

Концепция педагогической диагностики

Светлана Русинова,
Академия Русского балета имени А.Я. Вагановой
rusinova_sa@mail.ru

Образование является устоявшейся, традиционной формой существования социума, отражает и выражает его состояние. С изменением требований, предъявляемых социумом к человеку, должен меняться образовательный процесс, в том числе — в направлении педагогического выявления и учёта предоставляемого содержания и организации процесса обучения как основы развития личности в вузе. Данные задачи в ходе образовательного процесса решаются педагогической диагностикой.

Проблемная ситуация

Педагогическая диагностика имеет определённый научный потенциал. Вместе с тем проведённый автором анализ выявил, что в научно-педагогическом плане являются недостаточно разработанными вопросы осуществления *диагностической деятельности*, как:

- *элемента педагогического процесса развития личности в вузе* в концептуальной целостности *функционального назначения* педагогической диагностики и *структурных компонентов*, которые ориентированы на *цель* диагностики — *профессиональное становление* обучающихся и *обеспечиваются* профессиональной деятельностью преподавателя;
- конкретной *педагогической технологии*, со всеми необходимыми её слагаемыми: процессом целеобразования, принципами структурной, содержательной и процессуальной логической целостности диагностики, предварительным проектированием и моделированием диагностики, определяющие процесс, структуру и содержание *процесса обучения*;
- *условия управления качеством образования*, при котором диагностика является системообразующим фактором.

Определение и проблема

Диагностику усвоения учебной информации в вузе обычно понимают как *систему организационных и методических приёмов получения и анализа данных*. Так, данные, характеризующие состояние усвоения знаний на различных этапах образовательного процесса (после изучения темы, раздела), предоставляют возможность *определённой* обратной связи. Но не применение полученных данных для управления дальнейшим обучением. При этом содержание, количество и последовательность диагностических заданий,

их адекватность целям обучения будущего специалиста в вузах определяются каждым преподавателем в отдельности, исходя из его опыта и личных убеждений. То есть изучению чаще всего подвергается только один аспект диагностики — *«как получать и оценивать информацию»*.

Значительная часть преподавателей не имеет чёткого представления о конечных целях подготовки специалистов определённого профиля в вузе, о роли и месте преподаваемого ими учебного предмета в этой подготовке, и поэтому не могут обоснованно, с учётом ценности учебной информации для будущего специалиста, определять её содержание и соответствующим образом строить технологию обучения, её стратегию и тактику.

В первую очередь данное положение имеет отношение к преподавателям общественных и общенаучных дисциплин, преподаваемых на начальных курсах в вузах, в непрофильных вузах. То есть *как получать и оценивать информацию*.

Второй аспект — *«что диагностировать?»* — является определяющим, так как позволяет соответствовать функциональному назначению педагогической диагностики, на каждом этапе, исходя из поставленной цели, исследуется недостаточно. Что и определяется здесь как *научная проблема*.

Аспекты педагогической диагностики в их функциональной и структурной взаимосвязи являются основанием для раскрытия и развития *потенциала* — базисного элемента развития личности, с определённым видом и направлениями педагогической диагностики. Как условия развития личности каждого участника образовательного процесса в вузе эти вопросы ранее не исследовались. Данная совокупность подводит к необходимости создания новой концепции педагогической диагностики развития личности в вузе.

Можно определить группу *противоречий*, которые проявляются:

- *на научно-методологическом уровне* — между требованиями социума, государственным заказом на высокий уровень результативности, эффективность профессиональной подготовленности современных специалистов, которые не в полной мере подкреплены научными знаниями и недостаточными научно-методологическими обоснованиями их подготовки;

- *на теоретико-содержательном уровне* — между имеющимися теоретическими основаниями и необходимостью научно-методического обоснования условий развития личности в процессе обучения творческим профессиям;

- *на дидактико-технологическом уровне* — между объективной необходимостью в образовательно-технологическом обеспечении образовательного процесса в вузах с учётом индивидуальных особенностей применительно к будущей профессии обучающихся — как условия эффективного обучения с приобретением требуемых компетенций выпускника через соответствующую конкретную технологию обучения;

- *на нормативном уровне* — между квалификационными требованиями по профессиональной компетентности специалистов разных профилей и базовым содержанием развития личности как взаимосвязанный процесс. Это делается на основе диагностики, обеспечивающей знаниями о состоянии процесса обучения и непосредственно обучающихся;

- *на личностно-субъективном уровне* — между нарастающими потребностями современного человека в творческом развитии и недостаточным обеспечением со стороны вузовской подготовки удовлетворения этих потребностей.

Полноценное становление специалиста в творческом вузе возможно при успешном развитии потенциала (как совокупности индивидуальных ресурсов, имеющих социальную значимость) субъектов образовательного процесса.

Содержательные составляющие феномена развития личности

Система высшего профессионального образования ориентирована на подготовку граждан, обладающих высшим уровнем профессионализма, включающим соответствующую образованность, воспитанность, обученность и развитость. Федеральные законы России прямо указывают на необходимость развития и воспитания студентов. Таким образом, задачей высшей школы является не только формирование у студентов определённой суммы знаний, но и развитие их как личности.

С начала 90-х годов XX века в образовательную среду активно проникает идея развития. «В этой идее заключается триада конечных целей реформы образования: создание необходимых условий развития личности; запуск механизмов развития и саморазвития самой системы образования; превращение образования в действенный фактор развития общества. Эти новые цели предопределили, детерминировали разработку и реализацию нового содержания, технологий и подходов к управлению образованием»¹.

Развитие — процесс перехода из одного состояния в другое, более совершенное, переход от старого качественного состояния к новому качественному состоянию, от простого к сложному, от низшего к высшему. А также степень сознательности, просвещённости, культурности².

Характеристика развития в своём содержании должна учитывать такой фактор, как возраст, отражающий совокупность закономерностей и противоречий развития.

¹ *Фельдштейн Л.И.* Психология развития человека как личности: Избр. труды: в 2 т. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2009. — Т. 2 — 536 с. — С. 107.

² Там же.

³ *Мудрик А.В.* Социальная педагогика. — 6-е изд., перераб. и доп. — М., 2007. — 224 с. — С. 198.

⁴ *Гримм Г.* Основы конституциональной биологии и антропометрии [Акселерация] // Антропология: хрестоматия / Ред. В.Ю. Бахолдина, М.А. Дерягина. — М.: Российское психологическое общество, 1997. — С. 259–266. — С. 137.

А.В. Мудрик сформулировал по группам перечень задач, определяющих характеристику возраста как объективную необходимость для развития человека, нерешение которых негативно скажется на процессах социализации личности: «Естественно-культурные (достижение определённого уровня физического и сексуального развития), социально-культурные (познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые), социально-психологические задачи (становление самосознания личности, её самоопределение в актуальной жизни и на перспективу, самореализация и самоутверждение)»³.

Возрастно-нормативные модели развития (обзор)

По отношению к теме исследования, у Г. Гримм выявлены периоды развития (слева), которые количественно определяются продолжительностью его существования, измеряемой десятилетиями (справа):

«Юношеский 17–21, для мужчин
16–20, для женщин

Средний возраст:
первый период

22–35, для мужчин
21–35, для женщин»⁴.

Г. Гримм, настаивает, что для объективного понимания жизненного цикла человека необходимо определение последовательной смены состояний развития, т.е. следует учитывать однонаправленность и необратимость времени жизни как *топологическую* характеристику этого времени и как *метрическую* характеристику.

Период развития взрослого человека в антропологии описал В.В. Гинзбург⁵. В геронтологии нашла применение периодизация Дж. Биррена⁶. Широко известен полный жизненный цикл по Э. Эрикссону⁷. Д.Б. Бромлей разделила юность по циклам и предпочитает термин «взрослость» термину «зрелость», чаще употребляемому другими авторами, которая состоит из четырёх стадий:

- 1) ранней взрослости (21–25 лет);
- 2) средней взрослости (25–40 лет);
- 3) поздней взрослости (40–55 лет);
- 4) предпенсионного возраста (55–65 лет), являющегося переходным к циклу старости⁸.

Во многих факторах становления человека как личности в социуме и Б.Г. Ананьев выделил *главное* в содержании возрастов с точки зрения развития — закономерность возрастной эволюции психических реакций: «Эта закономерность обнаруживается при сравнительно-возрастном сопоставлении данных об изменении времени реакции (ВР) различных видов (произвольных и произвольных, двигательных и речевых, простых реакций и реакций выбора на различные сигналы и т.д.)»⁹.

В анализе разных периодов возраста П.П. Лазарев также подчёркивал, что эталоном для разных видов чувствительности избирается один и тот же двадцатилетний возраст, т.к.: «... оптимальная чувствитель-

ность к внешним воздействиям на глаз при периферическом зрении наблюдается около 20 лет. В этом же возрасте имеется максимальная слуховая чувствительность (Лазарев, Беликов). Около этого возраста имеется и максимальная чувствительность двигательных центров. В возрасте около 20 лет восприимчивость указанных выше центров является повышенной ...»¹⁰

Исследователи (Н.В. Гришина и др.) выявили некоторую противоречивость развития в данном возрасте: «Сформированность одних характеристик сочетается с недостаточной зрелостью личности. Высокие показатели интернальности сочетаются с позитивной динамикой в изменении системы ценностей и одновременно со снижением показателей смысловых ориентаций. Стремление играть активную роль в отношениях с окружающими людьми, быть успешным человеком, видимо, не реализуется полностью в системе привычного взаимодействия студентов»¹¹.

Заслуживающее внимания понятие «Растущий человек» вывел Д.И. Фельдштейн. Он предложил свою возрастную периодизацию юности: первый период (старший школьный возраст, 15–17 лет) — как период выбора профессии, второй период (17–21 год) — обучение в вузе и зрелый возраст, — первый период (21–35 лет)¹².

⁵ Гинзбург В.В. Элементы антропологии для медиков. — М., 1963.

⁶ Цит. по: Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. — СПб., 2002. — 438 с.

⁷ Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. — М.: Прогресс, 1996.

⁸ Цит. по: Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. — СПб., 2002. — 438 с.

⁹ Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. — СПб., 2002. — 438 с.

¹⁰ Лазарев П.П. Современные проблемы биофизики. — М., Л.: Изд-во АН СССР, 1945. — 152 с. — С. 98.

¹¹ Гришина Н.В., Погребницкая В.Е., Салитова М.В. Развитие и становление индивидуальности в период ранней взрослости: студенты-психологи // Вестник Санкт-Петербургского университета. — Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. — Вып. 4. — СПб., 2008. — С. 277–288.

¹² Фельдштейн Л.И. Психология развития человека как личности: Избр. труды: в 2 т. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2009. — Т. 2. — 536 с.

В 50-х гг. XX столетия А. Гезелл (Gesell, 1956) создал операциональную концепцию развития и определения динамики взросления, настаивая на типичном для каждой возрастной ступени градиенте взрослости, с основным показателем — «степень взрослости». Разработанный им профиль и индивидуальный тип взросления по ряду показателей состоял из 7 ступеней. Он выделил как период взросления годы от 10 до 20, с наиболее важными из них годами — от 10 до 16 лет¹³.

Р. Хавигурст (Navigurst, 1952) разработал свои «задачи развития»:

- 1) достижение зрелых отношений с лицами противоположного пола;
- 2) достижение социально приемлемой взрослой сексуальной роли;
- 3) приспособление к изменениям своего физического состояния, принятие и эффективное использование своего тела;
- 4) достижение экономической независимости;
- 5) выбор профессии и подготовка к профессиональной деятельности;
- 6) подготовка к браку и семейной жизни;
- 7) развитие интеллектуальных способностей и идеологических концептов, необходимых для компетентного участия в социальной жизни;
- 8) достижение социально ответственного поведения;
- 9) выработка комплекса ценностей, в соответствии с которыми строится поведение¹⁴.

Критерии и показатели развития личности

Многие исследователи, по мнению Д.И. Фельдштейна, считают, что

личность представляется сложно-организованной функциональной структурой, в которой воедино взаимосвязаны различные её компоненты: «факторы», «уровни», «стороны», «свойства», «качества», «отношения», «формы поведения» и др. В зависимости от социальных целей познания, методологической ориентации и теоретического смысла конкретно-научной концепции, в которой понятие «личность» употребляется, оно принимает различные значения¹⁵. «Вместе с тем личность — динамичное и пластичное образование. Основным способом бытия личности является развитие, которое выражает важнейшую потребность человека как универсального родового существа — потребность постоянно выходить за свои пределы ("трансцендировать за рамки конечной формы"), достигая возможно более полного воплощения в индивидуальной форме своей родовой сущности»¹⁶.

Так же и по авторитетному мнению Д.А. Леонтьева: изучение *личности* представляет собой эклектичную область, специфическое предметное содержание, границы которой нечётко определены и могут включать в себя от телесной конституции до смысла жизни. «Для обозначения этого базового измерения — собственно личностного в личности — я считаю целесообразным ввести рабочее понятие "личностный потенциал" (ЛП), который прямо не коррелируется с интеллектуальным развитием, с глубиной и содержательностью внутреннего мира и с творческим потенциалом. Уже повседневный опыт даёт нам интуитивное представление о подобной базовой ин-

¹³ Гезелл А. Педология раннего возраста. — 2-е изд., перераб. и доп. // Психология дошкольника: Хрестоматия / Сост. Г.А. Урунтаева. — М.: Академия, 2002. — 408 с. — С. 363–376.

¹⁴ Цит. по: Мудрик А.В. Социальная педагогика. — 6-е изд., перераб. и доп. — М., 2007. — 224 с.

¹⁵ Фельдштейн Л.И. Психология развития человека как личности: Избр. труды: в 2 т. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2009. — Т. 2. — 536 с.

¹⁶ Там же. — С. 39.

дивидуальной характеристике, стержне личности»¹⁷.

Особенно ценной для нас является мысль: «Среди людей, признанных неоспоримыми гениями, мы можем встретить натуры чувствительные, ранимые, болезненные, как, например, Ван Гог, Достоевский, Кафка и Манделштам. Но среди них же мы видим и людей, которые хорошо владели собой, продуктивно и творчески строили свою жизнь — хотя порой и в крайне неблагоприятных условиях — например, Микеланджело, Пикассо, Бернард Шоу или Солженицын; им свойственна способность уверенно структурировать не только культурный, эстетический материал, но и материал собственной жизни»¹⁸. Это значит — управляемый процесс, что и представляется ценным для образования.

Д.А. Леонтьев считает, что применительно к личностному потенциалу речь идёт не столько о базовых личностных чертах или установках, сколько об особенностях системной организации личности в целом, о сложной её архитектонике, основанной на сложной схеме опосредования. Например, как проявление волевых усилий, как техника саморегуляции через опосредование мотивации (В.А. Иванников, 1991)¹⁹.

Данный вывод, на наш взгляд, является определяющим к теме исследования, и он закладывается как основополагающий, так как в совокупности отражает все необходимые характеристики и параметры.

Итак, имеет смысл выделить как основу развития личности в вузе именно *потенциал*, который отражает *содержание и структуру личности*: её личностные ресурсы, возможности, специфические способности, направленность в деятельности.

Потенция — это то, что имеется в наличии и пока не проявилось, т.е. имеющиеся задатки. Получит ли человек возможности для перехода наследственной потенции в конкретные способности, обеспечивающие успех в определённом виде деятельности? — зависит от обстоятельств: условий среды, в первую очередь обучающей.

Некоторые исследователи (В.Н. Максимова, М.М. Поташник, Е.А. Ямбург, Д.Ш. Матрос и др.) говорят о *зоне потенциального развития обучающегося*²⁰. В.С. Мухина предлагает изучение личности через анализ индивидуальных *личностных смыслов*, которые организуются в сознании человека в структурные звенья, общие для всех и каждого по наименованию и культурному абрису, но уникальные по их значениям и смыслу²¹. По мнению Г.Б. Корнетова, имеет смысл определить таланты как характеристику личности: «XXI век потребует от всех большей самостоятельности и способности к оценке, сочетающихся с усилением личной ответственности в рамках реализации коллективного проекта. Не оставлять невостребованным ни один из талантов, которые, как сокровища, спрятаны в каждом человеке»²².

¹⁷ Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2011. — 680 с. — С. 6.

¹⁸ Там же.

¹⁹ Там же.

²⁰ Управление качеством образования: монография / В.Н. Максимова, М.М. Поташник, Е.А. Ямбург, Д.Ш. Матрос и др.; под ред. М.М. Поташника. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 448 с. — С. 58.

²¹ Корнетов Г.Б. Проблемы и перспективы развития образования в современном мире // Научно-методическое обеспечение развития образования в современных условиях: Сб. науч. и метод. матер. / Под ред. Л.Н. Антоновой, Г.Б. Корнетова, А.И. Салова. — М.: АСОУ, 2012. — 280 с. — С. 4–33. — С. 25.

²² Там же.

Теоретические обоснования становления личностного развития разработали В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунов — *стать самим собой* по двенадцати, определённым авторами, принципам, а также исходя из возрастных и индивидуальных изменений. Главным из принципов авторы считают творческий характер развития. Они полагают, что такая дидактика является составной частью культурно-исторической (или социокультурной) педагогики, цель которой — формирование нового (надмирного, планетарного) сознания и самосознания²³.

Такое же мнение у А. Асмолова: «...данное разграничение помогает передать эволюционный смысл индивидуальности личности: за проявлениями индивидуальности выступают потенциальные возможности бесконечных линий творческого эволюционного процесса жизни»²⁴. Реализацию личностно ориентированного обучения в вузе С.И. Рабазанов определил как многоэтапный процесс постепенного наращивания *творческого потенциала студента*, в ходе которого осуществляется развитие у него личностных свойств и качеств, умений и способностей²⁵.

Вузы, обучающие творческим профессиям, требуют наличия особых знаний, умений и навыков, определённой подготовки, которую абитуриенты уже имеют; например, обучение в художественных школах, колледжах, лицеях и др. Обучение классическому балету начинается с 10 лет. Но уже до этого возраста дети обучаются хореографии, начиная с 4–5 лет. То есть приходят обучаться лица, уже имеющие определённые навыки. И если у них нет

определённых задатков к данному виду деятельности, заниматься они не смогут.

Поэтому применительно к творческим специальностям мы выделяем *творческий потенциал личности* — понятие, наиболее точно соответствующее содержанию.

Понятие личностного потенциала

В работе «Проблемы возраста» Л.С. Выготский описал социальную ситуацию развития, которая складывается к началу каждого возрастного периода: своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребёнком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной²⁶. В данном утверждении мы обращаем внимание на слова «... специфическое для данного возраста...» Несмотря на то, что Л.С. Выготский писал о детях, выдвинутые им положения имеют значение для всех возрастных групп.

Д.А. Леонтьев уточняет: «Личностный потенциал предстаёт как интегральная характеристика уровня личностной зрелости, а главным феноменом личностной зрелости и формой проявления личностного потенциала является как раз феномен самодетерминации личности, то есть осуществление деятельности в относительной свободе от заданных условий этой деятельности — как внешних, так и внутренних условий, под которыми понимаются биологические, в частности телесные, предпосылки, а также по-

²³ Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. — М.: Тривола, 1994. — 304 с.

²⁴ Асмолов А.Г. Психология личности: Учебник. — М.: Изд-во МГУ, 1990. — 367 с. — С. 8–9.

²⁵ Рабазанов С.И. Формирование ценностного отношения к профессиональной деятельности у студентов вузов МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М.: ГОУ ВПО МГОУ, 2011.

²⁶ Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / Под ред. М.Г. Ярошевского — М. — Воронеж, 1996.

требности, характер и другие устойчивые психологические структуры»²⁷.

Итак, имеет смысл выделить как основу развития личности в вузе именно *потенциал*, который отражает *содержание и структуру личности*: его личностные ресурсы, возможности, специфические способности, направленность в деятельности.

Деятельность и её определяющая роль в развитии личности

Деятельность — сущность любого способа бытия. Деятельность и производит, и изменяет конкретные условия индивида, а также общества в целом. Именно через деятельность личность включается в систему общественных отношений. Категория деятельности становится всеобъемлющей (А.Н. Леонтьев)²⁸. Б.Г. Ананьев утверждал: «Единичный человек как *единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности*, в структуре которого функционируют природные свойства человека как *индивида*. Иначе говоря, индивидуальность можно понять лишь при условии полного набора характеристик человека»²⁹.

Принцип деятельностного подхода, включая учебную деятельность, предполагает, что все существенные качества человека формируются и развиваются в деятельности. Обучение — это учебная деятельность. При подготовке специалистов в вузе особое значение имеет

контекстное обучение, основанное на теории модели будущей профессиональной деятельности А.А. Вербицкого (1994)³⁰. Именно данное положение мы закладываем в развитие личности в вузе — её *профессиональное становление*.

Педагогическая составляющая профессионального развития: обучения, научения, привития навыков, формирования опыта, отношения к профессии — имеет основополагающее значение при подготовке специалиста в вузе. В высшей школе — это не просто процесс обучения, это — процесс образования, направленный на развитие личности и её профессиональное становление.

«Становление — возникновение, образование чего-нибудь в процессе развития»³¹. Становиться — это стать (совершиться, оказаться, сделаться). Или употребление как вспомогательного глагола «быть» (сделаться, превратиться), а в будущем времени преимущественно в значении «начать»³².

Создание комплекса условий в образовательном учреждении, по мнению Е.И. Рогова, на примере подготовки учителей, обеспечит развитие учителя как субъекта педагогической деятельности, стремящегося к своему профессиональному и личностному росту: «Значение профессиональной деятельности в становлении личности профессионала заключается в том, что она преобразует проявление личностных особенностей, развивая одни личностные параметры, затормаживая другие и создавая таким образом неповторимый, отличный от исходно-

²⁷ Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2011. — 680 с.

²⁸ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.

²⁹ Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. — СПб., 2002. — 438 с.

³⁰ Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М., 1991.

³¹ Ожегов С.И. Толковый словарь. — Изд. 7-е, стереотип. — М.: Советская энциклопедия, 1968. — 900 с.

³² Ожегов С.И. Толковый словарь. — Изд. 7-е, стереотип. — М.: Советская энциклопедия, 1968. — 900 с.

го, ансамбль качеств профессиональной личности»³³.

М.С. Каган рассматривает деятельность человека как передачу опыта, как необходимую функцию, обеспечивающую «наследование» в культуре. О.О. Киселева продолжила эту идею тем, что такой процесс позволяет выделить особенное: «Педагогический потенциал личности — это динамическая функциональная система, объединяющая личностные ресурсы (образцы поведения, знания, установки, отношения, образующие формы трансляции человеческого опыта), обеспечивающие воспитание и образование личности, её вживание в культуру и развитие в ней»³⁴.

При этом необходимо активизировать внешние и/или внутренние условия. Возможно применить методы педагогической диагностики в исследовании процесса развития педагогического потенциала, которое «... опирается на положение о сути потенциала человека, выражающего отношения категорий "вероятность" и "действительность"»³⁵. Подчёркивая известную консервативность педагогической культуры, отставание от целостной социокультурной динамики, С.Н. Батракова выделяет не просто потенциал отдельной личности, а явления в целом: «... должного внимания до сих пор не обращают — это огромный не используемый до сих пор потенциал педагогического процесса как процесса образования личности».

Школьное, вузовское и иное "специальное" (институционально организованное) воздействие на упомянутый процесс характеризуется несколькими основными спе-

цифическими чертами. Этот вид воздействия в неизмеримо большей степени, чем все другие, обеспечен со стороны науки и методики. Огромная традиция научной педагогической мысли и методической работы наложила свою печать на направленность, содержание и характер этого вида воздействия на процесс формирования личности»³⁶.

Данное положение нельзя оставить без внимания применительно к заявленной теме. Совокупность усилий всех преподавателей вуза в целом составляет потенциал педагогического процесса.

Взаимодействие в педагогическом процессе

Исходным моментом в процессе образования является активность педагога в его влиянии на развитие личности обучающегося. Особое внимание при этом имеет смысл уделить взаимодействию обучающегося (обучающегося) и обучающего, которое в педагогическом процессе имеет факт педагогического взаимовлияния субъекта и объекта. На этом настаивал Ю.К. Бабанский, раскрывая понятие «взаимодействие»: процесс обучения надо увидеть в единстве влияния субъекта на объект, внутреннее отражение, усвоение, преломление этих влияний, интериоризацию в самооценку, самоконтроль, самоуправление, развитие объекта и возникновение обратного его влияния на субъект, а также самостоятельное влияние объекта на себя (самообразование)³⁷. Педагогическое управление

³³ Рогов Е.И. Личностно-профессиональное развитие учителя в педагогической деятельности: автореф. дис. ... докт. пед. наук. — Ростов н/Д.: РГПУ, 1999. — 45 с.

³⁴ Киселева О.О. Теория и практика развития профессионально-педагогического потенциала учителя: автореф. дис. ... докт. пед. наук. — М.: МПГУ, 2002. — 45 с.

³⁵ Там же. — С. 35.

³⁶ Батракова С.Н. Методологические основы педагогического процесса. — Ярославль: ЯГУ, 2001. — 96 с.

³⁷ Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. — М., 1989. — 238 с.

учебно-познавательным процессом преобразуется в педагогическое управление развитием обучающегося и к развитию субъект-субъектных взаимоотношений, — выявила А.П. Огаркова³⁸.

Исходя из положений о деятельности, мы предлагаем уточнить данный процесс как *взаимодействие* субъекта-преподавателя и субъекта-обучающегося. Не отрицая взаимовлияние, всё-таки в *процессе* контекстного обучения, ставя перед собой цели обучения, направленного на профессионализацию обучающегося, речь идёт о взаимодействии потому, что для преподавателя это процесс личной работы по освоению новых знаний по предстоящей профессии обучающегося и пр.

Гуманистическая направленность образовательного процесса в вузе развивается через включение всех его участников в процесс диагностической деятельности, в систему специальных ситуаций личностно-ориентированного взаимодействия, обеспечивающего развитие, самореализацию, самоуправление субъектов образовательного процесса в вузе. При этом одновременно в деятельности педагога, а также деятельности студента усиливается направленность на самореализацию, удовлетворение собственной потребности в самоутверждении, рефлексии, в выработке собственной педагогической позиции, индивидуальной образовательной программы и др.

Диагностика как процесс интеграции способствует восхождению личности на более высокие ступени профессионально-гуманистического развития, определила

Е.Ю. Есенина³⁹. Опосредующе-воспитательную функцию индивидуального стиля педагогической деятельности (ИСПД) выявила Л.Н. Макарова и определила зависимость между ИСПД преподавателя и отношением студентов к предмету изучения: 93,3% опрошенных старшекурсников утвердительно ответили на вопрос, влияет ли ИСПД преподавателя на их отношение к предмету. «По их мнению, стиль деятельности влияет отрицательно, если он включает следующие элементы: давление со стороны преподавателя, невозможность высказывания собственного мнения, сухое и монотонное изложение материала, общение с утраченным присутствием едких шуток и оскорблений, отсутствие культуры речи, высокомерие и надменность, ориентация только на сильных или слабых студентов, отсутствие эмоциональной устойчивости. Таким образом, мы можем утверждать, что степень овладения студентами системой знаний в значительной степени связана с реализацией (эффективной или неэффективной) ИСПД преподавателя»⁴⁰.

При этом справедливо отмечается, что в последнее время акцент педагогической деятельности сместился на учебно-методическую работу, но следует помнить, что личность не формируется «по частям». «Преподаватель высшей школы прямо и опосредованно влияет на становление будущего специалиста силой своего авторитета, эрудицией, профессионализмом, нравственными качествами, силой индивидуальности». Система знаний педагога определяет систему знаний обу-

³⁸ Огаркова А.П. Теория и практика педагогического управления развитием познавательной самостоятельности студентов (на материале предметов гуманитарного цикла): автореф. дис. ... докт. пед. наук. — Екатеринбург: УГПУ, 1999. — С. 5.

³⁹ Есенина Е.Ю. Эволюция представлений о личностных и профессиональных качествах учителя в педагогической теории и общественном сознании России XVIII — начала XX веков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М.: МПГУ, 2006. — 16 с.

⁴⁰ Макарова Л.Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность: Монография: в 2 ч. — Ч. 2. — М.; Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2000. — 143 с.

чающихся, по мнению Н.В. Кузьминой, а несовершенные способы деятельности педагогов формируют столь же несовершенные способы учебной деятельности обучающихся⁴¹.

К.Д. Ушинский утверждал: «Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер», и «личность воспитателя значит всё в деятельности воспитания»⁴². А также то, что самая заветная цель, как и самое сильное желание каждого человека, состоит в том, чтобы дать раскрыться той целостности своего существа, которую обозначают понятием личность. При этом личность — это не зародыш, который развивается в ребёнке лишь благодаря естественности жизни. Без особой определённости, целостности и созревания личность не появится. И никто не в состоянии воспитать личность, если он сам не является личностью⁴³. К.Г. Юнг настаивал: «Личность — результат наивысшей жизненной стойкости, абсолютного принятия индивидуально сущего и максимально успешного приспособления к общеобозначенному, при величайшей свободе выбора»⁴⁴.

Проведённое С.И. Рабазановым исследование позволило выделить в полном объёме компоненты развития личности в вузе и становления её как профессионала, включая процессы формирования ценностного отношения к профессиональной деятельности. А также социально-личностный компонент, отражающий граж-

данско-патриотическую позицию личности студента; ценностно-мировоззренческий и нравственно-этический компоненты, мотивационно-психологический, индивидуально-антропологический и когнитивно-креативный компоненты как способность творчески подходить к решению профессиональных задач; коммуникативно-деятельностный компонент как умение строить межличностный контакт, обмениваться информацией, а также проявлять самоорганизацию и саморегуляцию и др.⁴⁵

Таким образом, личность человека является *интегральной целостностью индивидуальных и социокультурных составляющих*, имеющих своё специфическое проявление в каждой группе возраста, которое необходимо учитывать при работе с обучающимися.

Условия развития личности в образовательном процессе вуза

Выводы, к которым пришёл в своё время Ф. Спирин, позволил Л.Н. Давыдовой выявить, что диагностика является начальным и завершающим звеном в технологической цепочке при решении педагогических задач образовательного процесса, направленным на выявление результативности педагогического взаимодействия и оценку эффективности использованных педагогических средств. «... Диагностирование является составной частью целост-

⁴¹ Кузьмина Н.В., Григорьева Е.А., Якунин В.А. Методы системного педагогического исследования. — Л., 1980. — 172 с.

⁴² Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. — М.-Л. 1948. — Т. 1. — 738 с.

⁴³ Там же.

⁴⁴ Юнг К.Г. Конфликты детской души. — М.: Канон, ОИ Реабилитация, 1997. — 336 с.

⁴⁵ Рабазанов С.И. Формирование ценностного отношения к профессиональной деятельности у студентов вузов МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М.: ГОУ ВПО МГОУ, 2011.

ной структуры педагога по управлению качеством образования»⁴⁶.

Спецификой современного высшего образования является то, что оно должно быть направлено на развитие личности в соответствии с содержанием предстоящей профессиональной деятельности. Развитие личности осуществляется в деятельности, управляемой мотивами. Осознанно выбранная обучающимися профессия является доминирующим мотивом, определяющим личностный смысл обучающегося в вузе. Обращение к *личностному смыслу* каждого студента в процессе обучения в вузе является условием оптимизации и эффективности его развития как личности.

Подготовка специалиста в вузе является профессиональной деятельностью преподавателя, и от того, насколько он ориентирован на предстоящую профессию обучающегося, зависит развитие личности в вузе. Оптимальная организация такого процесса обучения неизбежно потребует развития личности самого преподавателя.

Концепция педагогической диагностики

Авторская концепция педагогической диагностики развития личности в образовательном процессе вуза предусматривает развитие как — *познавательно-преобразовательное взаимодействие всех участников образовательного процесса*. Педагогическая диагностика в силу своей фактической очевидности оказывает воздействие на *деятельность преподавателя*, его профессиональное и личностное развитие, направляя его на путь совершенствования, стимулируя повышение качества его деятельности по отношению к обучающемуся:

- без применения педагогической диагностики в образовательном процессе невозможно развитие

творческого потенциала личности в вузе;

- развитие личности в вузе предполагает наличие концепции, с конкретной технологией и методом обучения. Педагогическая диагностика в целостности *вида, принципов, направлений, функций, структурных компонентов, уровня педагогической диагностики*, представленных в концептуальной совокупности и ориентированных на достижение целей образования, отражает *условия развития личности в образовательном процессе вуза*;

- успешная реализация педагогической диагностики развития личности в вузе возможна при применении метода диагностического преподавания, являющегося неотъемлемой составляющей данного процесса.

Таким образом, концепция педагогической диагностики развития личности в образовательном процессе вуза представляет собой целостную систему структурных и функциональных компонентов, обеспечивающих условия развития личности в вузе, которое понимается и реализуется:

- через раскрытие творческого потенциала и развитие творческих способностей на основе учёта индивидуально-личностных особенностей обучающихся;

- как констатация факторов и степени успешности личности обучающегося в образовательном процессе, представленная в контексте профессии;

- как выявление особенностей и тенденций развития личности, являющихся ориентирами достижения профессионально значимых качеств будущих специалистов;

- как обоснование для каждого участника образовательного процесса направлений самосовершенствования в профессии и жизнедеятельности в целом.

⁴⁶ Давыдова Л.Н. Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук. — Ярославль: ГОУ ВПО «АГУ», 2006. — С. 39 с. — С. 20.

Концепция педагогической диагностики развития личности в вузе содержит следующие концептуальные положения:

Педагогическая диагностика развития личности обучающихся в вузе — это *профессионально-практическая деятельность со стороны преподавателя, направленная на развитие личности обучающегося для оптимального вхождения в социум и профессию в процессе обучения в вузе в системе педагогических закономерностей.*

Диагностику развития *творческого потенциала* всех участников образовательного процесса в вузе как основной вид педагогической диагностики развития личности.

Развитие творческого потенциала направлено на: развитие умений творчески подходить к своей жизнедеятельности в целом и профессии, в частности способности принимать ответственные и оригинальные решения, иметь дивергентное мышление, развитое вариативное мышление, наличие абстрактного, системного и экспериментального мышления, способность к сотрудничеству и работе в команде, быть открытым к новому опыту, позитивному мировосприятию, быть гражданином социума и др.

Критерии и показатели результативности развития творческого потенциала личности в вузе, обеспечивающие его диагностику, подкреплены *назначением, формами проведения, условиями организации* и реализации диагностических мероприятий; кем обеспечивается; *определены время применения, педагогические приёмы* конкретных методов *диагностики и их принципы; факторы продуктивности и индикаторы* диагностических методов.

Принципы

Принципы диагностики развития личности определяют основные положения, доминирующие содержание, организационные формы и ме-

тоды процесса подготовки специалистов в вузе, определяют основные направления достижения цели, отражают логику основополагающих идей, приоритеты содержания, детерминирующие процесс педагогической диагностики.

Первый принцип — *развитие творческого потенциала всех участников педагогического процесса.* Содержание данного принципа отражает включённость участников диагностики: обучающегося (*объект*), а также преподавателя (*субъект*).

Второй принцип — *профессионально-центрированное отношение и к объекту, и к субъекту* диагностики. Заявленный основной метод — диагностическое преподавание, обеспечивает не просто направленное и/или ориентированное на личность обучение, а профессионально-центрированное на каждого студента и является способом выражения личности преподавателя как профессионала и его творчества. Апробированная достоверная система методик диагностики психологического сопровождения, обеспеченная психологическим службами вузов, позволяет проводить педагогические консультации, основанные на результатах диагностики индивидуальных особенностей *применительно к успешности в будущей профессии обучающихся*, обеспечивая тем самым функции консультанта-модератора и профессионально-центрированное отношение к каждому студенту.

Третий принцип — *становление социально значимых качеств объекта диагностики*, отражает основные функции личности — творческое освоение общественного опыта и включение человека в систему общественных отношений. В заявленной концепции данный принцип отражается в содержании обучения на диагностической основе и в выборе методик диагностирования.

Четвёртый принцип — *эвалюации*, по глубокому убеждению автора, должен всегда быть применён в таком виде диагностики — развития *творчес-*

кого потенциала всех участников педагогического процесса. Эвалуация как интегративная категория оценочно-аналитической и экспертной деятельности с высокой степенью допустимости, вариативности в различных проектах по управлению качеством образования наиболее полно отражает функциональное назначение педагогической диагностики.

Пятый принцип — *готовность к творческой профессиональной деятельности, как условия самореализации личности всех участников педагогического процесса*, обусловлен требованиями, предъявляемыми к современному специалисту, реализация которых возможна при условии творческого отношения к своей деятельности у преподавателя высшей школы, обеспечивается методом диагностического преподавания и ведёт к развитию творческого потенциала каждого участника образовательного процесса.

Шестой принцип — *акмеологическое движение (направление) субъекта диагностики, стремление к самосовершенствованию объекта педагогической диагностики* является перманентным движением к вершине (акме) профессионализма субъекта (преподавателя), обеспечивающего развитие (акме) личности объекта (обучающихся) в вузе.

Седьмой принцип — *рефлексивно-творческий* — логически обозначает процесс саморазвития, обуславливает саморегуляцию, самоопределение как *путь к самосовершенствованию* методами самодиагностики и развитой рефлексии, обеспечивает оценивание своей деятельности, её экспертизы на доказательно обоснованной базе, является ориентиром и направляет развитие личности каждого участника образовательного процесса в вузе.

Направления

Направления педагогической диагностики развития творческого потенциала всех участников педагоги-

ческого процесса и тем самым развития их как личности отражают совокупность содержания процесса диагностики:

- Диагностика эффективности обучения, а не обученности, заключается в том, что по факту состояния обучения на момент диагностирования у преподавателя должны изменяться приоритеты в содержании обучения.
- Самосовершенствование (акмеологическое движение) преподавателя: развитие личности обучающихся в вузе при технологии диагностики обучения требует максимальной задействованности преподавателя в учебном процессе и неизбежно ведёт к вершинам его профессионализма.
- Обеспечение профессионального становления как условия самореализации. Технология обучения — диагностическое преподавание — предполагает однозначную *профессиональную заданность* развития личности, подготовки специалиста в вузе на каждом занятии и каждым преподавателем, включая общественные и общенаучные дисциплины, преподаваемые на первых курсах в непрофильных вузах.
- Стремление к саморазвитию у обучающегося отражает развитие в процессе обучения навыков рефлексии, культуры диагностики, обеспечивающих и направляющих процесс самосовершенствования.
- Адаптивное направление предусматривает содержание диагностики по отношению к развитию и у обучающегося, и у преподавателя.

Структура

Структурные компоненты педагогической диагностики развития личности в вузе (схема):

Цель — развитие личности обучающегося и акмеологическое становление преподавателя.

Индивидуально-ситуативный — показатели результатов диагностики отражают состояние объекта в данный момент и в данной ситуации как *симптоматический*

структурный компонент диагностики.

Методы — способы и приёмы развития личности, творческого потенциала каждого участника образовательного процесса, побуждая к дальнейшему самосовершенствованию.

Объект педагогической диагностики — обучающийся.

Субъект педагогической диагностики — преподаватель.

Акмеологический потенциал педагогической диагностики — развитие профессионального потенциала каждого участника педагогического процесса как условия самореализации личности.

Функции педагогической диагностики развития личности в вузе

Функция развития. Своей целью имеет развитие личности обучающегося.

Метод — диагностическое преподавание. Основная форма метода — вовлечение обучающегося в обсуждение проблем, имеющих у обучающихся, и выявленных диагностическим методом обучения, в рамках изучаемой темы.

Педагогический приём — лестница (вверх!) успеха.



Структурные компоненты педагогической диагностики концепции профессионального и личностного развития учащегося в вузе

Критерий — семантическое поле, релевантное изучаемой теме.

Функция творческая. Цель — развитие творческого потенциала обучающегося и акмеологическое движение в профессиональной деятельности преподавателя. Обеспечивается *технологией обучения на диагностической основе*, при которой происходит *лекция-действие* для студента и *лекция-действие* для преподавателя.

Форма проведения — обеспечить возможность студенту выразить его мнение по изучаемой теме.

Цель — диагностика знаний обучающегося, направленная на выявление незнания (заблуждений и т.д.), вследствие которой преподаватель изменяет содержание предоставляемой им информации, реагируя на конкретное незнание студента.

Семинарские занятия ставят своей *задачей* научить обучающихся оппонированию, дискуссии в диалогичном режиме и также по выявленным «болевым» точкам незнания, несогласия, заблуждений и пр. Самостоятельная работа студентов *обеспечивает* развитие за счёт значительного объёма различных заданий с определённым баллом за его выполнение, которые самостоятельно выбирает обучающийся.

Индикатор развития — выбор задания с определённой степенью сложности и показателями креативности.

Функция педагогического практического консультирования. Цель — диагностировать индивидуальные качества личности (проводит психологическая служба вуза). *Педагогическая задача* — рекомендации по развитию профессиональной успешности в процессе обучения в вузе как условия самореализации личности.

Функция самосовершенствования. Цель — развитие рефлексии, рефлексивного самонаблюдения.

Предназначена — каждому участнику процесса обучения. *Обеспечивается* процессом обучения и системой диагностики, предусмотренной в концепции педагогической диагностики развития личности в вузе.

Развитие личности обучающихся в вузе обеспечивается диагностической деятельностью преподавателя вуза, в основе которой лежит *конкретная педагогическая технология* обучения со всеми необходимыми её слагаемыми: процессом целеобразования, принципом структурной, функциональной, содержательной и процессуальной системной целостности диагностики.

Итак, педагогическая диагностика должна иметь критерии механизма своего действия, иначе это не будет диагностикой как таковой. Развитие личности таким определяющим диагностирующим показателем (а не критерием, что не вступает в противоречие!) имеет творческий потенциал как наиболее объективный и соответствующий содержанию поставленной цели. Система педагогической диагностики в высшей школе — это целостная совокупность структурных и функциональных компонентов педагогической диагностики. Функциональные компоненты системы педагогической диагностики в вузе определены на основании выделенных структурных компонентов системы педагогической диагностики. Данные компоненты педагогической диагностики находятся во взаимосвязи и взаимодействии между собой для обеспечения достижения поставленной цели и эффективности образовательного, специального образом организованного учебного процесса.

В основе данной системы компонентов лежит научно обоснованная концепция подготовки специалистов в вузе на основе педагогической диагностики.