

*Иценко Т. В., кандидат історичних наук,
старший науковий співробітник, доцент
кафедри спеціальної підготовки ІКВС (м. Київ)
Дука О. А., старший науковий співробітник
науково-дослідного центру ІКВС (м. Київ)*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ У ВИЩІЙ ВІЙСЬКОВОЇ ШКОЛІ

В статті автор аналізує проблему впорядкування та структуру основних теоретико-методологічних положень педагогічної діагностики з точки зору їх практичного використання в системі вищої військової освіти і підвищення рівня педагогічної культури офіцерів Збройних Сил України.

В статтє автор анализирует проблему упорядочения и структуризации основных теоретико-методологических положений педагогической диагностики с точки зрения их практического использования в системе высшего военного образования и повышения уровня педагогической культуры офицеров Вооружённых Сил Украины

На фоні зростаючої пропозиції на освітньому ринку значної кількості педагогічних інновацій, технологій, авторських методик та активних методів навчання і виховання залишаються поза увагою питання удосконалення і розроблення інструментарію об'єктивних методів вимірювання та оцінювання якості та ефективності освітніх систем, а також педагогічних процесів та явищ на «виході» (*outcome education*). Тому серед пріоритетів Болонського процесу найважливіше місце посідає саме контроль якості освіти. Нині питання оцінювання та вимірювання вихідних результатів освітнього процесу є предметом широких дискусій на глобальному рівні. Ця проблема привертала і привертає увагу як вітчизняних, так і зарубіжних вчених (В. Аванесова, Ю. Баумерт, В. Беспалька, О. Безносюка, Т. Боля, Ф. Вайнерга, Г. Грундера, Д. Ельконіна, І. Іванюка, Г. Ковальову, О. Локшина, Є. Михайличева, М. Нецадима, Р. Пеека, І. Прокопенка, І. Хорєва, В. Ягупова та ін).

Аналіз досліджень з оцінки рівня розвитку особистості свідчить про те, що науковці надають переважного значення проблемі всебічного формування слухачів та спрямовують зусилля на розроблення об'єктивних критеріїв оцінювання їх особистісних досягнень.

Однак, в основному дослідження і розробки в галузі освіти проводяться розрізнено і вони не об'єднані глобальною метою формування всебічно розвиненої особистості. Крім того, не вирішена проблема щодо приведення розрізненого інструментарію до порівняльного вигляду, забезпечуючи при цьому наскрізний, неперервний розвиток єдиних цілей на всіх ступенях освіти.

Не завжди наразі діагностика є

обов'язковим компонентом педагогічного процесу, проте розробки фахівців підтверджують, що вона здатна розширити діапазон впливу на особистість слухача та забезпечити ефективність виховної та освітньої роботи, особливо на сучасному етапі оптимізації національної системи вищої військової школи.

Сьогодні слід визнати, що вища військова школа як складовий компонент системи вищої освіти в Україні останнім часом гостро відчуває протиріччя між рівнем розробки теоретико-методологічного апарату і прикладним інструментарієм педагогічної діагностики, між існуючим передовим і новаторським педагогічним досвідом педагогічного діагностування та сучасними організаційними формами і методами її проведення у системі підготовки військових фахівців усіх рівнів. Така диспропорція призводить часто до неправильного розуміння перебігу педагогічних процесів, ситуацій, і, як наслідок, неадекватних управлінських рішень з боку як самого військового педагога, так і посадових осіб управлінського апарату навчального закладу.

На жаль, слід зазначити факт відсутності у вітчизняній вищій військовій школі (далі ВВШ) єдиного підходу щодо теоретико-методологічних основ та прикладних функцій педагогічної діагностики, що є незаперечною проблемою у військовій педагогіці.

Отже, мета статті полягає в узагальненні основних концептуальних положень, категорій і методів педагогічної діагностики, чіткому розмежуванні її основних та допоміжних напрямів; в уточненні теоретичних і емпіричних процедур діагностичної діяльності науково-

педагогічного працівника ВВШ, що, на думку автора, суттєво допоможе йому підвищити рівень своєї педагогічної культури.

Саме поняття “педагогічна діагностика” вперше було запропоновано відомим німецьким педагогом *К.Інгенкампом* у 1968 році у межах одного наукового проекту і використано його колегою *І.Хартманом* у назві своєї доповіді. Діагностування (від “*dia*” – „прозорий” та “*gnosis*” – “знання”) у буквальному перекладі означає прояснення, розпізнання.

Сьогодні існує багато протиріч щодо розуміння місця педагогічної діагностики в навчально-виховному процесі. Часто педагогічну діагностику розуміють як контроль або як складову контролю (перевірки). На думку автора, слід розрізнати педагогічну діагностику у *вузькому* і *широкому розумінні*. У першому випадку *предметом* педагогічної діагностики є вимір (оцінка) властивостей особистості, яка включена в освітній процес [1, с.41]. По аналогії з основними функціями освітнього процесу виокремлюють такі основні сфери педагогічної діагностики: виховання, освіта і навчання.

У сфері *виховання* – це з’ясування і вимір складників структури життєвих установок особистості, міра оволодіння особистістю культурним потенціалом людства.

У сфері *освіти* – виявлення міри розвитку особистості і оволодіння системою узагальнених знань про себе, навколишній світ і способи діяльності.

У сфері *навчання* – виявлення рівня володіння переважно конкретними (професійними) знаннями.

У *широкому розумінні* педагогічна діагностика – це встановлення та вивчення ознак, що характеризують стан різних елементів педагогічної системи та умов її реалізації (на всіх її рівнях) з метою прогнозування, попередження і корекції порушень нормальних тенденцій її функціонування й розвитку з урахуванням “фонової” (соціально-педагогічної) ситуації. Але у такому випадку постає проблема розширення об’єкта педагогічної діагностики, що призводить до ототожнення останньої з педагогічною експертизою, атестацією або акредитацією, які в свою чергу мають власний предмет дослідження і практичну діяльність, але в той же час спираються (або повинні спиратися) на науково-педагогічну діагностику. У той же

час, як зазначав *І. Підласий*, “діагностування перебуває у нерозривному зв’язку з прогнозуванням та проектуванням, які логічно завершують ланцюжок дослідницької процедури” [2, с. 10]. У педагогічній практиці інколи буває важко провести розмежування між педагогічною діагностикою і науковим дослідженням. Організаційні форми і методичний інструментарій обох процесів майже однакові.

Системний аналіз педагогічної діагностики дає можливість розкрити і легше зрозуміти її функції, зміст, завдання, теоретико-методологічний і процесуальний апарат, а також міжпредметні зв’язки.

Система педагогічного діагностування у загальному вигляді може бути такою (див. схему 1). Будучи підсистемою загальної педагогічної системи, система діагностики має свої певні особливості, що визначаються її системо-утворюючим компонентом – метою (завданням). Проводячи аналогію із педагогічною системою *В. Беспалька*, об’єкти такої системи утворюють собою два підсистемних компоненти: діагностичне завдання і діагностичну технологію. Перше включає об’єкт, яким залежно від мети може бути навчально-виховний процес (з’ясування всіх обставин його протікання, вимір ефективності), або слухача (курсанта), навчальну групу (навчальний підрозділ), науково-педагогічного працівника (його дидактичні характеристики, виховні, професійні та особистісні якості).

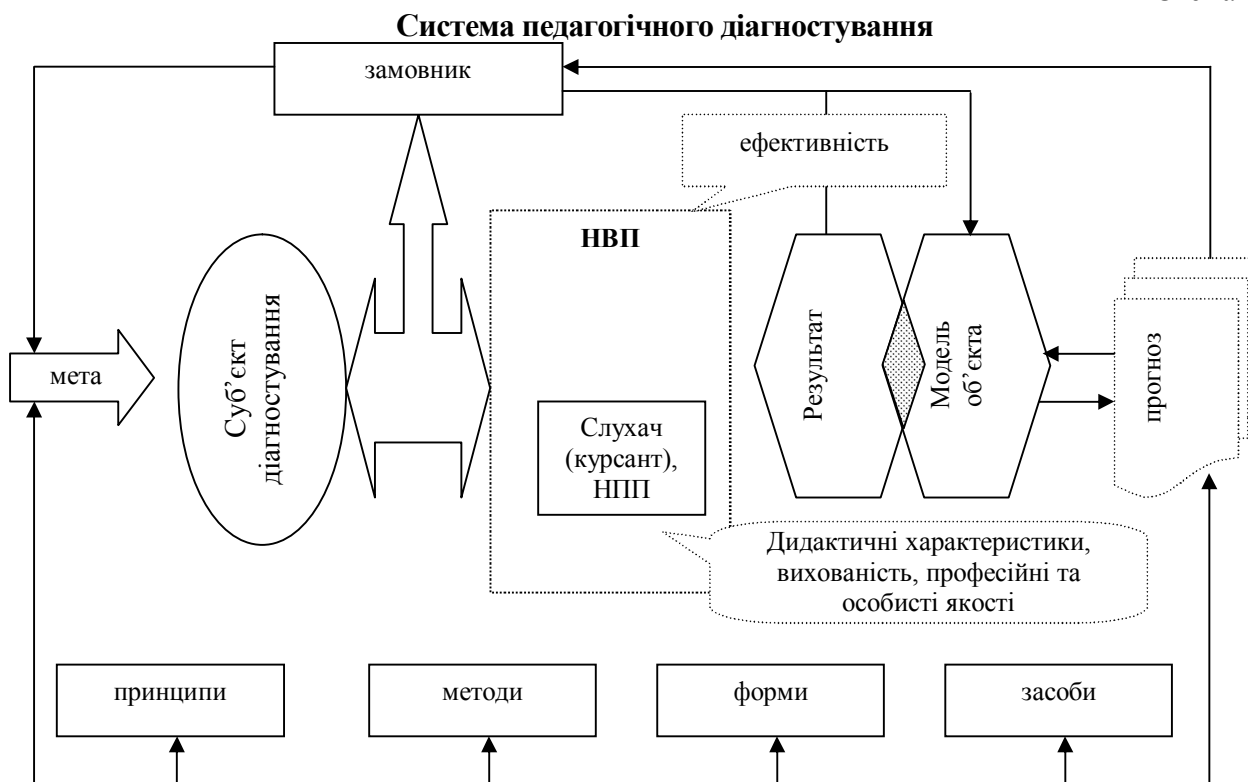
Діагностична технологія включає в себе суб’єкт – діагноста (спеціально призначену замовником групу діагностів), зміст діагностування – процесуальні компоненти (форми, методи, засоби діагностування) і кінцевий результат, який після зіставлення із моделлю (еталоном) і з’ясування всіх розбіжностей (відхилень) дає підґрунтя для розроблення педагогічного діагнозу, а потім прогнозу розвитку того чи іншого педагогічного явища (події). Педагогічний діагноз і прогноз дає підстави замовнику зробити правильне і ефективне управлінське рішення.

Отже, педагогічна діагностика досліджує навчальний процес, в ході якого вивчаються передумови, умови і результати з метою оптимізації чи обґрунтування значення його результатів для всієї системи вищої освіти, тобто з’ясовуються, *по-перше*, рівень опанування знань тими, хто навчається, *по-друге*, формування практичних навичок, вмінь слухачів

(курсантів) та їх міцність, *по-третє*, рівень їх загального розвитку і вихованості, *по-четверте*, опрацювання і аналіз отриманих результатів, *по-п'яте*, здійснюються певні висновки про якість і ефективність роботи конкретних науково-педагогічних працівників і всієї дидактичної системи, *по-шосте*, оцінюється дієвість навчально-методичного і організаційного забезпечення навчального процесу ВВНЗ, якість навчально-методичних посібників,

рекомендацій та інших дидактичних засобів і, *по-сьоме*, визначаються певні прогалини у навчанні та шляхи їх усунення. Похідними від терміна “педагогічна діагностика” стали терміни “педагогічний діагноз”, “педагогічний прогноз”, “діагностичне обстеження” (“діагностування”), “діагностична діяльність педагога”. Слід розмежовувати діагностику від дидактичного контролю, перевірки або оцінки.

Схема 1



ЗВОРОТНІЗВ'ЯЗКИ

На відміну від діагностики контроль як дидактичне поняття являє собою усвідомлене, планомірне спостереження та фіксацію вербальних і практичних дій слухачів (курсантів) з метою з'ясування рівня опанування ними програмного матеріалу, оволодіння теоретичними і практичними знаннями, навичками і вміннями та формування у них певних особистісних загальнолюдських та військово-професійних якостей. Контроль включає оцінювання (як процес) і оцінку (як результат) перевірки. Таким чином, контроль, перевірка та оцінка є складовими процедурними компонентами педагогічної діагностики.

Отже, педагогічна діагностика – це сукупність функціонально і структурно взаємопов'язаних елементів (компонентів) процесу педагогічного діагностування, що включає типи, правила, вимоги, етапи і види

діагностики, комплекси методик і процедур, а також діагностичні операції (дії, кроки) діагноста, які входять до самих процедур. Педагогічна діагностика виступає як процес встановлення та вивчення ознак, які характеризують стан різних елементів педагогічної системи і умов її функціонування. Це необхідно для прогнозування можливих тенденцій розвитку відхилень, попередження завдяки заходам педагогічної корекції небажаних тенденцій і стимулювання позитивних елементів розвитку об'єкта педагогічної діагностики (особистості, навчальної групи, педагогічних явищ, процесів) та ефективно розв'язання педагогічних ситуацій.

Педагогічна діагностика проводиться з позиції предмета педагогіки як науки і ставить за мету створення педагогічного діагнозу й педагогічних корегувальних заходів і виступає при цьому як відносно

самостійна галузь педагогічного знання, відображаючи теорію і практику педагогічного діагностування і виконуючи у структурі педагогіки роль сервісної дисципліни. Вона подібна за своїм науковим статусом до педагогічної прогностики педагогічної етики.

Отже, логічно буде сформулювати основні функції педагогічної діагностики:

з'ясування стану об'єкта діагностики і встановлення відхилень від норм;

інтегративна (об'єднання у цілісну картину розвитку об'єкта раніше відомих і отриманих діагностичних даних);

прогностична (відпрацювання прогнозів вірогідних тенденцій розвитку об'єкта та відповідних корегувальних заходів).

Основними *напрямами* у педагогічній діагностиці є: діагностика вихованості, дидактична діагностика, управлінська діагностика (організаційно-методична), соціально-педагогічна діагностика, соціально-психологічно-педагогічна діагностика, педагогічна психодіагностика, валеопедагогічна.

Особливої уваги заслуговують "наскрізні" напрями педагогічної діагностики:

комплексна педагогічна діагностика охоплює одночасно комплекс різних об'єктів і явищ діагностування, кожний з яких має свою специфіку, але об'єднаних з іншими загальними завданнями діагностики;

комп'ютерна – реалізується за допомогою ПЕОМ, переважно у діалоговому режимі (той, кого обстежують, – ПЕОМ) при індивідуальних або групових обстеженнях. Вона передбачає як збір, так і обробку інформації, формулювання діагностичного резюме (типові варіанти) за допомогою комп'ютера і у значній мірі обмежує вплив особистісних особливостей діагноста на того, кого обстежують;

психологічно-педагогічна діагностика – сукупність таких напрямів педагогічної діагностики, як педагогічна психодіагностика, діагностика навчання, діагностика вихованості, соціально-психологічно-педагогічна діагностика. Термін "психологічно-педагогічна діагностика" у практиці некоректно вживається замість термінів "*педагогічна діагностика*" і "*психодіагностика*" без врахування домінуючої спрямованості діагностики на вирішенні педагогічних або психологічних завдань;

селективна діагностика – діагностика відбору тих, кого обстежують, які

відрізняються будь-якими високими або низькими показниками, з метою відбору для навчання в групах з вищим чи навпаки, нижчим рівнями вимог (порівняно з основною масою тих, хто навчається) або в іншому типі навчальних закладів, на другому ступені освіти. Здійснюється також для вирішення спеціальних завдань, у тому числі завдань профвідбору;

системна діагностика – діагностика, що виявляє не окремі прояви (компоненти об'єкта (явища), що діагностується, а його стан як певної системи (системи особистості, системи діяльності, системи взаємовідносин, факторів);

функціональна діагностика – діагностика окремих функцій, проявів, показників об'єкта (особистості, навчальної групи, педагогічних явищ і стосунків). Термін більше вживається у психодіагностиці. Близький до вживання термін симптоматична діагностика;

цілісна діагностика орієнтована на цілісне вивчення об'єкта як певної системи для вияву особливостей його функціонування і тенденцій розвитку (на відміну від часткової діагностики), яка має багатоцільовий, стадійний характер;

часткова (конкретна) діагностика – оперативна діагностика, яка орієнтована на виявлення окремих аспектів, проявів будь-яких особливостей об'єкта, що діагностується, і має, як правило, короткотерміновий характер.

Діагностична діяльність військового педагога, як складова його професійної діяльності, має свою специфіку, що проявляється в різних її аспектах. Напрями педагогічної діагностики мають ряд загальних рис, що пов'язані як із методологією підходу до вивчення і аналізу специфічних педагогічних явищ, так і з основами оціночної і корегувальної діяльності у будь-якій реальній педагогічній ситуації. Отже, постає проблема виявлення і формулювання *принципів педагогічної діагностики*.

Принцип наукової обґрунтованості теорії і практики діагностики, у першу чергу, передбачає врахування сучасних досягнень методології психологічно-педагогічних наук у процесі діагностики, при інтерпретації результатів, під час відпрацювання діагнозу, прогнозу і педагогічних рішень корегувального характеру [3, с. 55].

Цілеспрямованість педагогічної діагностики є першопричиною

педагогічного процесу, самопізнання і саморегуляції педагогічної системи, потреби розвитку і функціонування системи, а також її конкретизацією у необхідності педагога вирішити певні завдання.

Принцип доступності діагностичних методик і процедур потребує застосування різноманітних необхідних форм наочності при їх використанні, доступності тим, кого досліджують і хто досліджує (педагогам, психологам, керівникам), природність умов діагностування і мотивації зацікавленості тих, кого досліджують.

Принцип комплексності проявляється у комплексній організації діагностики у педагогічних колективах, орієнтації методик на комплекси взаємопов'язаних і взаємоконтролюючих методик, а також у включенні діагностування у структуру цілісного навчально-виховного процесу і має перевагу у використанні синтетичних методик.

Системність і конкретність педагогічної діагностики визначається включенням її у цілісну систему навчально-виховного процесу ВВНЗ (у тому числі і методичну роботу науково-педагогічних працівників). Система завдань навчально-виховної роботи, наприклад, куратора навчальної групи має включати період з початку її формування до систематичних масових діагностичних "зрізів" на важливих етапах навчально-виховного процесу.

Системність педагогічної діагностики передбачає також комплексність у створенні, підборі самих методик, їх взаємозв'язок між собою. Це дозволить контролювати дані, що отримані одними методиками за допомогою інших, взаємодоповнюючи та поглиблюючи уявлення науково-педагогічного працівника про об'єкт, що діагностується.

Системність педагогічної діагностики проявляється також у необхідності побудови системи критеріїв, індикаторів процесів і явищ, що діагностуються як багаторівневі моделі даних явищ чи процесів з позицій системно-структурного і генетичного аналізу. У переліку таких критеріїв і індикаторів слід виокремлювати найбільш значимі, системоутворюючі.

Принцип сполучення констатуючої та корегувальної функцій діагностики відбиває традиційний педагогічний принцип єдності навчання і виховання особистості слухача (курсанта) та її вивчення і потребує також врахування корегувальних можливостей методик, їх орієнтацію на корегування об'єктів і явищ діагностики, мобілізацію корегувальних можливостей методик при

збереженні діагностичного потенціалу (в процесі розроблення підбору методик).

Принцип оптимізації форм і методів діагностики орієнтує на оптимізацію всієї системи цілей діагностики, її критеріїв і показників, процедур обробки, аналізу результатів. Впроваджується він шляхом добору найбільш валідних, ефективних, економічних методик, найбільш раціональних (необхідних і достатніх) програм і процедур обробки і аналізу інформації, її презентації.

Принцип прогностичності діагностики проявляється шляхом включення педагогічних прогнозів у процедуру аналізу результатів діагностування, у розробленні прогнозів існуючих тенденцій, прогнозів оптимального розвитку об'єктів і явищ, що діагностуються, та орієнтації корегувальних впливів на такі прогнози.

Принцип послідовності і наступності діагностики передбачає поетапність побудови системи діагностики, поглиблення (за необхідності) діагностичних етапів у причинно-наслідковому аналізі результатів діагностування, орієнтацію періодичності діагностування на цикли навчально-виховного процесу і критичні моменти розвитку особистості тих, кого досліджують.

Види педагогічної діагностики як особливості організації діагностичних обстежень розрізняються за такими характеристиками:

цільової об'єктно-предметної спрямованості;

суб'єктно-об'єктними стосунками і організації діагностики (зовнішня і самодіагностика);

технічної оснащеності діагностування (апаратна, у т. ч. комп'ютерна, і безапаратна);

масштабами обстеження (індивідуальна, групова, масова);

глибиною (циклічності) обстеження: початкова (базова, вступна, одноциклічна) та поглиблена (багатоциклічна);

характером впливу діагностування на тих, хто обстежується (констатуюча, констатуючо-перетворювальна, корегувальна);

за часом проведення обстеження (оперативна, експрес-діагностика і довготермінова, монографічна);

за професіоналізмом проведення обстеження (дилетантська або професійна);

характером діагнозу, що надається (симптоматична попередня, етимологічна, уточнююча, типологічна, заключна).

Питання педагогіки

Залежно від масштабів проведення виокремлюють: *індивідуальну, групову, масову діагностику*.

Індивідуальна діагностика проводиться у тих випадках, коли окремі слухачі (курсанти), науково-педагогічні працівники стають об'єктом оперативного або довгострокового діагностичного обстеження.

Групова діагностика має за мету обстежити контактну групу як певну цілісність – навчальну групу, колектив науково-педагогічних працівників (кафедру, предметно-методичну комісію кафедри). Особливістю групової діагностики є той факт, що спільна діяльність як фактор закладається як показник в саму методику. Крім військової педагогіки широко використовується в професійній педагогіці.

Масова діагностика пов'язана із регулярними поточними і рубіжними контрольними перевірками (засвоєння навчального модуля, теми, дисципліни), дослідженнями валеопедагогічних аспектів, атестації ВВНЗ.

Залежно від того, хто проводить

діагностику, науково-педагогічний працівник (або слухач (курсант)) вивчає себе сам чи або робить зовнішній фахівець, прийнято розрізняти *зовнішню* діагностику і *самодіагностику*.

Отже, організація ефективного педагогічного процесу у ВВНЗ можлива лише за умов розуміння сучасним науково-педагогічним працівником системи педагогічного діагностування як складової педагогічної системи ВВНЗ, а також наявності в нього навичок діагностичного мислення – однієї з провідних характеристик професійного мислення, що ґрунтується на стійких знаннях методології і методики педагогічної діагностики, а саме: знання теоретико методологічних основ педагогічної діагностики, уміння чітко, діагностично правильно ставити задачі навчально-виховної роботи, виявляти критерії і добирати методики діагностики, аналізувати і описувати стани тих, кого обстежують, проводити усі види діагностики, формулювати діагнози.

Література:

1. Аванесов В. С. Определение, предмет и основные функции педагогической диагностики // Педагогическая диагностика. – № 1. – М.: Народ. образование 2002. – С. 41–43.
2. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: Навчальний посібник. – К.: Україна, 1998. – 343 с.
3. Михайлычев Е. А. Система педагогической диагностики: ключевые понятия и принципы // Педагогическая диагностика. – № 1. – М.: Народ. образование 2002. С. 45–66.

*Ishchenko T., Ph.D. in History
Duca O. A., Senior Fellow*

THEORETICAL BASES EDUCATIONAL ASSESSMENT HIGHER MILITARY SCHOOL

The article lists the results of the pedagogical analysis into problem of the regulating and structuring the main theoretic and systematic point of pedagogical diagnosis with point of view its practical using in the system of high military education and improving level of pedagogical culture of the officers Ukrainian Armed Forces Higher military school, as an integral component of higher education in Ukraine, has recently witnessed the contradiction between the level of development of theoretical and methodological apparatus and practical tools for educational assessment, and also between existing advanced and innovative teaching experience of pedagogical diagnosis and modern organizational forms and methods of its implementation in the system of military professionals at all levels. This imbalance often leads to an incorrect understanding of the pedagogical processes, situations, and as a result, leads to inadequate management decisions taken by both the military educator, and officials of the administrative apparatus of the institution.