

Учреждение образования  
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины»

Факультет психологии и педагогики  
Кафедра педагогики

СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой  
педагогики  
Ф.В. Калод

  
30 сентября 2015 г.

СОГЛАСОВАНО

Декан  
Факультета психологии и педагогики  
В.А. Бейзеров

  
  
30 ноября 2015 г.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС  
ПО ДИСЦИПЛИНЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО КОМПОНЕНТА  
ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.  
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА

для специальностей

1 -03 04 01 «Социальная педагогика»

1 -03 04 02-02 «Социальная педагогика. Практическая психология»

Составитель:

В.А. Бейзеров, кандидат педагогических наук, доцент

Рассмотрено и утверждено  
на заседании кафедры  
педагогики

30.09.2015  
Протокол № 2

Рассмотрено и утверждено  
на заседании научно-методического совета университета  
12.01.2016 г.,  
протокол № 4

## СОДЕРЖАНИЕ

Пояснительная записка.....	3
1 Теоретический раздел.....	5
Лекция 1 Предмет, объект, задачи социально-педагогической диагностики.....	5
Лекция 2. Диагностика в социально-педагогическом процессе современной школы.....	17
Лекция 3. Общие принципы исследования социально-педагогических явлений.....	38
Лекция 4 Измерение и представление социально-педагогических данных.....	42
Лекция 5 Методы социально-педагогической диагностики и их характеристика.....	48
Лекция 6 Диагностика социальной среды.....	64
Лекция 7 Диагностика социально-педагогической запущенности детей.....	84
Лекция 8 Диагностика воспитательного потенциала семьи.....	89
Лекция 9 Диагностика отклонений в поведении детей и подростков.....	96
Лекция 10 Диагностика профессиональной направленности подростка.....	102
Лекция 11 Диагностика девиантного поведения подростков.....	107
Лекция 12 Диагностика профессиональной компетентности социального педагога.....	113
2.Практический раздел .....	126
Занятие 2.1 Предмет, объект, задачи социально-педагогической диагностики.....	126
Занятие 2.2 Диагностика в социально-педагогическом процессе современной школы..	126
Занятие 2.3 Общие принципы исследования социально-педагогических явлений.....	127
Занятие 2.4 Измерение и представление социально-педагогических данных .....	127
Занятие 2.5 Методы социально-педагогической диагностики и их характеристика.....	128
Занятие 2.6 Диагностика социальной среды.....	128
Занятие 2.7 Диагностика детского коллектива и межличностных отношений в коллективе .....	129
Занятие 2.8 Диагностика социально-педагогической запущенности детей.....	129
Занятие 2.9 Диагностика ребенка, поступающего в учреждение образования интернатного типа.....	130
Занятие 2.10 Диагностика воспитательного потенциала семьи.....	131
Занятие 2.11 Диагностика отклонений в поведении детей и подростков .....	131
Занятие 2.12 Диагностика социальной зрелости подростка.....	132
Занятие 2.13 Диагностика профессиональной направленности подростка.....	132
Занятие 2.14 Диагностика девиантного поведения подростков .....	133
Занятие 2.15 Диагностика профессиональной компетентности социального педагога.....	133
Практические задания .....	134
3. Раздел контроля знаний... ..	136
Вопросы к экзамену по учебной дисциплине «Технологии социально-педагогической деятельности. Социально-педагогическая диагностика».....	136
Тестовые задания по дисциплине «Технологии социально-педагогической деятельности. Социально-педагогическая диагностика».....	138
Вариант 1.....	138
Вариант 2 .....	144
4.Вспомогательный раздел.....	154
Примерный тематический план .....	154
Содержание учебного материала .....	155
Тематика рефератов .....	158
Глоссарий.....	160
Литература.....	164

## ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Социально-педагогическая диагностика представляет составную часть профессиональной деятельности социального педагога и имеет непосредственное отношение ко всем компонентам этой деятельности, поскольку в центре ее внимания находится формирование важнейших социально значимых характеристик личности подростка: системы жизненных ценностей, мировоззрения, самопознания.

Курс «Социально-педагогическая диагностика» – важнейшая часть системы подготовки студентов высших учебных заведений социально-педагогического профиля к профессиональной деятельности.

Цель учебно-методического комплекса заключается в обучении будущих специалистов – социальных педагогов традиционных и современных научно-теоретическими подходами к процедуре диагностики, механизмами ее реализации в социально-педагогическом процессе, формировании у будущих специалистов целостного представления о методах социально-педагогической диагностики, вооружении их знаниями теоретических основ современных технологий социально-педагогической деятельности, технологическими умениями, необходимыми для эффективной организации учебно-воспитательного процесса в условиях изменившейся социокультурной ситуации.

Задачи курса «Социально-педагогическая диагностика» направлены на формирование теоретико-социально-педагогического мышления студентов, развития умений рефлексировать явления социально-педагогической действительности, обосновывать социально-педагогические проблемы, технологически грамотно подходить к их решению.

Учебный курс «Социально-педагогическая диагностика» направлен на формирование у будущих социальных педагогов умений получать достоверную информацию об объектах и субъектах социально-педагогического процесса, развитие способности осмысливать явления социально-педагогической действительности, обоснованный грамотный анализ путей решения возникающих проблем, развитие умения прогнозировать результаты социально-педагогической деятельности. Содержание курса ориентировано на широкое использование знаний из общей и социальной педагогики, психологии развития личности и медицины, социологии и методологии педагогического исследования.

В учебно-методическом комплексе отражена диалектическая взаимосвязь социальных и учебно-воспитательных процессов, рассматриваются методологические основы социально-педагогической диагностики, специфика их использования в практике работы социальных педагогов.

Учебно-методический комплекс содержит разделы, посвященные методологическим основам социально-педагогического диагностического исследования; методологическим характеристикам теоретических, эмпирических и экспериментальных способов изучения социально-педагогических проблем; логике и этапам социально-педагогического диагностического исследования; требованиям к методам социально-педагогического диагностического исследования; этическим принципам диагностической исследовательской деятельности.

Учебно-методический комплекс включает следующие разделы: теоретический (включает лекционный материал по курсу); практический (включающий рекомендации для организации и проведения семинарских; раздел контроля знаний, содержащий материалы для промежуточной и итоговой аттестации уровня сформированности учебных компетенций студентов (тесты по дисциплине, ); вспомогательной (включающий учебно-тематический план, содержание учебного материала, списки основной и дополнительной литературы).

Освоив материал, представленный в УМК студенты смогут: программировать научно-обоснованное социально-педагогическое диагностическое исследование;

осуществлять информационный поиск, теоретический анализ научной литературы и других информационных источников; научно-обоснованно подходить к отбору методов и методик для проведения диагностического поиска; осуществлять обработку и анализ полученных результатов; организовывать диагностический поиск в соответствии с этическими нормами.

Общее количество часов по дисциплине – 136; аудиторное количество часов – 60, из них: лекции – 30, семинарские занятия – 30. Форма отчетности – экзамен.

Учебно-методический комплекс предназначен для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по специальности «Социальная педагогика», «Социальная педагогика. Вторая специальность».

# 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

## Лекция 1 Предмет, объект, задачи социально-педагогической диагностики

1. Понятие “диагностика”. Особенности социально-педагогической диагностики.
2. Предмет, объект и задачи социально-педагогической диагностики.
3. Понятие “личность” в применении к социально-педагогической диагностике.
4. Развивающаяся личность подростка как объект социально-педагогической диагностики.

### **1. Понятие “диагностика”. Особенности социально-педагогической диагностики.**

Термин «диагностика» происходит от греческих слов *dia* — после, через и *gnosis* — знание. В античном мире диагностами называли людей, которые после сражения подсчитывали количество убитых и раненых. В эпоху Возрождения диагностика — уже медицинское понятие, означающее распознавание болезней. В начале XX в. это понятие стало широко использоваться в философии, а затем и в психологии, технике и других областях.

В общем смысле диагностика — особый вид познания, находящийся между научным знанием сущности и опознанием единичного явления. Результат такого познания — диагноз (от греч. *diagnosis* — распознавание), т.е. заключение о принадлежности к сущности, выраженной в единичном.

Для эффективной профессиональной деятельности социальному педагогу необходима достоверная информация, касающаяся различных сторон жизнедеятельности его подопечных. Социальному педагогу приходится пользоваться различными видами диагностики, приспособляя их к конкретным задачам своей профессиональной деятельности. В этом смысле он является междисциплинарным специалистом и должен владеть методами социологического, педагогического, психологического и отчасти медицинского исследования. При этом речь идет о диагностике как области практической деятельности, цель которой — определение состояния объекта социально-педагогической работы.

**Медицинская диагностика** — процесс установления медицинского диагноза, т.е. заключения о характере и существовании болезни пациента на основе принятой классификации.

Социального педагога диагноз будет интересовать с точки зрения психосоциальных и педагогических аспектов. Например, он не ставит диагноз: наркомания, шизофрения, невроз, алкоголизм, но может диагностировать те социально-педагогические последствия, которые сопровождают эти заболевания, признаки их влияния на формирование личности ребенка.

**Психологическая диагностика** (психодиагностика) — выявление индивидуально-психологических свойств личности или других объектов (группа лиц, организация), поддающихся психологическому анализу.

Цель психологического диагноза — заключение об актуальном состоянии психологических особенностей личности (семьи, группы, коллектива), прогноз их дальнейшего развития. Социальный педагог не ставит психологический диагноз, но он может выявить или использовать в качестве опорных психодиагностических признаков следующие факторы риска подопечных:

#### **в младшем школьном возрасте:**

- ▶ сочетание низкой познавательной активности и личностной незрелости, которые не позволяют ученику овладеть новой социальной ролью;
- ▶ низкий уровень самоконтроля и самоорганизации в деятельности и поведении;
- ▶ повышенная жажда впечатлений в виде стремления к острым ощущениям и бездумным впечатлениям как симптом склонности к девиантному поведению;
- ▶ повышенный интерес к ситуациям, включающим жестокость и агрессию как компонент формирования детской агрессивности;
- ▶ немотивированность, неадекватность и аффективность поведения как указание на проблему личностного и психического здоровья;

▶ отрицательное отношение к учению, школе, стойкая неуспеваемость, побеги из дома, школьные конфликты как признаки школьной дезадаптации;

▶ поведенческие реакции в виде отказа защиты, компенсации, эмансипации как следствие негармоничного отношения к ребенку и неудовлетворенности его потребности в уважении, самоутверждении, достижениях;

*в подростково-юношеском возрасте:*

▶ сохранение инфантильности, крайняя зависимость от ситуации, склонность к уходу от трудностей, слабоволие, отсутствие самоконтроля и саморегуляции как информированность основных предпосылок личностного развития;

▶ сочетание инфантильности с большой возбудимостью, эффективностью, приводящее к неуправляемости поведения;

▶ раннее половое развитие в сочетании с повышенным интересом к сексуальным проблемам, приводящие к истероидному поведению, алкоголизации, токсикомании, наркомании, бродяжничеству, агрессии;

▶ переориентация интересов на внешкольное окружение, тенденция к усвоению внешних форм подросткового поведения, имитации его асоциальных форм как указание на средовую дезадаптацию, деформации личностного развития и угрозу асоциального поведения.

**Социальная диагностика** — комплексный процесс выявления и изучения причинно-следственных связей и взаимоотношений в обществе, характеризующих его социально-экономическое, культурно-правовое, нравственно-психологическое, медико-биологическое и санитарно-экологическое состояние.

Цель социального диагноза — научно обоснованное заключение о состоянии социального здоровья объекта. Используя данные социальной диагностики о проблемах, особенностях участников социальной ситуации развития ребенка, педагог может анализировать их влияние на подопечного, прогнозировать последствия для развития детской личности.

Для социального педагога важно разобраться в отношениях ребенка с семьей и другими социальными группами, к которым он принадлежит. При этом он может руководствоваться следующими вопросами:

▶ Какие сложности присущи отношениям между лицами входящими в семью (другую социальную группу)?

▶ Существуют ли проблемы среди членов семьи (группы)?

▶ Насколько эффективны (неэффективны) формы общения?

▶ Каковы основные возможности для реализации сути формальных и неформальных ролей каждого участника семьи (группы)?

▶ Кто из окружения подопечного принимает значимые решения, каковы их последствия?

▶ Каковы основные конфликты, касающиеся подопечного, какие меры принимаются для их разрешения?

▶ Какие ценности и нормы определяют поведение членов семьи (группы), как обеспечивается выполнение этих норм?

▶ Какие социокультурные контакты и взаимодействия семьи (микрогруппы, в которую входит ребенок) в рамках более крупных образований влияют на формирование личности ребенка (например, влияние религиозных организаций, принадлежность к национальной диаспоре и т.п.)?

Объем и характер искомой информации варьируются в зависимости от цели социально-педагогической работы с подопечным, от специфики необходимой ему помощи. Например, если помощь имеет реабилитационную или терапевтическую направленность, то необходимо правильно понимать природу, причины и перспективы развития проблемы.

В педагогике диагностика имеет свое специфическое содержание. Если психодиагностика стремится оценить личность и отдельные ее стороны как относительно

устойчивые образования, то педагогическая диагностика направлена на результаты формирования личности учащегося, поиск причин этих результатов и характеристику целостного педагогического процесса.

**Педагогическая диагностика** — изучение личности ребенка, особенностей детского коллектива в целях обеспечения эффективности индивидуального и дифференцированного подхода в целостном педагогическом процессе.

Как правило, педагогическая диагностика оценивает ребенка в сравнении с определенными социальными нормами и эталонами, что часто обуславливает оценочное отношение к личности подопечного и отсутствие его безусловного принятия. Поэтому в ряде случаев социальный педагог не только не может пользоваться готовыми педагогическими оценками, но и вынужден реабилитировать ребенка в глазах окружающих через демонстрацию его лучших сторон.

Социальный педагог должен знать определенные требования педагогической диагностики:

- ▶ изучение личности должно быть направлено не столько на вскрытие недостатков, сколько на поиск резервов личности, ее нераскрытых возможностей;
- ▶ диагностика не должна быть самоцелью, а должна носить стимулирующий характер;
- ▶ изучение личности необходимо осуществлять в процессе деятельности и общения;
- ▶ личность изучается не изолированно, а в контексте социальных отношений;
- ▶ данные диагностики не должны быть направлены против самой личности; нельзя делать выводы о личности только на основе одного диагностического метода;
- ▶ необходимо изучать личность ребенка в развитии и сравнивать ее достижения не только с успехами других детей, но и, прежде всего, с его собственными показателями.

*Социально-педагогическая диагностика* — специально организованный процесс познания, в котором происходит сбор информации о влиянии на личность и социум социально-психологических, педагогических, экологических и социокультурных факторов.

В социально-педагогической диагностике распознаются социально-психологические характеристики воспитательного микросоциума, особенности педагогического процесса и семейного воспитания, а также индивидуально-психологические характеристики личности, связанные с ее социальными взаимодействиями.

Постановка социально-педагогического диагноза невозможна без опоры на теоретические представления о том или ином изучаемом феномене. Например, изучая социально-педагогическую запущенность ребенка, необходимо четко ориентироваться в ее причинах, признаках и проявлениях в различных возрастных группах; выявляя подростков с агрессивным поведением, следует принять ту или иную концепцию формирования детской агрессивности (психоанализ — «агрессия как способ снятия напряжения и психологическая защита»; бихевиоризм — «агрессия как научение подобному поведению» и др.).

Процесс социально-педагогической диагностики идет в такой последовательности:

- ▶ констатация определенного неблагополучия в деятельности и поведении ребенка;
- ▶ осознание возможных причин неблагополучия, анализ особенностей случая;
- ▶ выдвижение рабочей гипотезы путем анализа совокупности имеющихся данных;
- ▶ сбор дополнительной информации, необходимой для проверки гипотезы;
- ▶ проверка рабочей гипотезы путем анализа совокупности данных;
- ▶ при неподтверждении гипотезы — повторение процедуры. В последнее время в профессиональный словарь социальных педагогов вошло понятие «социально-педагогический мониторинг».

Мониторинг является производным от латинского monitor — предостерегающий. В толковом словаре В.И. Даля дается такое объяснение: «Мониторь — военный корабль... Название дано от ящерицы мониторь, будто бы предвещающей о близости крокодила...»

В социологии рассматриваются основные положения, объясняющие сущность понятия «мониторинг»:

▶ это процесс наблюдения за объектом, оценки его состояния, контроля за характером происходящих событий, предупреждения нежелательных тенденций развития;

▶ непрерывный процесс, организующийся на достаточно продолжительном отрезке времени, что позволяет фиксировать состояние объекта в определенные моменты и оценивать тенденции процессов, осуществлять прогноз развития этих тенденций;

▶ мониторинг имеет адресность и предметную направленность, т.е. применяется к конкретным объектам и процессам для решения конкретно поставленных задач.

Идея и потребность в разработке теории и технологии педагогического мониторинга возникла, по одной из версий, в образовательной среде в связи с аварией на Чернобыльской АЭС, когда появилась необходимость выяснить особенности обновления процессов обучения и воспитания личности в районах радиоактивного загрязнения. Основываясь на медицинском мониторинге, ученые сформулировали задачи психологического и педагогического мониторинга. Психологический устанавливает тенденции и закономерности психического развития школьников разных возрастов, переживших экологическую катастрофу. Педагогический мониторинг, используя данные медицинских, психологических обследований, определяет, насколько рациональны педагогические средства, которые реализуются в инновационном учебно-воспитательном процессе, насколько дидактические средства (содержание, формы, методы обучения, режим учебной работы и др.) адекватны заявленным целям и выявленным индивидуально-психологическим и возрастным особенностям школьников, а также специфике среды их жизнедеятельности.

Таким образом, мониторинг предполагает выработку особых, текущих знаний о состоянии среды, в которой осуществляется инновация, с последующим переводом этих знаний на язык управленческих решений: что означает данное состояние объекта, что конкретно из этого следует, какие меры должны быть приняты.

**Социально-педагогический мониторинг** — *научно обоснованная система периодического сбора, обобщения и анализа информации о состоянии объекта социально-педагогической деятельности, принятие на этой основе стратегического и тактического решения.*

С одной стороны, мониторинг предназначен отслеживать целостный социально-педагогический процесс с позиций интересов личности подопечного, с другой — с позиций профессиональных задач социального педагога.

Можно выделить следующие составные части социально-педагогического мониторинга: цель, задачи, определение нормы состояния объекта, содержание, обратная информация, оценка, коррекция, результат.

Одна из составляющих частей мониторинга — обоснование нормы, с которой сравнивают физические результаты. За этим следует содержательная оценка состояния объекта и разработка программы коррекции.

Рассматривая социально-педагогический мониторинг с технологической стороны, можно выделить следующие принципы организации.

Принцип непрерывности означает взгляд на мониторинг как на целостную, динамически развивающуюся систему. Мониторинг должен определять моменты перехода одного качества в другое корректировать, поддерживать или ослаблять соответствующие тенденции социально-педагогического процесса.

Принцип научности означает организацию мониторинга, соответствующую основным закономерностям психолого-педагогического познания и управления педагогическими объектами и явлениями.

Принцип педагогической целесообразности — мониторинг не является самоцелью, а выступает средством глубокого изучения личности и надежным инструментом педагогического управления ее продвижением в процессе социальной адаптации. В

использовании методов, приемов мониторинга не могут быть применены технологии, наносящие в любой степени ущерб интересам, достоинству, правам личности участников социально-педагогического процесса. Мониторинг должен быть организован с учетом особенностей конкретной ситуации.

Принцип прогностического мониторинга. Смысл мониторинга не столько в том, чтобы получить конкретную картину состояния процесса в определенный момент, на определенной стадии, сколько в том, чтобы сделать заключение о тенденциях развития той или иной его стороны и предвидеть возможные управленческие решения, направленные на поддержку, развитие положительных, торможение, блокировку, трансформацию нежелательных тенденций.

**2 .Предмет, объект и задачи социально-педагогической диагностики.** Как и во всякой деятельности, специфика диагностической деятельности проявляется на уровне объекта и предмета, цели и задач. Уточним значение этих характеристик, их соотношение между собой.

**Объект** — то, что существует вне нас и независимо от нашего сознания, явление внешнего мира, на которое направлены восприятие и внимание, познавательная и иная деятельность. Выбор объекта определяет границы и пределы деятельности субъекта, в связи с чем и возникает необходимость познания закономерностей объекта.

Очевидно, в качестве объекта диагностической деятельности педагога выступают педагогические явления, к которым относятся взаимодействие участников образовательного процесса, совместная деятельность, поведение и отношения субъектов, возникающие в процессе педагогического взаимодействия, а также индивидуально-личностные свойства этих субъектов и закономерности их становления.

**Предмет** — зафиксированные в опыте и включенные в процесс практической деятельности человека стороны, свойства и отношения объектов, исследуемые с определенной целью в данных условиях и обстоятельствах, «проекция», с которой человек познает целостный объект, выделяя при этом главные, наиболее существенные (с точки зрения исследователя) признаки объекта. В одном и том же объекте могут быть выделены разные предметы диагностики, исследований или даже целых научных направлений.

В качестве предмета диагностической деятельности педагога можно выделить проявляющиеся на уровне тенденций причинно-следственные связи между условиями (или применяемыми средствами) и следующими за ними изменениями в индивидуально-личностном становлении субъектов образования (обучаемых или воспитанников, а также их родителей и педагогов). Иначе говоря, **предмет диагностики** — это состояния, свойства, характеристики учащегося (воспитанника) или образовательного процесса, а также тенденции, определяющие результативность профессиональной деятельности педагога. В научном исследовании предметом диагностики могут быть законы и закономерности как устойчиво повторяющиеся причинно-следственные связи.

**Цель** — предвосхищение в сознании результата, на достижение которого направлены действия. Цель как ведущий элемент мотивации направляет и регулирует действия, пронизывает практику как внутренний закон, которому человек подчиняет свою волю. Цель, выражая активную сторону человеческого сознания, должна находиться в соответствии с объективными законами, реальными возможностями окружающего мира и самого субъекта.

**Целью диагностической деятельности педагога** в конечном счете является получение объективной информации для управления (контроля и коррекции) качеством педагогического процесса, повышения эффективности педагогической деятельности. Без диагностики трудно представить осознанную и целенаправленную деятельность педагога. Без нее он будет работать «вслепую», растрачивая свои силы и время и не имея гарантии получения конструктивного результата.

**Задача** — заданный в определенных условиях (например, в проблемной ситуации) образ результата деятельности, который должен быть достигнут преобразованием этих условий согласно определенной процедуре. Задача как способ осознания ситуации включает в себя требования (результат), условия (известное) и искомое (неизвестное), формулирующееся в виде вопроса.

*В соотношении с диагностической целью задача конкретизирует цель диагностической деятельности педагога, определяет этап достижения цели. Решение всей совокупности задач, таким образом, обеспечивает достижение цели.*

*В число диагностических задач входят:*

- выявление динамики развития детей для коррекции возможных отклонений;*
- определение исходного состояния воспитанности класса для разработки программы или плана работы с ним;*
- выявление условий продуктивности учебной деятельности учащегося или класса;*
- оценка эффективности определенных действий педагога;*
- изучение проблемной ситуации в семье ученика и т.д. Таким образом, педагогическую диагностику можно определить*

*как деятельность по выявлению актуального состояния и тенденций индивидуально-личностного развития субъектов педагогического взаимодействия, направленную на управление качеством образовательного процесса.*

*Диагностическая деятельность в работе педагога выходит на первый план при первичном знакомстве с классом или новым ребенком, пришедшим в класс, при анализе и оценке промежуточных результатов по этапам работы (подведение итогов отдельного праздника, урока, четверти, года), в проблемных случаях (затруднение ребенка, правонарушение, отклоняющееся поведение) для определения оптимальных форм педагогической помощи ребенку.*

*Соотношение педагогической и других видов диагностики. Выделение объекта, предмета, цели и задач диагностической деятельности позволяет понять общие и отличительные признаки педагогической диагностики в сравнении с психологической, медицинской, технической диагностикой и научным познанием.*

*Сходство всех видов диагностики проявляется прежде всего в целевых установках диагностической деятельности (определение целей и задач). Общее для всех видов диагностики — это распознавание, сбор информации о фактически существующих свойствах, характеристиках, состоянии объекта или процесса обследования для оценки эффективности предпринимаемых действий, разработки прогноза и выработки рекомендаций по целесообразному поведению и деятельности в отношении диагностируемого объекта. Общим также является наличие нормы (нормативной модели), с которой производится сравнение алгоритмов или принципов диагностической деятельности.*

*Различия видов диагностической деятельности в первую очередь выявляются в сопоставлении объектов и предметов диагностики. В педагогической деятельности в наибольшей мере используется опыт, накопленный в сфере психологической диагностики, поскольку взаимодействие участников педагогического процесса наиболее полно осознается при понимании состояния каждого из них, что достигается с помощью методов психологии. Вместе с тем нельзя сводить педагогическую диагностику к психологической, поскольку знание о закономерностях взаимодействия позволяет лучше понять особенности конкретного человека, нагляднее раскрывает их и, главное, позволяет определить пути его (само)совершенствования.*

**3. Понятие “личность” в применении к социально-педагогической диагностик.** Качества и свойства человека. Применяемые в педагогической практике методы диагностики, как отмечается в исследованиях (М. А. Ерофеевой, В.Я.Макашова,

В.Г.Максимова, Л.Н.Смотровой и др.), обладают следующими существенными недостатками:

- отсутствует целостный подход, что не позволяет проследить динамику внутренних противоречий индивидуально-личностного развития; диагностика ограничивается описанием внешних признаков и подсчетом отрицательных и положительных качеств ребенка;

- ученик изучается изолированно, а не в реальных соотношениях проявляемых им наследственных особенностей и черт, а также черт, приобретенных в результате неправильного воспитания;

- недостаточно изучается система отношений человека с окружающей социальной средой;

- не всегда для проведения диагностики выбираются значимые ситуации, в которых раскрывается индивидуальность школьника;

- слабо учитывается динамика возрастных и иных изменений в индивидуально-личностном становлении ребенка;

- практически не учитывается собственная активность диагностируемого человека, его субъектные свойства.

Рассмотрим способы предотвращения подобных проблем в проектировании педагогом диагностической деятельности.

Определяя стратегию и тактику диагностической деятельности, педагог оказывается перед необходимостью определить, по крайней мере, следующие три группы характеристик, таких как: 1) свойства, которые поддаются непосредственному диагностированию; 2) качества, которые выявляются в результате анализа и сопоставления диагностических данных; 3) оценочные выводы, сформулированные на основе интеграции выводов диагностики с теоретическими положениями.

Гуманитарная стратегия диагностической деятельности педагога предполагает понимание человека в контексте его Бытия. Анализ различных подходов к определению этой категории с педагогической точки зрения обнаруживает, что большинство авторов одновременно рассматривают три аспекта бытия человека:

- социокультурное бытие (выбор и осуществление культуросообразного способа жизни и поведения);

- индивидуальное бытие (самостоятельное субъектом культурного процесса);

- сопричастное бытие вместе со значимыми другими.

Соответственно в характеристиках человека раскрываются три его качества: личность, индивидуальность и субъект.

Качество, как уже отмечалось, — это целостная характеристика человека в определенном аспекте (условно говоря, частичная целостность человека в определенном аспекте его бытия).

Мы говорим, что человек предстает перед нами в таком-то качестве, когда имеем в виду определенный аспект его восприятия и оценки. В этом значении качество человека не представляет собой полного образа, полного представления о человеке, а раскрывает лишь одну из его существенных сторон. Соотношение «общее — частное — единичное» можно представить следующим образом:

- человек как онтологическая характеристика индивида, отражающая целостность его бытия (человек — видовое понятие, которым определяется биологическое существо, наделенное сознанием и разумом, отличающимися его от всех иных живущих на земле существ);

- личность, индивидуальность, субъект как качественные характеристики человека в трех измерениях (аспектах) его бытия — социокультурного, индивидуального и сопричастного;

- каждое из этих трех качеств человека имеет сложный характер, представляет собой систему свойств как единичных характеристик, которые зависят от сочетания многих

причин (биологических и социальных, возраста и пола, собственной позиции человека и обстоятельств его жизни) и раскрываются в конкретных видах деятельности, поведения и отношений.

Свойства в этом соотношении определяются как частичные характеристики, в совокупности составляющие качество человека. Качество в свою очередь характеризуется системой свойств. Очевидно, что диагностике подлежат именно свойства, а вывод о качестве — это результат анализа диагностических данных. Интеграция этих выводов дает целостное понимание человека и динамических тенденций его становления.

Личность в гуманитарном понимании как оценочная категория обозначает соответствие человека (индивида) системе моральных представлений о нормах поведения в обществе, а также степень его адаптации, идентификации с социокультурным окружением, принятия норм, усвоения совокупности правил и образцов поведения, самоограничения, запрета. Личностное качество человека проявляется в осознанном выборе соответствующего принятой норме способа поведения как форме взаимодействия с окружением.

Согласно А. В. Петровскому, личность — это системное (социальное) качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении и характеризующее меру представленности общественных отношений в индивиде.

При диагностике важно учитывать следующие характеристики личности:

системность, означающую, что свойства личности не сводятся к сумме свойств входящих в нее компонентов;

открытость как взаимосвязь со средой и связанную с этим возможную рассогласованность подструктур личности, неравновесность ее организации;

самоорганизацию и саморегулирование, в связи с чем требуется знание о личности, о внешней среде, о допустимых отклонениях от нормы;

целостность, определяемую внутренними законами становления и развития на основе сочетания генотипа (наследственной основы организма) и фенотипа (совокупности свойств и признаков организма, сформировавшихся в процессе его взаимодействия с условиями среды);

динамику как изменение параметров личности во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях в сочетании со стабильностью психологической организации.

Личность — это социальное качество человека, устойчивая система социально значимых черт, характеризующих индивида как члена общества или общности, показатель его способности жить в обществе.

Очевидно, что приспособленчество, конформизм, пассивное подчинение норме не относятся к позитивным личностным свойствам, поскольку они не способствуют социальному развитию. Напротив, в психолого-педагогической науке и практике образования говорят об «активной личности», о самоактуализации, самореализации, самоутверждении и прочих «само-», востребованных логикой социализации человека.

В соответствии с избранной концепцией выбираются диагностические критерии, а также показатели личности и процесса социализации. Поиск этих характеристик начинается с выделения составляющих социализации и ведущих факторов, определяющих динамику этого процесса.

Согласно выводам О. А. Ещеркиной, социализация протекает эффективно, если действуют одновременно следующие факторы:

социальная адаптированность — приспособление человека к жизни, обретение социального статуса и удовлетворенности собой, социальная ответственность «как возможность и необходимость отвечать за себя и за общее дело» (Д. И. Фельдштейн);

социальная автономность — совокупность установок на себя, устойчивость самооценки, поведения и отношений, «способность сосредоточиться на самом себе и

овладеть самим собой как предметом, обладающим своей специфической устойчивостью и своим специфическим значением» (П.Т. Шарден);

социальная активность — реализация социально полезных действий под влиянием мотивов и стимулов, в основе которых лежат общественно значимые потребности. Человек регулирует собственное развитие, и в этом смысле каждый ответственен за свое формирование (Л. Н. Коган).

В качестве ориентира для диагностики этих проявлений могут служить шкала, состоящая из следующих уровней: уровня пассивной социализации (реактивное поведение, неосознанное принятие или отвержение требований норм, правил общества), уровня нормативной социализации (сознательное подчинение социальным нормам взаимоотношений, творческое освоение моральных норм и образцов), уровня рефлексивной социализации (осознание и нравственное переживание окружающей реальности) и уровня субъектной социализации (осознание окружающей среды как целостности, проявление субъектных свойств).

Уровневая оценка при диагностике помогает учителю и классному руководителю использовать ее результаты в совершенствовании профессионально-педагогической деятельности. Например, высокий уровень диагностируемого свойства позволяет сосредоточиться на развитии других свойств воспитанника, средний — дает основание для фронтальных форм работы, а низкий — становится основанием для индивидуальной педагогической помощи воспитаннику.

При наличии четырех уровней развития диагностируемого свойства в его характеристику принято включать не менее четырех признаков (меньшее их число делало бы невозможным применение трехбалльной оценки). Максимальное число признаков, как свидетельствует опыт, должно составлять не более шести, потому что в противном случае критерий будет слишком громоздким и неразличимым на качественном уровне.

*Индивидуальность* — это совокупность черт, отличающих данного индивида от других, выделяющих его из социокультурного окружения. Если личность характеризует человека как тип, «слиянность» его с обществом, то индивидуальность характеризует выделенность из общественного бытия. В личностном аспекте человек характеризуется осознанным принятием внешней нормы, в индивидуальном — поиском смысла и «соответствия себе», чтобы «избегнуть участи тех, которые всю жизнь прожили, а себя в ней не нашли» (Ф. М. Достоевский).

Потеря или необретение смысла (так называемый «экзистенциальный невроз») — основная причина отклоняющегося поведения подростков, их немотивированной агрессии, депрессий, аддиктивного поведения (табакокурение, алкоголизм и наркомания), суицидов. «Смысловой единицей жизни» (А.Н. Леонтьев) может быть цель, мотив, потребность, чувство, позиция и т.д. Смысловая сфера человека проявляется в его нравственных характеристиках, в характере его общения с окружающим миром как способе обмена информацией и связанными с ней эмоциональными состояниями.

Индивидуальность — это способность человека быть самим собой в рамках социальной системы, индивидуальная форма его общественной жизни, самобытный способ бытия, его неповторимое своеобразие. Но сама по себе неповторимость не является существенным свойством индивидуальности. Индивидуальность, согласно О. С. Гребенюку, есть та грань человека, которая отличает его от животного и социального мира, это понятие отражает систему сфер человеческого сознания, субъективный его мир. По мнению И. Канта, индивидуальность дает возможность проявиться человеку как свободному, независимому существу. Индивид, у которого развита индивидуальность, полностью опирается и надеется на свои силы, он не только свободный, но и самостоятельный человек.

Интересы, склонности, способности человека, особенности его психического склада, памяти, эмоций, ощущений, мышления, восприятия, чувств, воли, темперамента и самоорганизации, самоопределения, самопонимания — все это характеристики индивидуальности человека, которые могут стать предметом диагностики.

Индивидуальность нельзя путать с индивидуализмом, как не следует путать выделенность из общности и противопоставленность обществу.

Основой для составления диагностической программы может стать та или иная концепция индивидуальности.

Так, О. С. Гребенюк выделил семь сфер индивидуальности: интеллектуальную, мотивационную, волевою, эмоциональную, предметно-практическую, экзистенциальную сферы и сферу саморегуляции.

По К. К. Платонову, индивидуальность как «внутренняя структура личности» содержит четыре компонента:

- направленность, элементы которой не имеют непосредственных природных задатков, а отражают индивидуально преломленное общественное сознание, выражаемое в нравственных качествах человека, ценностно-смысловых ориентирах, установках, потребностях, целях, стремлениях человека;

- опыт в широком смысле как совокупность знаний, умений, навыков, привычек, приобретенных в повседневной жизни и путем обучения;

- психологическую подструктуру, включающую психические процессы, характер, способности, чувства, эмоции, волю;

- биологически обусловленные свойства: особенности темперамента, внешности, природные задатки к определенным видам деятельности, наследственные предрасположенности в состоянии здоровья (в том числе анатомо-физиологические особенности) и т.д.

Исследуя каждый компонент, необходимо обращать внимание на отношение диагностируемого к своим качествам, поскольку состояние, поведение и направленность личности часто предопределяются отношением человека к своим недостаткам или достоинствам.

*Субъект* — это познающий и действующий человек, для которого характерны взаимодействие со средой: обмен влияниями, не только принятие ценностей среды, но и утверждение в ней своих взглядов, своего значения. Субъектность индивида в первую очередь раскрывается через его ценностное взаимодействие с окружающим миром. Субъект — «активный делатель», обладающий сознанием и волей человек, источник осознанной, целенаправленной активности, не только воспринимающий воздействия извне, но и перерабатывающий их, владеющий структурой осуществляемой деятельности.

Наиболее важными для педагогической практики характеристиками субъекта являются его способность к самоизменению в процессе деятельности и общения и сознательное саморегулирование этого процесса. Диагностика субъектного становления школьника включает в себя выявление таких характеристик, как: произвольность и дуализм в поведении, деятельности и общении, достоинство и самоопределение.

Произвольность поведения, деятельности и общения, понимаемая не как своеволие (произвол), а как обоснованность внутренними факторами (ценностно-смысловыми ориентирами, осознанной позицией). Потеря (необретение) произвольности в этом значении приводит к реактивности, ситуативное<sup>TM</sup>, т.е. зависимости от обстоятельств. Часто произвольность рассматривается как внутренне обусловленная (неадаптивная, надситуативная) активность субъекта.

В этой связи следует отметить, что осознанная и внутренне обоснованная пассивность («выключенность» из ситуации) также является показателем произвольности. Иная трактовка произвольности — понимание ее как независимости или внутренней свободы. Но и в этом значении, как пишет В.Франкл, человеческая свобода — это не «свобода от», а «свобода для» — свобода для того, чтобы принимать ответственность. Произвольность связана с такими диагностическими показателями как осознанность, ответственность, прогностичность мышления, воля и устойчивость.

Диалогизм в поведении, деятельности и общении — это способность к взаимозменению. Он подразумевает принятие субъектом партнера по взаимодействию как

значимого другого, чье мнение не подавляется, а служит «точкой отсчета», как того, с кем он стремится достичь взаимопонимания. В настроенности человека на диалог, на равноправное общение выражается его толерантность — отказ от претензии на монопольное обладание истиной, уважение права «другого» на своеобразие. Это и отличает субъектность от субъективизма.

Достоинство как внутреннее ценностное отношение человека к себе во взаимодействии с другими людьми базируется на осознании самооценности, своей значимости и проявляется в способности быть «значимым другим» для партнеров по диалогу.

Достоинство человека — это нравственный стержень социального поведения, деятельности и отношений, определяющий ее гуманитарный характер, диалогизм, субъектное саморазвитие. Оно включает в себя «образ Я», восприятие, оценку и выбор. Истинный субъект, реализуя собственную свободу, уважает и свободу другого, не использует его как средство реализации собственной цели — это и придает ему достоинство.

Самоопределение (в том числе и профессиональное) понимается как процесс определения себя (собственной позиции, целей и средств самоосуществления) в рамках складывающихся обстоятельств, соотнесение своих жизненных смыслов с требованиями окружения.

Суть самоопределения состоит в выявлении и утверждении индивидуальной позиции в проблемных ситуациях, когда человек оказывается перед необходимостью альтернативного выбора и должен принимать экзистенциальные или прагматические решения. Самоопределение — это не состояние человека, а непрерывный процесс, в котором он находится в течение всей жизни, динамическая тенденция. Это объясняется постоянным изменением внешних обстоятельств и внутренних свойств и столь же постоянной необходимостью их согласования.

Самоопределение проявляется в реагировании субъекта на обстоятельства, а также в активности их постижения и рефлексивной оценке, в выработке мировоззренческих установок, способности отличить собственные затруднения и проблемы от затруднений и проблем партнера по взаимодействию, умении поставить себя на место другого, посмотреть на происходящее глазами партнера.

**4. Развивающаяся личность подростка как объект социально-педагогической диагностики. Учет возрастных особенностей детей.** Частным случаем процессуального аспекта в диагностике является традиционное рассмотрение последовательной смены возрастных периодов (детство, подростковый возраст, юность, молодость, зрелость, старость). В целях диагностики в характеристике каждого периода педагогу следует выделять следующие три группы особенностей: 1) анатомо-физиологические; 2) психологические; 3) статусные (социальные). Понимание возрастных особенностей детей позволяет выделить в качестве диагностического критерия норму их развития и выбрать адекватные методы диагностики.

Рассмотрим особенности поведения детей дошкольного возраста. Поведение ребенка первых лет жизни одновременно импульсивно, т. е. зависит от стихийно складывающихся внутренних влечений, и ситуативно, т.е. зависит от внешних обстоятельств. Ребенок этого возраста ориентируется на достижение предельно конкретных ближайших целей, он еще не способен к поведенческой саморегуляции.

Проводя диагностику детей дошкольного возраста, следует иметь в виду, что тестовые психодиагностические задания одновременно должны быть рассчитаны как на произвольный, так и на произвольный уровень регуляции когнитивной сферы. Это позволит адекватно оценить, с одной стороны, степень произвольности познавательных процессов, а с другой стороны — реальный уровень их развития в том случае, если они еще не являются произвольными. По мнению Р. С. Немова, методы личностной и пове-

денческой психодиагностики детей до 4-летнего возраста не должны включать в себя задания и вопросы, ориентированные на самосознание ребенка и предполагающие с его стороны осознанную, взвешенную оценку собственных личностных качеств. Наиболее продуктивными в этот период являются методы внешней экспертной оценки.

В младшем школьном возрасте (6—10 лет) изменяется социальная ситуация развития ребенка в связи с переходом от дошкольного детства к ученичеству («Мы теперь не просто дети, мы теперь ученики!»). Игра к этому возрастному периоду развития достигает максимального развития и обретает сюжетно-ролевую форму. С ее помощью дети познают характер взаимоотношений людей, овладевают опытом их организации, простейшими элементами поведенческой саморегуляции, этическими нормами. Однако выбор поступков осуществляется на основе установок взрослых в силу недостатка произвольной устойчивости.

Самоуправление осознается ребенком в качестве возможности ориентироваться в группе, но требует четкой регламентации со стороны взрослого. Появляется самооценка, которую принято считать основным новообразованием этого возраста. Вместе с самооценкой происходит становление чувства долга, за счет которого обеспечивается большая произвольность и стабильность поведения, продуктивность учебной деятельности.

Диагностические задания для младших школьников должны носить преимущественно игровой характер, привлекательный по форме и по содержанию. В психодиагностической практике разработаны стандартизированные программы методик, предназначенные для комплексной оценки состояния социальной ситуации, уровня развития психологических новообразований детей на этапах поступления в школу и дальнейшей адаптации к условиям обучения в начальных классах. Программы-комплексы включают изучение мотивационно-личностных особенностей; состояние и развитие произвольности психических процессов, познавательной сферы личности; мелкомоторные и коммуникативные умения.

В школьной практике этот подростковый период (10 — 15 лет) называют «трудным», «критическим», «опасным», «криминогенным», «кризисным» и т.д. Объясняется это несовпадением по времени полового, общеорганического и социального созревания как основной особенности и основного противоречия подросткового возраста. Однако педагогическая практика и специальные исследования показывают, что это противоречие нормативного кризиса подросткового возраста совсем не обязательно должно приводить к конфликтам. Существенное отличие подростков от младших школьников заключается в особенностях нормативного сознания и нормативной регуляции поведения: подросток ориентирован на сверстников в своем стремлении «быть как все».

Согласно В. В. Давыдову, Д. Б. Эльконину и др., одной из ведущих потребностей подростков становится потребность в общении, которая реализуется в стремлении занять определенное место среди сверстников и взрослых. Повышается предрасположенность к осознанию социальных норм, усвоению устойчивых форм поведения, нравственных стереотипов, происходит полоролевая идентификация. Приобретение опыта социальных отношений и утверждение своей социальной позиции у подростков происходит, по мнению Д. И. Фельдштейна, в процессе общественно полезной деятельности. У старших подростков довольно сильно выражена потребность в самовоспитании. Согласно В. Э. Чудновскому, качество личности подростка определяется нравственной устойчивостью, формируемой на основе так называемого «чувства взрослости». «Взрослость» подростка как результат приобщения к опыту общественных отношений связана, в свою очередь, с проявлением социальной ответственности.

В соответствии с этими особенностями диагностические задания для подростков должны быть увлекательными по форме и творческими по содержанию. Р. С. Немов считает, что ребенок должен видеть в них возможность к самопознанию. Практическое участие в тестировании должно позволить ему реализовать свою потребность в ролевом поведении и особенно в экспертном и лидерском, т.е. в таком, где он может проявить свои знания, умения и показать себя в роли лидера. Детей этого возраста рекомендуется

поочередно привлекать к тестированию как в роли испытуемых, так и в роли экспериментаторов. Это полезно и в целях диагностики, и в отношении воспитания.

Старший школьный возраст (юношество) (15—17 лет) — это период, когда происходит интенсивное развитие социальной активности в учебной и различных видах общественной деятельности, и в общих чертах складывается интеллектуально-практический инструментарий овладения сложными мировоззренческими понятиями. Исследования (И.С.Кон, А.В.Мудрик, Е.А.Шумилин и др.) свидетельствуют о том, что юность характеризуется формированием относительно устойчивого мировоззрения и процессом осознания себя как члена общества.

В юности возникает психологическая потребность в теоретизировании. Стремление к углубленному самопознанию, к самосовершенствованию, к анализу своих чувств и интимных отношений — это психологические проблемы, наиболее значимые в старшем школьном возрасте. Мыслительная деятельность в этот период характеризуется активностью и самостоятельностью. Завершается переход к устойчивой мотивации, связанной с будущей жизнедеятельностью. Самоопределение для старшеклассников — это не только определенность будущего, но и самоопределение в настоящем; это не только выбор профессии и определение ориентира в иных сферах деятельности, но и выбор мировоззренческих позиций.

Диагностирование в старшем школьном возрасте рекомендуется проводить в привычных для юношей и девушек условиях (например, на уроках в школе). Оценивая индивидуальные данные учащихся, не следует сравнивать их с нормами, разработанными для взрослых. Как отмечают психологи, старшеклассники — это все же еще не совсем взрослые люди.

Возрастная периодизация позволяет выявить возрастные нормы развития индивида как основание для подбора и проведения диагностических методик, анализа и оценки полученных результатов. Между тем в диагностической работе с ребенком необходимо учитывать индивидуальные различия, особенности условий его жизни, специфику взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. В наибольшей мере развитие ребенка определяется типом взаимоотношений, складывающихся с референтной для него в этот период группой. В дошкольном и младшем школьном возрасте это группы, управляемые педагогом; в подростковом — преимущественно группы сверстников или старших по возрасту; в юношеском возрасте — коллективы как группы высокого уровня развития или, в отдельных случаях, при серьезных дефектах воспитания, — корпоративные группы.

## **Лекция 2. Диагностика в социально-педагогическом процессе современной школы**

1. Основные функции социально-педагогической диагностики.
2. Критерии эффективности и качества социально-педагогического взаимодействия в процессе диагностики.
3. Структура социально-педагогического диагностического исследования.
4. Учет и фиксирование результатов в процессе социально-педагогической диагностики.

**1. Основные функции социально-педагогической диагностики.** Под функцией в педагогике понимают значение компонента в системе, его связь с другими компонентами и с системой в целом. Отсутствие связей у каких-либо компонентов с другими компонентами (т.е. отсутствие функций) ведет к их изоляции и в конечном итоге к вытеснению из системы. Положение о том, что только через систему функций раскрывается сущность объекта, дает нам возможность наиболее полно раскрыть сущность психолого-педагогической диагностики через выделение ее функций в профессиональной деятельности педагога.

Информационная функция позволяет получить своевременную достоверную информацию о состоянии диагностируемого объекта (как о позитивных, так и о негативных

факторах) и условиях его становления, что способствует оперативной коррекции деятельности педагога и педагогического процесса, а также возможных отклонений объекта от индивидуальной и нормы.

Эта функция обеспечивает обратную связь (состоянии исследуемого педагогического объекта) толы случае, если цели поставлены диагностично, а субъекты взаимодействия заинтересованы в получении достоверной информации.

Создание возможностей получения объективной информации о ходе и результатах учеб питательного процесса для своевременной его корректировки важнейшая задача педагогической диагностики.

Прогностическая функция позволяет выявить связи между применяемыми средствами, результатами педагогической деятельности и выработать протекания учебно-воспитательного процесса, проектирование и контроль действий педагога.

Диагностическая деятельность педагога направлена не на выявление и оценку состояния педагогического объекта на обнаружение факторов, положительно или отрицательно влияющих на его развитие. В этом отношении диагностика - составляющая научно-исследовательской деятель педагога, поскольку предполагает в качестве теоретического фундамента практической деятельности выявление закономерн (устойчиво проявляющихся причинно-следственных связей обычно является предметом науки.

Контрольно-корректировочная функция позволяет управлять педагогическим процессом через устранение конкретных затруднений, которые испытывают педагог и ребенок в практической реализации и освоении развивающего потенциала образования.

Эта функция реализуется преимущественно на эксперт основе и предполагает наличие стандарта, нормы или мо; диагностируемого объекта (педагогического явления или процесса). В целях контроля нередко выделяются начальная, корректирующая (текущая) и обобщающая (итоговая) диагностика.

Оценочная функция связана с установлением степени изменения исследуемого педагогического объекта в каждый конкретный момент времени (определение уровня обученное и воспитанности школьников на момент диагностики, уровня развития отдельных качеств личности, уровня развития коллектива и т.п.) и зависимости этих изменений от действий педагога.

Эта функция дает возможность качественно и количественно оценить результативность деятельности каждого педагога в отдельности и педагогического коллектива.

Стимулирующая функция определяет роль самого процесса диагностики и получаемых данных в развитии рефлексии, самосознания, самооценки, самоотношения, в осознанности формирования позиции обучаемого, воспитанника. Диагностика в этом смысле становится основой для адекватного самоопределения только педагога, но и обучаемого (воспитанника).

Эта функция обеспечивает повышение уровня активности все: субъектов педагогического взаимодействия (а не только педагога) посредством включения в процесс диагностирования и оценивания состояния и результатов образования, а также соуправление педагогическим процессом.

**2. Критерии эффективности и качества социально-педагогического взаимодействия в процессе диагностики. Общие требования к диагностическим методам. Критерий** (от греч. **kriterion** — средство для суждения) — это признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки. В диагностике критерием является переменная величина, принимающая разные значения для различных случаев или для различных моментов времени в рамках одного случая. Критерии дают возможность судить о состоянии объекта диагностики.

**Показатель** (от позднелат. **indicator** — указатель) — это некоторая величина или качество переменной (критерия); которое может проявляться у конкретного объекта, т. е. это мера проявления критерия, его количественная или качественная характеристика, по

которой судят о различных состояниях объекта; это внешне хорошо различимый признак измеряемого критерия. Можно сказать, что показатель выполняет роль эмпирического индикатора критерия.

Внешние показатели поведения опасно принимать за существенные признаки — педагог ошибается в квалификации социально-психологического новообразования, характеристиках воспитанности.

Представим, что детям свойственны послушание, исполнительность, вежливость, аккуратность. Эти позитивные показатели не могут не радовать. Но стоит задуматься об истоках данных характеристик. Допустим, страх перед учителем и боязнь наказания вынуждают детей выстраивать свое поведение исходя из таких характеристик. Хотя, разумеется, основой таких показателей могут быть познавательный интерес и уважение преподавателя, организующего процесс познания.

Основным объектом педагогического наблюдения должны быть не внешние показатели, а признаки воспитанности, т. е. отношение к ценностям жизни (согласно Программе воспитания). Всегда за показателями, если они воспроизводятся много раз, можно распознать реальное отношение к определенному объекту. Показатели свидетельствуют о реальном отношении к объекту часто без воли и сознания самого ребенка. Просто и естественно реагируя на окружающий мир, ребенок отражает во внешнем рисунке поведения проживаемое отношение к определенному объекту. Если профессионал заметит такое многократное отражение, можно констатировать реальность конкретного отношения.

Количество критериев должно быть не менее трех, а по каждому критерию — как минимум три показателя. Только тогда можно говорить о полном отображении объекта и предмета диагностики проявлении каждого соответствующего критерия.

Определение критериев и признаков диагностируемого объекта позволяет осуществить переход от абстрактного уровня описания объекта диагностики к конкретным наблюдениям. Такое установление отношения между понятием, переменной и измерением называют **операционализацией** (Д. Б. Мангейм, Р. К. Рич).

Насколько можно доверять данным, которые получены с помощью различных диагностических методов? Годаются ли они для математической и статистической обработки? Чтобы диагностика не превратилась в самоцель, а стала средством совершенствования педагогической деятельности, каждая методика должна иметь следующие составляющие:

- описание, обеспечивающее ее адекватное использование в точном соответствии со стандартами (предмет диагностики, сфера применения, контингент испытуемых, процедура применения);

- подробные сведения о процедуре разработки методики и о полученных при этом данных о надежности и валидности;

- однозначное описание выборки стандартизации и характера диагностической ситуации в обследовании;

- процедура подсчета баллов и интерпретации должна быть описана с однозначной ясностью, позволяющей получить идентичные результаты при обработке одинаковых протоколов разными пользователями руководства.

В начале XX в. в психологии были официально признаны и приняты те требования, которые предъявляются к понятиям и методам диагностики в наиболее развитых современных науках. Это требования операционализации и верификации. Кроме того, диагностика должна отвечать требованиям объективности, стандартизации.

Под операционализацией понимается требование, согласно которому при введении новых научных понятий обязательно необходимо четко указывать на конкретные процедуры, приемы и методы, с помощью которых можно практически удостовериться в том, что явление, описанное в понятии, действительно существует. Операционализация предполагает указание на практические действия или операции, которые может выполнить

любой диагност, чтобы убедиться в том, что определенное в понятии явление обладает именно теми свойствами, которые ему приписываются.

Требование верификации означает, что всякое новое понятие, вводимое в научный оборот и претендующее на получение статуса научного, обязательно должно пройти проверку на наличие методики экспериментальной диагностики описанного в нем явления. Качество результатов диагностики при этом принято оценивать по общепринятым критериям объективности, надежности, валидности и др.

Объективность характеризуется корреляцией (совпадением или согласованностью) между результатами, полученными двумя оценивающими лицами. Необходимо, чтобы коэффициенты корреляции в этом случае были близки к единице ( $r = 1$ ).

Объективность связана с чистотой измерения (испытания), она исключает субъективизм в оценке результатов диагностики в целом. Констатация и оценка или измерение и интерпретация должны быть максимально отделены друг от друга. С этой целью должны быть составлены точные инструкции проведения работы, исправления ошибок и оценки результатов.

Для большей объективности обработки данных рекомендуется в анкетировании, тестировании, наблюдении использовать косвенные (в которых диагностируемые факты не называются, а предполагаются) и альтернативные (с несколькими вариантами ответов) вопросы. В целях обеспечения объективности проведение, обработка и интерпретация (оценка) результатов работы должны быть строго нормированы.

Объективность проведения измерений требует, например, чтобы все учащиеся были подвергнуты одному и тому же испытанию в аналогичных условиях: испытание должно длиться для всех одинаковое количество времени; необходимо следить затем, чтобы учащиеся не списывали друг у друга в процессе выполнения работы и проч.

Об объективности интерпретации можно говорить в том случае, если несколько лиц одинаковым образом интерпретируют одни и те же результаты при обработке данных, устанавливают одни и те же взаимосвязи, так как при оценке разными учителями одной и той же работы испытуемого с открытыми вопросами (свободной формой конструирования ответа) имеет место субъективность **обработки** данных. Объективность является предпосылкой надежности и валидности измерения.

**Стандартизация** — это единообразие процедуры проведения и оценки выполнения диагностического метода. Стандартизованность в диагностике — это неизменность заданных вопросов и задач, точность соблюдения испытуемыми инструкции, а диагностами — способов вычисления и интерпретации полученных показателей. Сопоставимость в педагогической диагностике допускает более широкое сравнение результатов тестирования с данными других диагностических методов: наблюдения, беседы, анализа продуктов деятельности (письменных работ, рисунков, поделок), поведения и общения.

Стандартизация предусматривает унификацию инструкций рабочих бланков, способов регистрации результатов, условий проведения обследования. Унифицированные задания для всех испытуемых, одинаковый отрезок времени диагностирования, четкое описание критериев оценки, равные условия взаимодействия испытуемых с диагностом — основа объективности результатов диагностики.

Надежность диагностической методики. Надежность — один из критериев качества результата в диагностике, относящийся к степени точности и устойчивости показателей диагностируемого признака. Чем больше надежность методики, тем свободнее она от погрешностей измерения.

В самом широком смысле надежность — это характеристика того, в какой степени выявленные у испытуемых различия по результатам методики являются отражением действительных различий в измеряемых свойствах и в какой мере они могут быть приписаны случайным ошибкам.

В теории диагностики это понятие имеет два значения: надежность методики как определенного инструмента (к примеру, пользуясь метром, мы уверены в том, что он

остается неизменным, какие бы измерения мы ни производили) и как относительная неизменность объекта диагностики (мы должны быть уверены, что в обычных условиях измеренная величина останется неизменной). Понятие «надежность» связано с точностью измерений, вернее, с оценкой погрешности и определением на этой основе истинного значения искомой величины.

Существуют три основных приема для оценки надежности диагностической методики.

Прием ретеста, или повторной диагностики, позволяет обработать одни и те же задания, выполненные одними и теми же испытуемыми в разное время, и просчитать взаимосвязь результатов, выраженную в коэффициенте самокорреляции.

Прием деления пополам — подборка однажды выполненных *заданий* делится пополам (например, в первый полутест входят *задания с* нечетным порядковым номером, *a* во второй полутест — *c* четным), затем устанавливаются результаты каждого испытуемого по обоим полутестам и вычисляется коэффициент корреляции между полученными результатами.

Прием параллельного теста — для измерения одних и тех же знаний конструируются два различных набора заданий, которые по своему содержанию напоминают близнецов; оба параллельных *набора заданий предлагаются непосредственно друг за другом или при удобном случае.*

*Во всех случаях при коэффициенте корреляции методик  $r > 0,7$  методика считается надежной (о коэффициенте корреляции см. подробнее в разделе 5.2).*

В тестовой методике общепринято учитывать три коэффициента надежности:

- коэффициент стабильности, или постоянства, который является показателем корреляции между результатами первого и повторного испытаний одним тестом одной и той же выборки испытуемых;

- коэффициент эквивалентности, или коэффициент корреляции, результатов тестирования одного и того же контингента испытуемых вариантами одного и того же теста, либо разными, но эквивалентными по форме и цели тестами;

- коэффициент внутреннего постоянства, или внутренней однородности, который соответствует корреляции результатов частей теста, показанных одними и теми же испытуемыми.

Валидность диагностического метода. Валидность (адекватность) диагностического метода показывает, в какой мере он измеряет то качество (свойство, характеристику), для оценки которого он предназначен. Валидность говорит о степени соответствия метода своему назначению. Чем ближе раскрывается в диагностике тот признак, для обнаружения и измерения которого предназначен данный метод, тем выше его валидность.

Понятие валидности относится не только к методу или методике, но и к критерию оценки ее качества, критерию валидности. Это основной признак, по которому можно практически судить о том, является или не является данная методика или метод валидными. Такими критериями являются:

- поведенческие показатели — реакции, действия и поступки испытуемого в различных жизненных ситуациях;

- достижения испытуемого в различных видах деятельности: учебной, трудовой, творческой и других;

- самоорганизация — данные, свидетельствующие о выполнении различных контрольных проб и заданий;

- данные, получаемые при помощи других методик, валидность или связь которых с проверяемой методикой считается достоверно установленной.

Только проверенные на валидность методы могут быть использованы в диагностической деятельности и рекомендованы к применению в массовой образовательной практике.

Между валидностью и надежностью существует прямая связь. Метод с низкой надежностью не может обладать высокой валидностью, поскольку измерительный инструмент неверен, а признак, который он измеряет, нестабилен. Такой метод при сопоставлении с внешним критерием может в одном случае показать высокие совпадения, а в другом — крайне низкие. Понятно, что при таких данных никаких выводов о соответствии метода своему назначению сделать невозможно.

Выведение коэффициента валидности — трудоемкая процедура. Она не является обязательной в тех случаях, когда метод используется педагогом в ограниченных пределах его деятельности и его применение в широком масштабе не предполагается. К коэффициенту валидности предъявляются те же требования, что и к коэффициенту надежности: чем методически более совершенен критерий, тем выше должен быть и коэффициент. Среди причин низкого коэффициента валидности наиболее частая — акцентирование на второстепенных аспектах.

Дополнительные требования к диагностическим методикам. Кроме описанных основных требований к методам диагностики существует ряд дополнительных, которые обеспечивают достоверность диагностических данных. Точность методики отражает ее способность тонко реагировать на малейшие изменения оцениваемого свойства, происходящие в ходе психодиагностического эксперимента. Точность диагностической методики в определенном смысле можно сравнивать с точностью технических измерительных инструментов. Например, метр, разделенный только на сантиметры, будет менее точно измерять длину, чем линейка, градуированная по миллиметрам. В свою очередь микрометр — прибор, позволяющий оценивать длины, отличающиеся друг от друга на 0,001 мм, будет намного более точным измерительным инструментом, чем школьная линейка.

Чем точнее диагностическая методика, тем совершеннее с ее помощью можно оценивать градации и выявлять оттенки измеряемого свойства. Однако в практической диагностике далеко не всегда требуется очень высокая степень точности оценок. Ее необходимая практическая мера определяется задачей дифференциации, или разделения испытуемых на группы. Если, например, всю выборку испытуемых нужно разделить всего лишь на две подгруппы, то и точность применяемой методики должна соответствовать именно этому делению, не больше. Если нужно разделить испытуемых на пять подгрупп, то достаточно применить методику, имеющую измерительную шкалу, состоящую из пяти пунктов.

Однозначность методики характеризуется тем, в какой степени получаемые с ее помощью данные отражают изменения именно и только того свойства, для оценивания которого данная методика применяется. Если наряду с этим свойством в получаемых показателях отражаются и другие, никак не связанные с данной методикой, выходящие за пределы ее валидности свойства, то методика не соответствует критерию однозначности, хотя при этом может оставаться частично валидной. Например, если экспериментатора интересуют оценки мотивов поведения человека и для того, чтобы их получить, он задает испытуемому прямые вопросы относительно мотивов его поведения, то ответы на эти вопросы вряд ли будут соответствовать критерию однозначности. В них почти наверняка отразятся и степень осознания испытуемым мотивов своего поведения, и его желание предстать в благоприятном свете в глазах экспериментатора, и оценки им возможных последствий диагностического эксперимента, и многое другое.

*Репрезентативность* — это представленность свойств более широкого множества объектов в свойствах подмножества. В психодиагностике говорят о «репрезентативности тестовых норм» или о «тематической репрезентативности» диагностических заданий по отношению к «области валидности» методики.

Репрезентативность тестовых норм — соответствие граничных точек на распределении тестовых баллов, полученных на выборке стандартизации, аналогичным граничным точкам, которые могли бы быть получены на множестве испытуемых, для

которых предназначена методика. Обычно при получении кривой нормального распределения (см. раздел 5.2) делается вывод о том, что тестовые нормы обладают репрезентативностью. Однако нормальность не является необходимым условием репрезентативности. Репрезентативность тестовых норм может достигаться и в отсутствие нормального распределения.

Тематическая репрезентативность — это мера представленности в наборе диагностических заданий той предметной области, на которую направлена методика, т.е. области поведения в случае тестирования психологических свойств или области знания в случае педагогической диагностики.

Диагностическая ценность методики определяется путем проведения предварительного опыта с так называемой «нейтральной группой», результаты которого в дальнейшей диагностической работе не используются. Например, в процессе обработки результата предварительной контрольной работы все полученные данные располагают в возрастающем порядке и определяют медиану, т. е. величину измерения, находящегося в середине ряда. Учащихся, которые получили оценку ниже медианы, считают «слабыми»; тех, кто получил оценку выше медианы, считают «сильными».

Выделяют и ряд процедурных требований, предъявляемых к выбору диагностических методик.

Во-первых, избираемая методика должна быть наиболее простой из всех возможных и наименее трудоемкой из тех, что позволяют получить требуемый результат. В этой связи простая опросная методика может быть предпочтительнее сложного теста.

Во-вторых, избираемая методика должна быть нетрудоемкой, требовать минимума физических и психических усилий на проведение диагностики.

В-третьих, инструкция к методике должна быть простой, краткой и понятной не только диагносту, но и испытуемому, настраивать последнего на добросовестную доверительную работу, исключая возникновение у него побочных мотивов, способных отрицательно повлиять на результаты, сделать их сомнительными. Так, в инструкции не должно быть слов, настраивающих испытуемого на определенные ответы или намекающих на ту или иную оценку этих ответов.

В-четвертых, обстановка и другие условия проведения диагностики не должны содержать в себе посторонних раздражителей, которые могут отвлечь внимание испытуемого, изменить его отношение к психодиагностике и превратить его из нейтрального и объективного в пристрастное и субъективное. Как правило, не допускается, чтобы во время проведения диагностики присутствовал еще кто-либо, кроме диагноста и испытуемого, звучала музыка, слышались посторонние голоса и другие отвлекающие шумы.

### ***3. Структура социально-педагогического диагностического исследования***

Педагогические объекты относятся к типу целенаправленных и самоорганизующихся систем, поведение которых подчинено достижению определенной цели и которые способны в процессе функционирования изменять свою структуру. Системный анализ диагностики позволяет выделить в ней относительно самостоятельные этапы подготовки, планирования, сбора данных, их обработки и анализа, формулирования выводов и рекомендаций.

В образовательной практике выделяют следующие виды педагогической диагностики:

- начальную диагностику, проводящуюся с целью выявления наличного уровня развития исследуемого педагогического объекта;

- текущую диагностику, осуществляемую на различных этапах деятельности с целью получения информации о динамике развития исследуемого педагогического объекта, а также факторов, положительно или отрицательно влияющих на этот процесс;

- обобщающую диагностику, осуществляемую при подведении итогов развития педагогического объекта за намеченный период времени.

По степени системности выделяют компонентную, структурную, системную диагностику и прогнозирование.

Подготовительный этап диагностики. Подготовительный этап диагностической деятельности включает в себя определение ее объекта, предмета, целей и задач. На основе предварительных наблюдений, знакомства с историей развития ребенка, проведения беседы с учителями, воспитателями, родителями вырабатывается рабочая гипотеза для ее последующей проверки в процессе диагностики.

Объект диагностики, как уже говорилось в разделе 1.1, — это та часть действительности, которая исследуется в процессе диагностики. Любая диагностическая программа направлена на распознавание и оценку состояния исследуемого объекта: школьника, учителя, студента, педагогического коллектива, руководителя образовательного учреждения, педагогического процесса и т.д. При определении объекта диагностики необходимо сужение его границ, т. е. четкое определение времени и пространства, в рамках которых можно реально проводить диагностику. Например, объект диагностики — не просто школьники, а старшеклассники или подростки. К тому же объект должен поддаваться измерениям с помощью какой-либо из шкал (номинальной, ранговой, интервальной шкал или шкалы отношений) и существовать в действительности, а не быть плодом воображения педагога.

Предмет диагностики, как определено ранее — это та сторона (аспект), которая непосредственно диагностируется в объекте, та его область, в которой ищутся закономерности и пр. Так, выбрав в качестве объекта диагностики старшеклассников общеобразовательной школы, мы можем составить диагностические программы диагностики познавательных процессов, межличностных отношений, профессиональных склонностей и т.д. Таким образом, один объект может иметь несколько предметов диагностики.

Большую важность представляет обоснование актуальности выбора именно данного предмета диагностики, которое складывается из ответов на следующие вопросы.

- Чем вызвана потребность в диагностике именно этого аспекта?
- Есть ли реальные возможности для его диагностического изучения?
- Какие негативные последствия могут произойти, если не получить достаточных диагностических данных?

Выделение предмета диагностики — ответственный момент ее проектирования. Ведь если объект — это часть педагогической действительности, то предмет отражает угол зрения педагога на эту действительность, его позицию в профессиональной деятельности.

В определении предмета диагностики проявляется различное назначение рассмотренных выше моделей (моделей педагогического явления, условий и деятельности): для анализа, оценки, управления, мониторинга, контроля и т.д. Обоснование предмета также позволяет определиться в том, какие из моделей (или их сочетания) требуются для разработки оптимального проекта диагностической деятельности, разработки диагностической программы.

Точно обозначенный предмет диагностики оптимизирует дальнейшую деятельность. И наоборот, расплывчатая формулировка способна сделать деятельность безрезультатной. «Вначале собаку плохо назвали, а потом ее за это убили», — говорит английская поговорка. Чтобы усилия не были бесплодными, следует четко сформулировать предмет диагностики.

Цель диагностической деятельности отражает то знание об объекте, которое предполагает получить педагог. К примеру, определив в качестве объекта старшеклассников, а предмета — их профессиональные интересы, педагог может задаться целью выявить зависимость этих интересов от содержания изучаемого предметного

материала, логики его изучения, применяемых методов обучения, стиля взаимоотношений с учителями и т. п.

Задачи диагностики в своей совокупности конкретизируют ее цель и могут формулироваться в одном из двух вариантов: как последовательность шагов или как составляющие достижения цели. В первом варианте переход к решению каждой следующей задачи предполагается только при выполнении предыдущей, результаты которой и становятся основанием для дальнейшей диагностики. Во втором варианте диагностические задачи решаются параллельно, а объединение их результатов приводит к достижению цели. В любом случае формулировка задачи должна намечать получение конкретного результата (начинаться со слов

«выявить», «обосновать», «установить» и т.п.), а не проектировать предстоящие действия («проанализировать», «провести», «изучить», «систематизировать» и т.д.), не дублировать план действий.

*Гипотеза* — это научно обоснованное предположение. По мнению Д. И. Менделеева, гипотезы — это тот компас, которым исследователь должен руководствоваться, чтобы не заблудиться в лесу фактов и океане мысли. В гипотезе необходимо показать то, что не очевидно в объекте и предмете диагностики, что педагог предполагает обнаружить и проверить в ходе диагностической деятельности. Она должна быть принципиально проверяемой доступными диагностическими средствами, простой для понимания и логического объяснения.

Например, для выяснения зависимости профессиональных интересов от организации процесса обучения можно предложить следующую гипотезу: «Степень осознанности профессиональных интересов старшеклассника пропорциональна его включенности в исследовательскую проектную деятельность по предметам соответствующего цикла».

Диагностическая гипотеза — это научно обоснованное предположение о структуре диагностируемого объекта, о характере и сущности связей между его составляющими, о механизме их функционирования и развития. Она является своеобразным прогнозом ожидаемого решения диагностической цели. В результате проверки гипотеза либо опровергается, либо подтверждается. Гипотеза может быть описательной, объяснительной или прогностической.

Описательная гипотеза — это предположение или о существенных свойствах изучаемого объекта (классификационная гипотеза), или о характере связей между элементами объекта (структурная гипотеза), или о степени взаимодействия (функциональная гипотеза). Чаще всего описательная гипотеза формулируется в виде модели феномена, условий или деятельности, которая затем проверяется в диагностике.

Объяснительная гипотеза определяет причинно-следственные связи, выявляет причины, факты, которые были установлены в результате подтверждения описательных гипотез.

Прогностическая гипотеза помогает раскрыть объективные тенденции в функционировании и развитии изучаемого объекта.

Интерпретация понятий — это процедура истолкования, уточнения значения понятий, которые будут применяться в диагностике. Поскольку большинство понятий, используемых в педагогической практике, имеют неоднозначное толкование, множество (порой противоположных) значений и нередко употребляются в бытовом или интуитивном понимании, на подготовительном этапе диагностики полезно определиться в выборе круга используемых понятий, понимании основных категорий, диагностируемых качеств, свойств, критериев, показателей и параметров, по которым будет производиться их диагностика.

Выделяют несколько вариантов интерпретации, среди которых:

*теоретическая интерпретация* — раскрытие содержания понятия через понятия меньшей общности;

*эмпирическая интерпретация* — выделение эмпирических (наблюдаемых) признаков, конкретизирующих содержание основного понятия;

*операциональная интерпретация* — дальнейшее расчленение эмпирических индикаторов основного понятия на более простые операционные понятия, которые будут поддаваться измерению.

В подготовительный период выделению объекта диагностики может предшествовать формулирование проблемы, которая и будет обоснованием актуальности диагностического исследования. Определение цели может предшествовать определению предмета, выделение и интерпретация основных понятий — высказыванию гипотезы, а задачи могут формулироваться после определения гипотезы как проект ее последующей проверки. Важно не упустить ни одного из этих существенных моментов подготовительного этапа и осознать логику их реализации, что позволит эффективно распланировать диагностические процедуры:

Планирование диагностических действий. Планирование диагностики включает в себя определение объема выборки, отбор методов сбора первичной информации, обоснование логической структуры их использования, принятие решения о предполагаемой методике обработки информации и визуализации данных. Также проводится подбор и подготовка используемых в диагностике материалов, форм протоколов, отработка способов установления контакта с ребенком, мотивировок, инструкций.

На этапе планирования диагностики требуется решить ряд принципиальных вопросов, от которых зависит продуктивность диагностических действий: выявить критерии и показатели диагностируемого объекта, выделить стадии или уровни его становления (развития, функционирования), определить оптимальный тип шкал, которые будут использоваться для фиксирования диагностируемых показателей. Для этого необходимо провести теоретический анализ педагогической литературы, эмпирическое исследование и моделирование. Переход от одной стадии к другой должен отражать степень изменения объекта.

Авторы всех известных диагностических методик обращают особое внимание на тщательное предварительное изучение объекта диагностики, необходимость учета его прошлого, настоящего и будущего состояний. Таким образом, создается основной фон диагностического исследования, намечаются элементы рабочей гипотезы, необходимой для диагноза и прогноза.

С определением типа используемых шкал непосредственно связано решение о целесообразных методиках обработки, анализа и наглядного представления (визуализации) данных. Без предварительного решения затраты на диагностику могут оказаться бесполезными, поскольку полученные данные будут невозможно интегрировать в общую картину.

Здесь же решается вопрос о диагностической выборке, о необходимости и процедурах выделения экспериментальных и контрольных групп, способах сопоставления диагностических данных по ним.

На данном этапе педагог разрабатывает план предстоящей диагностики и готовит все необходимые для его осуществления средства. Подготовка к проведению диагностики должна исключить возникновение непредвиденных обстоятельств и обеспечить единообразие процедуры.

Сбор диагностических данных. Этот этап предполагает проведение диагностических методик, протоколирование данных, коррекцию применяемых методов с целью получения наиболее полной и точной информации о предмете диагностики, а также первичную обработку данных, их классификацию и предварительную интерпретацию.

Реализация на практике диагностических методов требует от педагога профессионализма и гибкости, вариативности поведения, деятельности и отношений. При этом при диагностике нельзя забывать о ее педагогическом характере, направленности на совершенствование субъектов и процесса педагогического взаимодействия.

По мнению Н. Е. Щурковой, особенно часто неадекватные реакции дает подросток: интенсивно развивающееся самосознание концентрирует его внимание на том, что он выступает для окружающих объектом рассмотрения, и его очень волнует, каково это восприятие окружающих, поэтому он прячется за маску равнодушия, фиглярства, кривлянья, грубости, иногда цинизма. При сочувственном отношении к подростку и сохранении открытой позиции и искренности взрослым удается нивелировать такое поведение, а через какое-то время — вовсе снять эти неприятные поведенческие черты.

В процессе диагностики в качестве экспертов нередко привлекаются другие педагоги. В этом случае проводятся их знакомство с целями и задачами диагностики, содержанием диагностических материалов, инструктаж или обучение, а также решается проблема мотивирования их добросовестных действий по сбору диагностической информации.

Необходимо определиться и в роли самих диагностируемых: на каком этапе диагностика будет проводиться скрыто, когда с объявлением диагностических целей, а когда — с привлечением самих учащихся в качестве экспертов.

*Рассмотрим случай из практики. Как только молодой учитель начал обрабатывать данные проведенной анкеты по выявлению мотивации учения, в кабинет ворвались учащиеся, чьи анкеты лежали на столе. «Галина Ивановна сказала, что вы нас изучаете, — радостно сообщили десятиклассники. — Это правда? А как вы это делаете?» Ничего не оставалось, как объяснить, что по одному и тому же мотиву в анкете было три разных вопроса, ответы на которые усреднялись, чтобы уменьшить ошибку. «И правда, они об одном и том же! А тут я приврал: на самом деле я бы выше оценил», — заметил один ученик. Другие тоже стали комментировать свои ответы. А учитель, сориентировавшись в ситуации, стал делать для себя пометки. Так результаты диагностики стали ближе к реальному состоянию дел.*

Анализ диагностических данных. Анализ диагностических данных позволяет проникнуть глубже в сущность явлений и процессов. Для этого проводятся классификация, систематизация, количественная и качественная обработка результатов, синтез компонентов диагностируемого объекта, выработка и обоснование педагогического диагноза и заключения о состоянии диагностируемого объекта, а также составление прогноза его дальнейшего развития.

Основное назначение аналитического этапа — дать содержательную интерпретацию полученным результатам и выявленным закономерностям для последующей выработки обоснованных заключений и рекомендаций. Для этого данные группируются по сходству признаков и сравниваются с экспериментальной группой или с начальными величинами, составляются сводные таблицы, используются другие средства визуализации данных. Полученные данные сравниваются с теоретической моделью и среднестатистическими показателями. На основе синтеза компонентов диагностируемого объекта вырабатывается некоторое новое его видение.

Количественный и качественный анализ данных — это основной материал для педагогических выводов. При этом важно не только то, какая информация получена и какие выводы на ее основе сделаны, но и то, чтобы полученная информация превращала педагогическую диагностику из инструмента познания в инструмент совершенствования педагогической практики.

*Так, проводя исследование эффективности методической системы подготовки студентов педагогического университета, мы ежегодно диагностировали результативность их обучения. Статистический анализ обнаружил существенное снижение диагностических результатов в течение последних двух лет. Количественный подход свидетельствует о неэффективности применяемой методики. Однако качественный анализ показал, что условия набора абитуриентов изменились, появилась новая категория «студентов-договорников», которые требуют иных методов работы с ними. Соответствующая корректировка методики позволила восстановить ее*

*эффективность. Таким образом, результаты диагностики стали индикатором требуемых изменений, а не «приговором» затраченным ранее усилиям.*

Формулирование выводов и заключения. На этом этапе осуществляются выработка и формулировка педагогического диагноза как заключения о состоянии диагностируемого объекта (явления) и причинах, вызывающих данное состояние, прогноз тенденций развития объекта диагностики и разработка плана педагогических действий.

Итоги диагностического обследования могут быть представлены в форме характеристики, заключения, других вариантов обобщающих результатов. Целесообразно выделить при этом констатирующую, аналитико-интерпретационную и рекомендательную части.

На этапе формулирования выводов и заключения педагогическая диагностика может переходить в мониторинг, соединяясь с коррекцией диагностируемого объекта. Это осуществляется путем мотивирования педагогов на преодоление выявленных в процессе диагностики проблем и реализацию обнаруженных перспектив, а также через использование результатов диагностики для совершенствования практики образования.

**4. Учет и фиксирование результатов в процессе социально-педагогической диагностики.** составление графиков, диаграмм; составление характеристик; ведение диагностических карточек, дневников. В отличие от педагогического исследования главными целями диагностической деятельности педагога являются не получение качественно нового и ценного с научной точки зрения знания, а получение оперативной текущей информации, эмпирического знания.

Одно из важнейших достоинств диагностической деятельности педагога — ее последовательность. Получаемые материалы — это не отдельные срезы, а результат целенаправленного применения диагностических методов в наблюдении за проявлениями свойств и качеств ребенка.

Развитие взглядов на предмет диагностической деятельности педагога привело к тому, что она стала применяться не только для выявления индивидуальных особенностей субъектов педагогического взаимодействия, но и для выявления тенденций их становления и развития, а также для прогнозирования эффективности средств достижения желаемого результата. Результаты диагностической деятельности позволяют педагогу выявить реальные условия индивидуально-личностного становления ребенка, отобрать наиболее эффективные условия и средства обучения и воспитания.

Педагогическая диагностика занимается не только конструированием современных и надежных способов фиксации состояний существенных признаков педагогических явлений и процессов, но и разработкой алгоритмов и процедур принятия решений, подготовки соответствующих методических рекомендаций для всех участников педагогического процесса (администрации школы, учителей, родителей и учащихся).

Педагогическая диагностика — результат интеграции педагогики со смежными науками (в первую очередь — с психологией и социологией). Диагностика в педагогике, как полагают исследователи (М.А.Ерофеева, В.Я.Макашов, Л. Н.Смотрова), заключается:

- в соотношении цели и результата педагогической деятельности;
- в соотношении результатов и самой деятельности: ее содержания, используемых педагогических средств, структуры (алгоритма деятельности, иерархии, педагогических действий, организации избранных форм деятельности);
- в соотношении педагогической деятельности и уровня подготовленности учащихся (исходного уровня обученности<sup>TM</sup>, воспитанности, а также степени обучаемости, воспитуемости, возможностей развития этих показателей).

Диагностика строится на научном понимании связей человека с окружающей средой. Наблюдая и анализируя деятельность детей, педагог тем самым изучает их индивидуально-личностные свойства, особенности деятельности, поведения, отношений. Так определяются следующие основные объекты педагогической диагностики:

индивидуально-личностные свойства ребенка; деятельность, поведение и отношения воспитанников; формирующие влияния социальной среды, семейного, школьного и классного окружений; характер и эффективность педагогического взаимодействия в образовательном процессе.

Диагностическая деятельность педагога основана на сочетании строго формализованных и неформализованных методов. В распознавании и оценке состояния объекта при этом используются условные и относительные признаки и критерии. Поэтому и полученный результат носит вероятностный, приблизительный, ориентировочный характер. Однако во всех проявлениях педагогическая диагностика способствует развитию субъектов педагогического взаимодействия, повышению целостности образовательного процесса.

К наиболее актуальным проблемам современной теории диагностики относятся:

- диагностика динамики изучаемых предметов и явлений и прогнозирование перспектив их развития для дальнейшего целеполагания;

- стандартизация и нормирование как основа диагностирования, выявление оптимальной совокупности диагностических критериев и показателей;

- разработка и совершенствование валидных и надежных диагностических средств, которые можно применять в научных исследованиях и массовой педагогической практике;

- определение этических и правовых ограничений в диагностической деятельности, разработка правил и методики применения Диагностических средств определение требований к компетентности пользователей диагностических средств и принципов педагогической диагностики;

- подготовка педагогических работников к диагностической деятельности;

- применение компьютерной техники для диагностики и обработки данных;

- разработка алгоритмов и процедур принятия решений по результатам педагогической диагностики.

Основные категории и понятия диагностики. Диагноз — это конечный результат деятельности специалиста, представляющий собой описание сущностных характеристик какого-либо свойства, качества обследуемого индивида или группы, характеристик межличностного взаимодействия, взаимоотношений, взаимовлияния и взаимопонимания. Диагноз содержит как оценку актуального состояния человека, так и оценку его возможностей, способностей и ресурсов (прогноз развития).

Диагностирование может проводиться с различной степенью глубины. В зависимости от этого Л. С. Выготский выделил следующие уровни диагнозов.

Первый уровень — симптоматический (или эмпирический) диагноз, который ограничивается констатацией определенных особенностей, или симптомов, на основании которых непосредственно строятся практические выводы. Такой диагноз не является собственно научным (он рабочий, ориентировочный), так как установление симптомов никогда не приводит автоматически к диагнозу.

Второй уровень — этиологический (или «причинный») диагноз, учитывающий не только определенные особенности человека, но и вызывающие их причины (внутриличностные, межличностные и социокультурные). На этом уровне педагог получает возможность планирования дальнейших этапов диагностической работы, выбора конкретных методов воздействия на объект.

Третий уровень — типологический диагноз, заключающийся в переходе (через моделирование) от описательного обобщения, гипотетических конструкторов к теоретическому знанию, к определению места и значения полученных данных в целостной динамической картине диагностируемого объекта.

Диагноз — это результат диагностирования, то есть процесса диагностики. Диагностирование — это идентификация свойств, качеств, состояния и т.д. Основная его идея — классификация и категоризация, которые позволяют определить затруднения об-

следуемого и его преимущества в преодолении этих затруднений, что является основой в определении характера требуемой педагогической помощи.

Обследование, в сравнении с диагностированием, предполагает целостное видение диагностируемого объекта (человека, процесса). Как более широкое понятие оно включает диагностирование и диагноз как конечный результат. Обследование предполагает получение достаточно большого количества данных для комплексной диагностики объекта.

В ходе обследования специалист сначала через наблюдение (часто невключенное), предварительные беседы с субъектами ближайшего окружения и интервью с самим обследуемым выдвигает диагностическую гипотезу, в которой отражает свое видение целостного образа диагностируемого. Затем он составляет программу его изучения в ходе диагностики. Таким образом, речь идет о деятельности специалиста-диагноста, в которой выделяются три этапа: сбор данных в соответствии с целью обследования; переработку и интерпретацию полученных данных; вынесение решения (диагноз и прогноз).

Метод (от греч. *methodos* — путь исследования, теория, учение) — способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи; совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения (познания) действительности. «Под методом я понимаю точные и простые правила», — говорил Р.Декарт. «Метод — это правила действия. Метод непосредственно фиксирует то, как человек должен поступить в процессе познания и практического действия»<sup>2</sup>, — пояснял П. В. Копнин. Этот термин трактуют по-разному: 1) как способ деятельности; 2) как совокупность приемов какой-либо деятельности; 3) как способ или образ действия; 4) как систему действий и т.д.

В теории и практике диагностики метод признается центральной категорией. Главная мысль, основная идея, заключенная в методе как педагогическом термине, — это указание к целесообразному действию, предписание, как действовать.

Согласно выводам М. И. Махмутова, в понятии «метод» должны быть выделены две стороны: внешняя и внутренняя. Внешняя отражает то, каким способом действует педагог, а внутренняя — то, какими правилами он руководствуется. Таким образом, метод представляет собой систему действий {способов и приемов деятельности}, объединенных общей целью и структурированных в соответствии с определенными требованиями {принципами и вытекающими из них правилами}.

Диагностический метод направлен на изучение психологической и педагогической реальности. Он имеет определенную специфику и особенности, главной из которых является измерительно-испытательная направленность, которая выражается в сочетании количественной и качественной обработки полученных результатов.

Диагностическая методика — это процедура измерения какого-либо качества или свойства, опирающаяся на понятие нормы. Это фрагмент метода, характерная для него качественно определенная, усвоенная процедура или набор процедур для решения конкретной задачи. Для освоения диагностической методики требуется не только ее изучение, но и отработка содержащихся в ней процедур.

Поскольку термин «тест» в советской психодиагностике десятилетиями воспринимался негативно как имеющий «буржуазное происхождение», то все используемые тесты были переименованы в методики. В современной теории психолого-педагогической диагностики термин «методика» относится преимущественно к нестандартизированным диагностическим инструментам, а также к тем из них, которые «в силу претензии на глобальную диагностику личности скорее не измеряют ее, а оценивают» (Л. Ф. Бурлачук).

Под тестом понимается ансамбль стандартизированных заданий, стимулирующих определенную форму активности, часто ограниченных по времени выполнения, результаты которых поддаются количественной (и качественной) оценке и позволяют установить индивидуально-психологические особенности испытуемого.

Диагностической техникой чаще всего называют локальные методики или тесты, носящие частный характер и направленные на получение фрагментарного знания о диагностируемом объекте.

Одно из важнейших требований диагностики — стандартизация инструмента измерения, в основе которой лежит понятие норма.

Первое значение данного понятия — статистическое: норма — это число, значение или уровень (или диапазон таких чисел, значений или уровней), которые являются репрезентативными для группы и могут использоваться в качестве основы для сравнения индивидуальных случаев. В этом смысле любое измерение центральной тенденции (или диапазона значений вокруг этого измерения) могут приниматься как норма.

Второе значение — менее формальное: норма — это любой образец поведения или выполнения, который является «типичным» или «репрезентативным» для группы или общества (социальная норма).

И третье (наименее предпочтительное) значение: норма как синоним стандарта.

Категория стандарт в теории диагностики также имеет три основных значения: 1) как основание для сравнения, для создания оценочных суждений или измерений (близко к понятию нормы); 2) как произвольный эталон, который служит основанием для создания оценок психолого-педагогических величин (в системе шкалирования); 3) как любое социально одобряемое и ожидаемое поведение в обществе (следует отличать от «нормы»).

По мнению Л.Ф.Бурлачука и С.М.Морозова, стандарт предполагает некоторую единую типовую форму регламентации, нормирования процедуры и оценки диагностической методики или теста. Благодаря стандартизации методики достигается сопоставимость полученных результатов у разных испытуемых, появляется возможность выражения тестовых оценок в относительных к выборке стандартизации показателях, сопоставления таких оценок в разных тестовых методиках.

Минимум — самое низкое значение переменной, ряда или континуума. В соотношении с категорией «норма» минимум может пониматься как наименьшее из допустимых значений. Диагностический минимум определяет возможности организации педагогом помощи обучающемуся (воспитаннику) в зависимости от того, какие результаты диагностики были получены.

Требования лежат в основе построения диагностического метода. При этом под требованием понимается условие, выполнение которого обязательно для обеспечения результативности метода. Выделяют требования процедурные и содержательные, внутренние и внешние.

Процедурные требования регулируют диагностическую деятельность процессуально. К содержательным требованиям относится стандартизация инструмента измерения, в основе которой лежит понятие нормы, надежности и валидности, названные Л.Ф.Бурлачуком тремя китами диагностических методик. Внутренние требования выражены в принципах диагностики, вытекающих из объективных закономерностей. Внешние требования — это правила организации диагностики.

Система требований и обоснование их необходимости задаются определенной моделью как образом конечного результата диагностики. Модель — это система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала. Само диагностирование невозможно без параллельного моделирования, т.е. выделения существенных моментов исследуемого объекта в совокупности их взаимосвязей и взаимозависимостей.

В процессе моделирования мы получаем новое знание о каком-либо объекте путем вывода по аналогии. Базой вывода при этом служит модель, т.е. некоторая известная система отношений, присущая другому объекту или абстрактной конструкции. Это становится возможным благодаря тому, что модель:

- формально упорядочивает, структурирует имеющиеся данные;

- визуализирует представления о структуре изучаемого объекта; -дает возможность перехода к методикам и технике сбора данных, к диагностическим процедурам<sup>1</sup>.

Прогноз развития — это главный результат динамической модели, которая упорядочивает представления о причинно-следственных взаимосвязях между компонентами диагностируемого объекта, закономерностях процесса его становления. Прогностические выводы (о зоне ближайшего развития, о возможных затруднениях и т.д.) становятся основанием для выбора оптимальной стратегии обучения и воспитания, помощи в преодолении объективных затруднений в развитии. Как правило, рекомендуется разбивать прогноз на отдельные периоды, чтобы в последующем можно было его конкретизировать и уточнять.

**Теоретические подходы в диагностической деятельности.** Основные диагностические подходы. Подход — это фундаментальное основание деятельности, он базируется на определенной концепции педагогического (образовательного) процесса или явления<sup>1</sup>. В зависимости от того, какой подход использует педагог в своей деятельности, выбирается соответствующая система диагностических методов и способов интерпретации полученных результатов. В диагностической деятельности педагога используются три основных подхода, которые определяют характер применяемых методов и методик. Они могут быть условно обозначены как «объективный», «субъективный» и «проективный» подходы (Л.Ф. Бурлачук).

Объективный подход предполагает, что диагностика осуществляется на основе успешности (результативности) и/или способа (особенностей) выполнения деятельности.

Объективный подход в диагностике человеческих проявлений определяет использование двух типов методик, выделение которых стало традиционным. Это методики для диагностики собственно особенностей человека и тесты интеллекта. Первые направлены на «измерение» неинтеллектуальных особенностей человека, вторые — на установление уровня его интеллектуального развития.

Субъективный подход включает диагностику, которая осуществляется на основе сведений, сообщаемых о себе, самоописания (самооценивания) особенностей личности, состояния, поведения в тех или иных ситуациях.

Субъективный подход реализуется в многочисленных опросниках. Эти распространенные диагностические инструменты в самом общем виде могут быть подразделены на личностные опросники, опросники состояния и настроения, а также опросники мнений и опросники-анкеты.

Последние три группы опросников предназначены для получения информации, не имеющей, как правило, непосредственного отношения к тем или иным особенностям обследуемого.

Проективный подход включает диагностику, которая осуществляется на основе анализа особенностей взаимодействия с внешне нейтральным, как бы безличным материалом, становящимся в силу его известной неопределенности (слабоструктурности) объектом проекции (отсюда и название подхода). Для методик, созданных в рамках проективного подхода, предлагались различные классификации. Некоторые проективные методики рассматриваются в последующих разделах.

Общетеоретические подходы в диагностике. «Всякий факт "нагружен" теорией!» — эта истина известная каждому исследователю. Обнаружение значимых фактов, фиксация причинно-следственных связей между ними, построение прогноза и многие другие аспекты диагностической деятельности зависят от того, каким научным подходом руководствуется педагог в своей профессиональной деятельности вообще и в диагностической в частности. Один и тот же фактический материал по-разному оценивается в зависимости от применяемой теоретической концепции, от общей стратегии. В психолого-педагогической

теории существует множество различных подходов. Рассмотрим наиболее распространенные из них.

Деятельностный подход имеет своим основным постулатом утверждение о том, что личность и индивидуальность человека формируются и проявляются в деятельности; педагогические явления и процессы необходимо изучать в логике целостного рассмотрения всех основных компонентов деятельности человека: его потребностей, мотивов, целей, действий, операций, способов регулирования, контроля и анализа достигаемых результатов. Он ориентирует на изучение учебной деятельности школьника, профессиональной деятельности учителя, на выявление их структур, условий формирования, типов ориентировочной основы действия и т.д. Данный подход позволяет выявить возможности формирования индивидуальных способностей и личностных свойств школьников, студентов и учителей в различных видах деятельности.

Экзистенциальный подход характеризуется акцентированием внимания к внутреннему миру ребенка, ценностно-смысловой сфере его сознания. Данный подход направлен на выявление сущностных сил человека. В его рамках исследуются различные формы внутренне обусловленной активности (самовоспитание, саморазвитие, самоорганизацию, самообразование, саморегуляцию, самоуправление), условия развития человеческого в человеке (механизмов самореализации, саморазвития, социальной самозащиты, адаптации человека к социальным условиям, его интеграции в общество).

Личностный подход учитывает, что все внешние педагогические влияния всегда действуют на человека опосредованно, преломляясь через его личностный опыт. Этот подход ориентирует педагога на изучение условий формирования личностного опыта, который характеризуется следующими моментами:

- он существует лишь в форме межсубъектного общения;
- состав и структура этого опыта обусловлены внутренними коллизиями личностного развития субъектов учебного процесса;
- овладение этим опытом имеет форму личностных мировоззренческих диспозиций, ценностных ориентации, в известной мере «выстраданных» личностью жизненных смыслов, ставших неотъемлемой сутью ее «Я-концепции»;
- это опыт презентации себя в другом и включения другого в свое «Я-бытие»;
- этот опыт оформляется в сознании как система правил организации своего внутреннего мира, упорядочивания своих жизненных впечатлений.

Системный подход (или метод системного анализа) требует рассмотрения явлений и процессов в их взаимной связи, а педагогических явлений — с точки зрения таких категорий, как «система», «отношение», «связь», «взаимодействие». Связь означает установление общего, единение. При исследовании связей: 1) выясняются основания — различные факторы, способствующие их установлению; 2) пространственные и временные характеристики элементов; 3) характер контакта, природа связей (качественные и количественные характеристики).

Особый интерес для понимания педагогических явлений имеют:

*функциональные связи*, при которых изменения одного объекта сопровождаются изменениями другого;

*структурные связи* (относительно устойчивые), характеризующие взаимодействие элементов системы как единого целого;

*причинно-следственные связи* объектов, в которых один из них обязательно является ведущим. Имеются и другие связи (по содержанию, по типу структуры и пр.).

Если отдельные методы помогают получить эмпирические данные и раскрыть различные свойства, аспекты диагностируемого объекта, то выбор научного подхода связан с задачей отбора методов, объединения их в комплексную диагностику, классификации полученных данных, обнаружения определенного типа закономерностей и разработки рекомендаций. Таким образом, выбор определенного научного подхода обуславливает целостность диагностики, ее оптимальность, практическую значимость.

Вероятностный подход ориентирует педагога на вычленение вероятностных профессиональных задач, с которыми педагог чаще всего сталкивается. Выделив определенный класс вероятностных педагогических задач, можно разработать технологию их решения. Для этого необходимо осознать и изучить меры статистичности педагогических явлений, определить вероятность возникновения тех или иных ситуаций.

О.С.Гребенюк предлагает следующую примерную номенклатуру вероятностных задач:

- при проведении урока — решение задач актуализации опорных знаний, формирования новых понятий и способов действий и т.д.;

- при решении методических задач — проведение оперативно всестороннего анализа возникшей ситуации (формулирование задачи), осуществление отбора наиболее эффективных способов и приемов взаимодействия с учащимися и т.д.

Методологическая функция вероятностного подхода заключается в том, что он ориентирует педагога на выявление вероятностных педагогических явлений, их анализ, составление на его основе номенклатуры профессиональных вероятностных задач, разработку средств и условий их эффективного решения.

Компетентностный подход предполагает акцентирование внимания педагога на диагностике единства когнитивного, эмоционального и волевого аспектов деятельности, направленной на реализацию ценностных установок субъекта. Компетентность как единство теоретической и практической готовности индивида к выполнению функций характеризует не только деятельность, но и самого человека как ее субъекта в его самостоятельном, ответственном, инициативном взаимодействии с миром.

В отечественной педагогике (Г. В. Горланов, Д. А. Мещеряков, А. В. Хуторской и др.) принято различать понятия «компетентность» как характеристику работника (специалиста) и «компетенция» как характеристику рабочего места (должности, позиции). *Компетенция* — это наперед заданное требование к образовательной подготовке обучаемого, характеристика его профессиональной роли, *компетентность* — это мера соответствия этому требованию, степень освоения компетенции, личностная характеристика человека. Таким образом, диагностируется компетентность, а система компетенций является нормативной моделью для диагностики.

3.3. Гуманитарно-целостная концепция диагностической деятельности

Выбор стратегии педагогической диагностики. В проектировании диагностической деятельности многие педагоги, как правило, решают вопрос, *как* ее осуществлять (т.е. отбирают методики

диагностики), пропуская вопросы *что* и, в особенности, *зачем* диагностировать. Попробуем ответить на последний вопрос: *зачем*, для чего педагогу диагностировать обучаемого, воспитанника? Может быть, чтобы лучше понимать его? Наверное, это не совсем так. (Вспомним сказку: «Чтобы лучше видеть тебя, дитя мое!»? А дальше-то что — «чтобы легче съест»?)

Стратегия профессионально-педагогической деятельности производив от ее смыслов и опирается на прогностическое видение педагогической цели как образа «потребного будущего». Тем самым она задает вектор развития профессионального поведения на достаточно длительный период. Помимо этого стратегия деятельности в значительной мере прогнозирует диапазон педагогических результатов, которые могут быть получены в том или ином случае.

Очевидно, что диагностическая деятельность является компонентом общей профессиональной деятельности педагога и реализует ее логику. Э. Фромм выделяет две кардинально противоположные жизненные стратегии всех живущих на земле: «иметь» и «быть». Первая означает сведение смысла жизни к потреблению: «Я есть то, чем я обладаю». Вторая заключается в самом взаимодействии с миром: «Я есть то, что со мной

происходит». Придерживаясь первой стратегии, человек центрируется на средствах существования. При второй — на содержании самой жизни.

Традиционно педагогическая деятельность рассматривается с точки зрения *технократической стратегии*, стратегии обладания обществом — личностью, личности — социальными и культурными ценностями, человека — человеком и т.д. Лозунгом этой стратегии может служить известное высказывание Ф. Бэкона: «Знание — сила!» Знание, понимаемое как имеющая объективное значение норма поведения, деятельности и отношений, является ведущим ориентиром педагога.

Это понимание основано на идее, что общество в целом и отдельный человек, в частности, может целиком регулироваться принципами научно-технической рациональности. В технократических концепциях отразилось возросшее значение науки и специалистов для современного общественного производства. Характерная черта всех видов технократии — ориентация на управление социальными процессами (в том числе и процессами индивидуально-личностного становления человека) на основе технических и других узкоспециальных критериев, выделения частных, поддающихся количественному описанию и линейному моделированию параметров, приуменьшения ценностно-этических аспектов жизни и деятельности человека.

По мнению И. А. Колесниковой, для данной парадигмы органичны понятия социальной нормы, стандарта, эталона. При этом в содержательном отношении система стандартов и критериев оценки должна быть достаточно стабильной, устойчивой, статичной, так как ее главное назначение — обеспечивать сохранение, передачу, воспроизведение социокультурных норм во всех сферах жизнедеятельности общества.

Недостаток такой стратегии заключается в том, что она основана на ряде следующих положений, ограничивающих активность, свободу и в конечном счете достоинство воспитанника и самого педагога:

- воспитанник в соответствии с этими идеями выступает как неспособное жить самостоятельно существо, нуждающееся в руководстве старшего, в знании того, что педагог «заботится» о нем;

- исключается инициатива и возможность сделать что-либо самостоятельно самим воспитанником, да и педагог мыслится как исполнитель предписанных норм;

- педагог представляет ценность только в связи с его способностью успешно управлять поведением ребенка на основании точного следования внешне заданным нормам поведения;

- ответственность за поступки, поведение, деятельность и общение воспитанника целиком ложится на педагога.

В технократической стратегии педагог использует диагностику главным образом в целях контроля над воспитанником, управления его поведением, манипулирования и (пусть даже из самых добрых побуждений) лишения самостоятельности.

В большинстве подобных случаев наблюдается сопротивление со стороны ребенка. Отсюда стремление части педагогов найти «уличающие» диагностические методики, которые помогли бы лишить воспитанника возможности проявлять самостоятельность, инициативу.

Технократическая стратегия бывает оправданна, конструктивна крайне редко. Следовательно, она не должна доминировать в диагностической деятельности педагога.

*Гуманитарная стратегия* переводит восприятие человека в сферу его внутренней активности, деятельности, субъектности — в сферу Бытия. Слово «гуманитарный» (от лат. *humanitas* — человеческая природа, образованность) означает «обращенный к человеческой личности, к правам и интересам человека». Каждый ребенок неповторим в своих интересах, склонностях, способностях, в учебных и жизненных затруднениях и способах их преодоления. У него неповторимы окружение, семейные традиции, личный жизненный опыт, устремления.

Обращенность к индивидуальным проблемам ребенка и поискам путей их преодоления на пути к совершенству и означает

гуманитарность в педагогической деятельности вообще и в диагностической — в частности.

Гуманитарное знание как результат диагностики имеет следующие отличительные свойства:

- это всегда знание о способах эффективной реализации субъектного, деятельностного начала в диагностируемом человеке, о способах преодоления им самим возникающих жизненных проблем;

- источником и предметом этого знания является субъективный мир, мир самоосознающего человека (субъекта) в его отношениях с реальностью;

- это «живое знание», полученное и зафиксированное с помощью не только мышления, речи, общения, рефлексии, но и фантазирования, мечтания, переживания, воображения;

- такое знание, как результат познания, в качестве неотъемлемой части содержит информацию об особенностях самого познающего субъекта<sup>1</sup>.

Согласно И. А. Колесниковой, знание, с точки зрения гуманитарного подхода, — это всегда персонифицированное, ценностно-ориентированное, диалогичное, контекстное знание. Гуманитаризация утверждает право на множественность, вариативность, уникальность человеческих проявлений, обеспечивая многообразие как один из важнейших источников развития и возможности «произвольного» толкования мира и себя в этом мире.

Таким образом, гуманитарная стратегия диагностики основывается на признании педагогом права ребенка самому принимать решение относительно своей жизни, судьбы. Она предполагает активное и заинтересованное участие диагностируемого в процессе диагностики. В рамках гуманитарного подхода педагогическая деятельность мыслится как со-деятельность, совместное преодоление затруднений в индивидуально-личностном становлении и субъектном развитии. И результаты диагностики используются не для поиска пробелов или недостатков развития, а для обнаружения сильных сторон ребенка и перспектив их развития.

*Системно-целостный подход и гуманитарность в педагогике.* Человек при его изучении предстает как сложная самоорганизующаяся система индивидуально-личностных свойств, качеств и процессов. Система (от греч. *systema* — целое, составленное из частей; соединение) — это множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство. В Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведова находим также, что система — это «определенный порядок в расположении и связи действий; форма организации чего-н.; нечто целое, представляющее собой единство закономерно расположенных и находящихся во взаимной связи частей; ... то, что стало нормальным, обычным, регулярным (разг.)». В этом определении раскрывается закономерный характер структуры (соподчиненное) компонентов системы.

Таким образом, при описании человека как системы следует выделять следующее:

- элементы (компоненты, или составляющие), из которых у педагога складывается о ребенке целостное представление;

- взаимосвязи и взаимозависимости между элементами;

- системообразующий компонент, объединяющий эти элементы в единое целое и обуславливающий специфические свойства системы.

Целостность и динамический характер становления системы признаются современной наукой в качестве ведущих характеристик. Сложная картина системных представлений о человеке, переплетение его свойств и качеств, нелинейность его становления приводят к попыткам упростить получаемую картину, свести ее к более обозримой, понимаемой, более доступной для анализа или решения схеме, модели, т. е. к редукционизму.

В общем случае слово «редукция» (от лат. *reductio* — возвращение, приведение обратно) означает уменьшение, ослабление чего-либо. Редукционизмом называют методологический принцип, согласно которому сложные явления могут быть полностью объяснены на основе законов, свойственных более простым явлениям (напр., биологические явления — с помощью физических и химических законов; социологические — с помощью биологических и т. п.). Редукционизм абсолютизирует принцип редукции (сведения) сложного к более простому, игнорируя специфику более высоких уровней организации<sup>2</sup>.

Обоснованная редукция может быть плодотворной (например, планетарная модель атома). Однако когда это касается человека и диагностики его индивидуально-личностного развития, редукционизм чаще всего проявляется в отказе от рассмотрения его свойств и качеств в их взаимосвязи и взаимозависимости. При этом теряется целостность восприятия человека, понимание процессов становления его самости — того, что мы часто называем «душа», т.е. целостности его внутреннего мира.

Целостность — это внутреннее единство объекта, его относительная автономность, независимость от окружающей среды. Согласно В. С. Ильину, целостность — это определенная качественная полнота, внутреннее единство рассматриваемого явления, выражающееся в его системности, структурности, устойчивости, обособленности, самостоятельности целого, в его способе существования, в его специфическом качестве.

Целостность личности характеризуется строгой иерархией, упорядоченностью, системностью ее основных компонентов и подструктур. При этом непротиворечивость личности не означает отсутствия противоречий в ней как внутренней движущей силы развития. Наоборот, внутренние противоречия личности, порождающие ее поступательное движение к более высоким уровням целостности, отличаются системностью, собранностью в русле главных отношений к объективному миру.

Мелкие неурядицы, незначительные для коренных интересов и устремлений личности, не волнуют таких людей. Они умеют подняться над мелочными заботами, занятые решением более значимых для окружающих и для себя лично задач. Поэтому противоречия развития их личности не разрозненны, не ситуативны, не раздроблены повседневной текучкой. Они проходят мимо них, если они носят локальный характер, нейтральны по отношению к главному, существенному в их жизни. Система внутренних противоречий целостной личности — это зарождение, утверждение, становление внутри функционирующей целостности новой, более совершенной целостности.

Свойства целого несводимы к свойствам его частей. Еще древние греки утверждали, что «целое больше суммы частей, его составляющих». Целостность системы элементов приводит к появлению новых свойств и закономерностей, которые называют интегральными. По мнению В. Г. Афанасьева, система — это целостное образование, обладающее новыми качественными характеристиками, не содержащимися в образующих его компонентах. Но и свойства отдельного элемента в целостной системе иные, не такие, как вне ее. Чаще всего свойства элемента только и проявляются во взаимосвязи с целым. Это то, что называют контекстностью. Лишь в контексте целостной системы индивидуально-личностных свойств человека можно оценить значение каждого отдельного диагностируемого свойства, построить прогноз его развития.

Сказанное приводит к необходимости различать интегральные и целостные свойства человека как уникальной живой системы. По мнению В.С. Ильина, целостное свойство личности — это такое свойство, которое обуславливает направленность всей жизнедеятельности личности и накладывает свой отпечаток на многие другие ее качества, подчиняет их своей природе, интегрирует и объединяет их в единое целое. Интегральным же называют свойство, возникающее благодаря взаимодействию (интеграции) различных элементов системы. По выраженности интегральных свойств мы и можем судить о степени целостности системы.

Механистическое понимание образования как процесса передачи, усвоения, накопления или формирования опыта индивида исходит из представлений о линейности этого процесса и приводит к количественным методам в диагностике его результатов. Теоретические исследования обнаруживают «развитие» как нелинейный, неоднородный процесс качественных преобразований, включающий накопление новых возможностей, появление разнопорядковых новообразований, связанных с повышением уровня целостности, возрастанием способности продуктивно и адекватно осуществлять себя в более сложной системе отношений и воспринимать по-новому мир. Именно закономерности качественных преобразований должны быть предметом педагогической диагностики в целостном понимании педагогического процесса.

Системно-целостный подход обнаруживает кризисный характер становления человека. Каждая стадия этого процесса — это особая целостность, отличающаяся качественной определенностью, а появление каждой последующей целостности не может происходить иначе как через «взрыв» старой целостности, через кризис. На закономерности возникновения кризисов саморазвития и строится гуманитарно-целостный подход в педагогике, при котором механизм саморазвития человека видится как преодоление им кризисов и затруднений.

Педагогическое затруднение - это субъективная реакция на ситуацию, характеризующаяся как внутреннее препятствие, проблема, помеха, остановка в развитии, требующая преодоления недостатка способностей для разрешения задачи, а также непонимания ситуации, неадекватной самооценки, корректировки мотивации и прочих индивидуально-личностных свойств человека.

Диагностика призвана помочь в понимании реальной картины затруднений, их причин, перспектив саморазвития ребенка, педагогического потенциала имеющихся условий его становления и характера требуемой помощи (или содействия) педагога, которая может проявляться как:

- педагогическое руководство - такая помощь воспитаннику в преодолении затруднений, когда педагог берет на себя инициативу и ответственность в определении целей, отборе средств и коррекции деятельности воспитанника;

- педагогическая поддержка - совместное с воспитанником определение его интересов, склонностей, способностей, ценностно-целевых установок, возможностей и способов преодоления затруднений, препятствующих его саморазвитию;

педагогическое сопровождение - создание и развитие разносторонних условий для принятия субъектом развития (воспитанником) оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.

### **Лекция 3. Общие принципы исследования социально-педагогических явлений**

1. Сущность и содержание основных принципов диагностического исследования социально-педагогических явлений.
2. Уровни социально-педагогической диагностики.
3. Организационно-социально-педагогические требования к проведению диагностических процедур.

**1. Сущность и содержание основных принципов диагностического исследования социально-педагогических явлений.** Понятие принципа. Принцип (от лат. *principium* — начало, основа) — основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения, теоретической программы, а также внутреннее убеждение человека, определяющее его отношение к действительности, нормы поведения и деятельности. **Принцип** — это требование, имеющее универсальный характер, обусловленный фундаментальными закономерностями данного вида деятельности, это «регулятив, основанный на безусловной необходимости следовать определенным законам для

гармонизации своей деятельности, соотношении ее с реальностью» (И. А. Колесникова, Е.В.Титова). Принципы, как регуляторы, задают «русло» протекания процесса, стратегию деятельности педагога, определяющую способ реагирования на ситуации и характер собственной активности, выбор профессионального поведения.

Закономерности диагностической деятельности. Принципы диагностики, как и всякой другой деятельности, основаны на осознании и применении объективных закономерностей (устойчивых причинно-следственных связей между явлениями). Это положение приводит к необходимости выделения следующих основных закономерностей диагностической деятельности.

1. Гуманитарное понимание изменчивости, многогранности, многоаспектности человека приводит к необходимости применять такое сочетание диагностических методов, которое позволяет получить разносторонние сведения о состоянии и развитии человека, среды его становления и педагогического процесса.

2. Поскольку развивающийся человек — это открытая система, находящаяся во взаимосвязях с окружением, поэтому методы диагностики должны позволять анализировать не только ход процесса, его результаты, но и условия, в которых он функционирует.

3. Поскольку различные факторы и условия оказывают не только одновременное, но также разнонаправленное и в разной степени эффективное влияние на протекание педагогического процесса, то и применяемые диагностические методы должны обеспечить возможность для одновременного изучения деятельности, поведения, общения, а также условия для личностного, индивидуального и субъектного становления ребенка.

4. Постоянное изменение условий педагогической среды и внутренних факторов саморазвития человека обуславливает тот факт, что «методы должны отражать динамику развития определенных качеств как в возрастном плане, так и в течение определенного промежутка времени» (Ю. К. Бабанский).

5. Субъективный характер восприятия событий и людей, свойственный также и педагогу, предопределяет необходимость получать сведения об ученике из возможно большего числа источников, от наиболее компетентных лиц, находящихся с ним в постоянном общении и участвующих в совместной деятельности.

6. Чтобы не лишить ребенка смысла самостановления, самореализации и саморазвития, применяемые методы должны быть методами самопознания ребенка, помогающими ему «совершить акт выбора и сделать это, насколько возможно, со знанием дела» (К. М. Гуревич).

7. В связи с тем, что педагогическая деятельность носит характер взаимодействия, диагностика должна быть построена на совместной деятельности и взаимопомощи учителя и учащихся. «Всем должно быть полезно и интересно» (В. Г. Максимов).

8. Поскольку даже факт участия в диагностирующих действиях оказывает на учащегося формирующее влияние, переживается им, то закономерным является ограничение на использование (и тем более на разглашение) полученных в процессе диагностики данных.

**Принципы и правила диагностической деятельности.** Принципы как наиболее общие требования принято конкретизировать в соответствующих правилах, носящих более частный характер предписаний к целесообразному характеру действий. Обобщение результатов исследований отечественных и зарубежных педагогов и психологов позволяет сформулировать следующие принципы (и соответствующие им правила) диагностической деятельности педагога.

*Принцип объективности* означает стремление к максимальной объективности в процедурах и результатах диагностики, избегание в оформлении диагностических данных оценочных суждений, предвзятого отношения к диагностируемому.

Этот принцип предполагает выполнение следующих правил: адекватного отражения диагностируемого объекта в соответствующих терминах и величинах (если

диагностика предполагает измерение); соответствия методик возрастным и личностным особенностям испытуемого; научной обоснованности применяемых методов и результатов диагностики (верификацию данных); оптимизации форм и методов диагностики; сочетания качественных характеристик с количественными, гибкости и стабильности в диагностической деятельности, возможности перепроверки данных.

*Принцип целостности* в психолого-педагогической диагностике требует рассматривать объект как целостную систему, состоящую из взаимосвязанных компонентов; при этом система методов должна раскрывать в единстве все определяющие стороны изучаемого феномена.

Он раскрывается в правилах сопоставления данных, полученных в различных условиях и ситуациях жизнедеятельности ребенка, различными людьми, находящимися с ним в различных отношениях; комплексности и преемственности применяемых методов; выявления взаимозависимости и взаимообусловленности внутренних факторов индивидуально-личностного становления человека с внешними условиями среды.

*Принцип процессуальности* означает рассмотрение диагностируемых свойств и процессов в их динамике, раскрытие не только содержания (компонентного состава структуры) объекта, но закономерностей его изменения (в содержании, структуре и функциях) при организации учебно-воспитательного процесса.

Правила, детализирующие этот принцип, состоят в том, что бы не ограничиваться отдельными «срезами состояния», оценка не без выявления закономерностей развития; выявлять основные причины развития или деструктивных тенденций в диагностируемом объекте; сочетать констатирующие методы с корректирующими; учитывать половозрастные и социокультурные особенности индивидуально-личностного становления ребенка; обеспечивает непрерывность его изучения и естественные условия педагогического процесса.

*Принцип детерминизма* предостерегает от приписывания оценочных суждений диагностируемому учащемуся или процессу обращает внимание педагога на выявление причинно-следственных связей в диагностируемом объекте, внутренних побудительных сил, которые проявляются в характерных действиях, поступках, отношениях человека.

Правила, относящиеся к этому принципу, предписывают судить о сознании и психике человека по характеру его деятельности поведения и отношений; учитывать единство эмоционального рационального в регулировании действий; обнаруживать не только взаимосвязи, но и взаимообусловленности явлений; использовать результаты диагностики для прогнозирования педагогических процессов и технологизации педагогической деятельности.

*Принцип персонализации* требует от педагога в диагностической деятельности обнаруживать не только индивидуальные проявления общих закономерностей, но также индивидуальные пути развития, а отклонения от нормы не оценивать как негативны анализа динамических тенденций становления.

Этот принцип детализируется в правилах анализа индивидуальных особенностей человека; учета его конкретной жизненной ситуации; различения общего и дифференцированного ходов.

*Принцип компетентности* означает принятие диагностом решений только по тем вопросам, по которым он имеет специальную подготовку; запрет в процессе и по результатам диагностики какие-либо действия, которые могут нанести ущерб испытуемому.

Он раскрывается в правилах сотрудничества (согласие испытуемого на участие в диагностике); безопасности для испытуемого применяемых методик; доступности диагностических процедур и методов; обоснованности заключений; взвешенности и корректного использования диагностических сведений (разумной конфиденциальности и контролируемого сохранения сведений, предупреждения неадекватных последствий

относительно испытуемого со стороны возможных пользователей диагностических данных).

**2. Уровни социально-педагогической диагностики.** Диагностическая деятельность осуществляется различными субъектами образования на различных уровнях. Исследователи (В. И. Горюва, С. И. Тар Л.С.Ушакова и др.) выделяют три уровня диагностики:

социально-педагогический, или программно-целевой, уровень диагностики, реализующийся в учебных планах и программах (в государственном стандарте и развивающих его компонентах), а в ступенях профессиональной квалификации педагогов и родителей образовательных учреждений;

организационно-дидактический уровень диагностики, направленный на анализ общей и конкретно-предметной организации процесса обучения, взаимодействия целей, содержания, форм организации обучения;

лично-деятельностный уровень диагностики, раскрывает педагогические результаты процесса обучения, продукта педагогической деятельности, обученность, воспитанность, развитие индивидуальности обучающегося.

Педагог-практик может выделить уровни диагностики по степени системности получаемых данных:

*компонентная диагностика отдельных показателей и свойств объекта* с целью их коррекции. Как правило, такая диагностика является оперативной и не дает прогноза развития исследуемого свойства;

*функциональная диагностика свойств объекта* как компонентов системы в их взаимосвязях и взаимозависимостях, позволяющая получить обоснованный краткосрочный прогноз и выбрать оптимальные педагогические средства;

*структурная диагностика различных аспектов объекта* как целостной системы с выявлением тенденций ее развития, дающая основание для среднесрочных прогнозов и разработки на их основе комплексных программ педагогической деятельности;

*прогнозирование перспектив развития педагогических явлений или процессов*, требующее интеграции диагностических данных с теоретическими моделями и эмпирических методов исследования с теоретическими.

Диагностическая деятельность является начальным этапом педагогического прогнозирования и профессиональной деятельности по управлению педагогическим процессом на всех уровнях (В. А. Сластенин) и завершает технологическую цепочку по решению педагогических задач (Л.Ф.Спиркин), поскольку направлена на выявление результативности управленческого воздействия и оценку эффективности использованных средств и методов.

Особенность педагогической диагностики заключается и в том, что педагог, как правило, выступает в двойной роли: как диагност и как исполнитель рекомендаций, вытекающих из результатов диагностики. Именно это обстоятельство накладывает на педагогическую диагностику отпечаток субъективности и практической ориентации. Целостный подход к объекту диагностики как динамичной системе с целью перевода ее на более высокий уровень функционирования и развития (т.е. исследование объекта с целью его преобразования) позволяет уменьшить степень субъективизма.

**3. Организационно-социально-педагогические требования к проведению диагностических процедур.**

1. Педагогическая диагностика всегда требует особого внимания, особой чуткости к ребенку, обязательного его согласия и предрасположенности.

2. Педагогическая диагностика должна быть построена на совместной деятельности и взаимопомощи учителя и учащихся. Всем должно быть полезно и интересно.

3. Перед проведением педагогических диагностических процедур все учащиеся должны быть морально и психологически подготовлены к тому, чтобы воспринимать результаты диагностики спокойно, без всяких волнений и переживаний.

4. Во время проведения диагностических процедур необходимо исключить всякое постороннее влияние или взаимовлияние учащихся, для чего при тестировании рассаживать их за отдельные парты.

5. Работа с тестами должна проводиться в абсолютной тишине.

6. Педагог, занимающийся педагогической диагностикой, должен хранить профессиональную тайну. Сведения, полученные в процессе диагностического исследования, могут быть использованы только для совершенствования учебно-воспитательного процесса.

#### **Лекция 4 Измерение и представление социально-педагогических данных**

1. Понятие «измерение» и возможные измерительные шкалы в социально-педагогической диагностике.
2. Номинальная, порядковая, интервальная шкалы измерений.
3. Методика подготовки и представления диагностических данных.

##### ***1. Понятие «измерение» и возможные измерительные шкалы в социально-педагогической диагностике***

Существует множество определений понятия "измерение", несколько отличающихся друг от друга в зависимости от точки зрения исследователя. Общим для всех является следующее: измерение есть приписывание чисел вещам в соответствии с определенными правилами. Измерить рост человека - значит приписать число расстоянию между макушкой человека и подошвой его ног, найденное с помощью линейки. Измерение коэффициента интеллектуальности (IQ) ребенка - это присвоение числа характеру ответной реакции, возникающей у него на группу типовых задач. Измерение преобразует определенные свойства наших восприятий в известные, легко поддающиеся вычислительной обработке понятия, называемые "числами".

Важной процедурой в педагогической диагностике является измерение отдельных признаков и характеристик изучаемого процесса. Суть измерения состоит в том, что объекты измерения отображаются на определенной числовой системе. Отсюда и все методы диагностики обязательно содержат в себе измерение каких-либо свойств, качеств, характеристик тех или других сторон жизни коллектива, которые затем мы можем выразить в виде числовых значений. Числовые системы образуют шкалы, поэтому измерение позволяет шкалировать исследуемые признаки.

Педагогическое исследование ставит вопрос об измеряемости изучаемых явлений. Использование понятий *больше, меньше, интенсивнее, лучше, сложнее* ставит проблему поиска некоторой точки отсчета для сравнения двух или нескольких явлений.

Измерить мы можем, только сравнив полученный результат в виде числа с другим результатом, измеренным этим же способом, поэтому выявление внутренних закономерностей воспитательного процесса происходит путем сравнения результатов измерения.

Проводя анализ полученных данных, недостаточно иметь эталон для сравнения. Помимо этого необходимо знать, в каком порядке располагаются изучаемые явления, как они соотносятся друг с другом, насколько или во сколько раз одно явление отличается от другого, что помогает выявить причинно-следственную зависимость в структуре воспитательного процесса.

Решение этой проблемы приводит исследователя к необходимости свои знания об изучаемом процессе переводить с уровня качественных понятий на уровень количественных - в виде чисел, граф, схем, формул. Использование таких *знаковых*

*заменителей* определяет возможность оперировать понятиями, сравнивать между собой такие, которые в данной педагогической ситуации взаимодействуют, и на этой основе строить модель изучаемого процесса.

Измерение процесса воспитания приобретает свой практический смысл тогда, когда о самом процессе, о составляющих его явлениях мы можем получить надежную объективную информацию.

По предложению американского психолога С.С. Стивенса в математической прикладной статистике выделяют четыре типа возможных шкал измерений: номинальную, порядковую, интервальную и измерение по шкале отношений.

**2. Номинальная, порядковая, интервальная шкалы измерений. Номинальная шкала измерений.** По этой шкале процесс измерения осуществляется группированием предметов в классы, когда объекты, принадлежащие к одному классу, идентичны в отношении некоторого признака или свойства. Далее классам даются обозначения; вместо обозначений классов могут также принимать и часто принимают для идентификации числа, что может служить объяснением заголовка "номинальное измерение". Схемы классификации видов в биологии - примеры номинальных измерений. Психологи часто кодируют пол, обозначая особой женского рода нулем, а особой мужского пола - единицей; это также номинальное измерение. Мы выполнили бы номинальное измерение, если бы присвоили число 1 - англичанам, 2 - немцам, а 3 - французам. Равна ли одному французу сумма одного англичанина и одного немца ( $1 + 2 = 3$ )? Конечно, нет. Числа, которые мы присваиваем в номинальном измерении, обладают всеми свойствами любых других чисел: мы можем складывать их, вычитать, делить или просто сравнивать. Но если процесс присвоения чисел предметам представлял собой номинальное измерение, то наши действия с величиной, порядком и прочими свойствами чисел вообще не будут иметь никакого смысла по отношению к самим предметам, поскольку мы не интересовались величиной, порядком и, другими свойствами чисел, когда присваивали их. При номинальных измерениях используется исключительно та особенность чисел, что 1 отличается от 2 или 4 и что если предмет *A* обозначен 1, а предмет *B* - 4, то *A* и *B* различаются в отношении измеряемого свойства. Отсюда вовсе не следует, что в *B* содержится больше свойства, чем в *A*. Три остальные шкалы, с которыми мы будем иметь дело, используют три следующих свойства чисел - числа можно упорядочивать по величине, их можно складывать и делить.

**Порядковая шкала измерений.** Порядковое измерение возможно тогда, когда измеряющий может обнаружить в предметах различие степеней признака или свойства. В этом случае используется свойство упорядоченности чисел и числа приписываются предметам таким образом, что если число, присвоенное предмету *A*, больше числа, присвоенного предмету *B*, то это значит, что в *A* содержится больше данного свойства, чем в *B*. Допустим, мы просим кого-то проранжировать Нину, Людмилу, Марию и Татьяну с точки зрения красоты. Мы можем расположить их следующим образом: Людмила, Татьяна, Нина, Мария. Порядковое измерение может иметь место в том случае, когда мы присваиваем Людмиле, Татьяне, Нине и Марии соответственно номера 1, 2, 3 и 4. Заметим, что номера 0, 23, 49 и 50 тоже подошли бы, поскольку расстояние между двумя соседними номерами не имеет значения. Мы не можем себе представить, что измеритель в состоянии распознать, например, будет ли различие между "количеством" красоты Людмилы и Татьяны больше или меньше, чем между красотой Татьяны и Нины. Поэтому не стоит придавать большого значения тому, что разница в оценках Людмилы и Татьяны такая же, как дистанция между числами, присвоенными Нине и Марии.

Числа в этой шкале - это частные представители предметов: мы обращаемся к ним, когда важны как различия между ними, так и их порядок. При порядковых измерениях числа обеспечивают некоторую экономию при подаче информации. Например, вместо сообщения о том, что Людмила признана самой красивой, Татьяна - следующая за ней,

Нина - третья после самой красивой, а Мария наименее красива, мы можем отразить это следующим образом:

Шкала твердости минералов - тоже порядковая шкала. Если минерал  $A$  может ставить царапины на минерале  $B$ , то он тверже, следовательно, он получает более высокий номер. Предположим, что минералам  $A$ ,  $B$ ,  $C$  и  $D$  подобным способом приписаны соответственно номера 12, 10, 8 и 6. Нам известен самый твердый и самый мягкий минерал. Разность твердостей  $A$  и  $B$  является такой же, как разность твердостей  $C$  и  $D$ , или нет? Мы не имеем об этом никакого представления, потому что номера были присвоены так, что учитывались только признаки однозначности и порядка - измерение было порядковым.

Другой известной порядковой шкалой является "ранг в классе среднего значения отметок" до  $n$  для "минимального среднего значения отметок" в группе из  $n$  учеников. Если бы, например, три первых ученика имели максимально возможные средние, то каждый из них должен был бы получить ранг 2, представляющий собой среднее первых трех рангов 1, 2 и 3. Этот способ присвоения чисел основан на соглашении, потому что сохраняется постоянной сумма связанных и несвязанных рангов, например:  $1 + 2 + 3 = 2 + 2 + 2$ .

Не существует закона, запрещающего кому-либо складывать, вычитать, умножать и производить другие операции над числами, которые присвоены предметам в ходе порядкового измерения. Однако результаты этих операций могут и ничего не говорить о количествах анализируемого свойства, которым обладают предметы, соответствующие этим числам. Например, различие между "рангами красоты" Людмилы и Марии равно трем; различие между рангами Татьяны и Нины равно единице. Но есть ли смысл в том, что разница в красоте между Марией и Людмилой оценивается в три раза выше, чем между Татьяной и Ниной? Конечно, нет. Результаты арифметических действий здесь нельзя интерпретировать так, будто они говорят нам что-либо о количествах свойства, которым фактически обладают предметы. Вы можете делать с числами, которые вы получаете, все что угодно, но вы всегда столкнетесь с вопросом: "Имеют ли какое-нибудь значение результаты этих операций?" **Интервальная шкала измерений.** Интервальное измерение возможно, когда измеритель способен определить не только количество свойства в предметах (характеристика порядкового измерения), но также фиксировать равные различия между предметами. Для интервального измерения устанавливается единица измерения (градус, метр, сантиметр, грамм и т.д.). Предмету присваивается число, равное количеству единиц измерения, которое эквивалентно количеству имеющегося свойства. Например, температура некоторого металлического бруска  $86\text{ }^{\circ}\text{C}$ . Важная особенность, отличающая интервальное измерение от измерения отношения (которое будет рассмотрено ниже), состоит в том, что оцениваемое свойство предмета вовсе не пропадает, когда результат измерения равен нулю. Так, вода при  $0\text{ }^{\circ}\text{C}$  имеет все же некоторую температуру. Точка нуль на интервальной шкале произвольна.

Числа, приписываемые в процессе интервального измерения, имеют свойства однозначности и упорядоченности. Кроме того, в данном случае существенна и разница между числами. Число, присвоенное предмету, представляет собой количество единиц измерения, которое он имеет. Сегодня температура  $16\text{ }^{\circ}\text{C}$ , вчера  $13\text{ }^{\circ}\text{C}$ .

Сегодня на  $3\text{ }^{\circ}\text{C}$  теплее, чем вчера. Если завтра температура будет  $22\text{ }^{\circ}\text{C}$ , то вчера и сегодня имеют больше сходства с точки зрения температуры, чем вчера и завтра. Разность между 13 и 16 составляет половину разности между 16 и 22; кроме того, величины этих разностей говорят нам кое-что о температуре воздуха.

Исчисление лет - интервальная шкала. Год первый был выбран произвольно как год рождения Христа. Единица измерения - период в 365 дней. К настоящему времени 1931 г. ближе, чем любой другой год с меньшим номером. Время между 1776 г. и 1780 г. равно времени между 1920 г. и 1924 г.

Интервальное измерение - это такое присвоение чисел предметам, когда равные разности чисел соответствуют равным разностям значений измеряемого признака или свойства предметов. **Измерение по шкале отношений.** Измерение отношений отличается

от интервального только тем, что нулевая точка не произвольна, а указывает на полное отсутствие измеряемого свойства. Измеритель может заметить отсутствие свойства и имеет единицу измерения, позволяющую регистрировать различающиеся значения признака. Равные различия чисел, присвоенных при измерении, отражают равные различия в количестве свойства, которым обладают оцениваемые предметы. Кроме того, раз нулевая точка не произвольна, а абсолютна, то не лишено смысла утверждение, что у *A* в два, три или четыре раза больше свойства, чем у *B*.

Рост и масса являются примерами шкал измерения отношений. Нулевого роста вообще не существует, а мужчина ростом 183 см в два раза выше мальчика, имеющего рост 91,5 см. Шкала отношений называется так потому, что отношения чисел для нее существенны. Эти отношения можно интерпретировать как отношения значений свойств измеряемых объектов. Установление отношения применительно к точной интервальной шкале в терминах количества свойства в объектах не имеет смысла. Например, если 3 июня максимальная температура была 32 °С, а 17 марта - 8 °С, то неправильно говорить, что 3 июня была температура в четыре раза выше, чем 17 марта, так как шкала Цельсия не выражает абсолютное значение измеряемого свойства.

В педагогике большинство измерений относится к номинальному, порядковому и интервальному уровням. Лишь наименее важные переменные в этих областях допускают пока измерение отношений: в действительности только с трудом можно найти шкалы, удовлетворяющие условиям интервальной шкалы. Иногда переменные шкалы отношений, такие как время (решения задачи или заучивания списка слов), рост, масса или расстояние, могут представлять интерес, но это бывает не часто.

**3. Методика подготовки и представления диагностических данных.** До анализа и интерпретации количественных данных, полученных в результате проведенных диагностических процедур, необходимо их обобщить. В таблице 2 приводятся результаты тестирования знаний учащихся по определенному учебному предмету. Отметки в баллах проставлялись в алфавитном порядке так, как записаны в классном журнале. Однако в подобной форме представление результатов тестирования не слишком удобно для анализа. Поэтому необходимо эти данные представить так, чтобы можно было проследить определенную логику и закономерность как в числовом ряде, так и в процессе усвоения знаний учащимися. Для этого в прикладной математической диагностике существуют четко разработанные правила обработки и представления конечного результата.

Первый этап представления данных - это их **ранжирование**, т.е. упорядочивание оценок по величине от максимальной до минимальной. В таблице 3 рассматриваются те же оценки 38 учеников, что и в таблице 2, но упорядоченные по убыванию от 112 (самого высшего) до 44 (низшего). Теперь будет нетрудно заметить, кто из учеников какой ранг занимает. Но, вероятно, могут иметь место и равные оценки, в особенности при сопоставлении учащихся нескольких классов. Так, в нашем примере два ученика получили по 97 очков. Поскольку в данном случае нельзя утверждать, что один ранг выше другого, мы обязаны приписать им одинаковые ранги. Так как существует шесть учеников, ранг которых выше (1, 2, 3, 4, 5, 6), то следующие два ранга, 7 и 8, усредняются, что дает 7,5. Точно так же среднее рангов 9 и 10 составит 9,5 и т.д. Есть три ученика с оценкой 75 и 21 ученик, ранг которых выше; среднее следующих трех рангов (22, 23 и 24) равно 23, что дает ранг для каждой оценки 75. Кроме того, для определения рангов требуется много времени и сил, список получается длинным, громоздким и неудобным для сравнения с другими классами, большими или меньшими: ранг 19 в классе из 38 учеников будет хуже, чем в классе с большим числом учащихся.

Второй этап - **выявление распределения частот**. Этот список можно сократить, классифицируя оценки по распределению частот, иногда называемому просто распределением. Третий и четвертый столбцы таблицы 3 показывают простейший вид распределения. Различные оценки размещаются по величине, в данном случае от 112 до 44,

а справа от каждой оценки указывается число ее повторений. Каждое число справа называется частотой и обозначается  $f$  а сумма частот обозначается  $n$ .

Третий этап - **распределение сгруппированных частот**. Для большого числа оценок - скажем 100 или более - на следующем этапе может иметь смысл обобщение данных. Как правило, существует настолько широкий диапазон оценок, что целесообразнее сгруппировать их по величинам, например в группы, объединяющие все оценки от 105 до 109 включительно, от 110 до 114 включительно и т.д. Каждая такая группа называется разрядом оценок. В случае полного размещения по группам обычно говорят о распределении сгруппированных частот. Хотя и не существует четкого правила выбора количества разрядов, предпочтительнее образовывать не менее 12 и не более 15 разрядов. Иметь менее 12 разрядов рискованно из-за возможного искажения результатов, в то время как наличие более 15 разрядов затрудняет работу с таблицей.

Четвертый этап - **построение распределения сгруппированных частот**. Этот процесс построения обычного распределения сгруппированных частот складывается, в свою очередь, еще из четырех этапов.

1. Определение общего размаха внутри всей выборки, который равен разности между максимальной и минимальной оценками плюс единица. Из имеющихся оценок максимальная равна 112, минимальная - 44, что дает размах  $(112 - 44) + 1 = 69$ . Фактически считают, что 112 покрывается единичным интервалом оценок 112,5 - 111,5, а 44 - интервалом 44,5 - 43,5. Заметим далее, что размах равен 69  $[(112 - 44) + 1, \text{ или } 112,5 - 43,5]$ . Однако реальные границы оценок не всегда являются дробными. Если возраст исчисляется от последнего (самого недавнего) дня рождения, то лица, объявившие себя 44-летними (т.е. еще не 45-летними), находятся в интервале 44,00 - 44,99... (почти, но не совсем 45,00), середина которого 44,5. Если они называют возраст относительно ближайшего дня рождения, интервал составляет 43,5 - 44,5 со средним 44. Аналогично, если они представляют себя приближающимися к 44, то интервал равен 43,00 - 43,99... со средним 43,5. Между самым "юным" из "приближающихся к 44", который только что достиг возраста 43 лет, и самым "старым" представителем "44-го последнего дня рождения", которому почти 45, будет наблюдаться разница приблизительно в два года. Спрашивая просто о возрасте без точного определения системы счета, мы не в состоянии точно интерпретировать результаты.

2. Выбор интервала группирования разрядов, представляющего собой ширину разрядов, по которым должны быть классифицированы оценки, должен производиться таким образом, чтобы разрядов было не менее 12, но и не более 15. Для этого разделим диапазон на 12 и найдем наибольший возможный класс или интервал разряда оценок. Разделим диапазон на 15 и найдем наименьший возможный интервал разряда (см. табл. 4). Так как использовать любой нецелый интервал неудобно, то наибольшее число округляется с уменьшением до 5, а наименьшее - с увеличением до 5, хотя и интервал 6 обеспечил бы 12 разрядов для этих 38 оценок.

Интервал с шириной, определяемой нечетным числом, например 5, с целочисленным средним значением, если границы разряда дробные (оканчивающиеся на 0,5), обычно предпочитают интервалу с четной шириной, но дробными средними, когда границы разряда дробные. Середина разряда 110 - 114, содержащего пять оценок: 110, 111, 112, 113 и 114, равна 112 (т.е.  $110 + [(114 - 110) : 2] = 110 + 2 = 112$ ). Другой способ определения середины интервала состоит просто в усреднении зафиксированных границ интервала:  $(110 + 114) : 2 = 112$ . Если бы использовался разряд шириной 6 с границами оценок, например 108 - 113, то середина этой группы, определяющейся четным числом, составила бы 110,5, что могло бы привести в итоге к более сложному счету. Следовательно, интервал 5 предпочтительнее интервала 6, когда границы разряда дробные.

3. Определение границ разрядов. Разумеется, надо образовать достаточное количество разрядов для включения самой высокой и самой низкой оценок. Для этого начинайте табулирование всегда с величины, кратной разрядному интервалу. Если самый низкий

разряд начать с 40, кратного 5, он включит самую низкую оценку 44. А если начать с 45, то он не включит 44. Следующий разряд будет начинаться с 45, затем с 50 и т.д. до тех пор, пока самая высокая оценка 112 не попадет в разряд 110 - 114.

4. Табулирование. Подсчет ведется для каждой оценки против разряда, в который она попадает. Для табулирования нет необходимости в упорядочении оценок, так как последнее может потребовать больше времени, чем само табулирование. В первоначальном алфавитном списке первая оценка 90. В столбце таблицы против разряда, начинающегося с 90, для регистрации оценки делается черточка. Следующая оценка - 66. Она попадает в разряд, который начинается с 65, так что черточка делается там. Аналогично результаты подсчета помещаются в столбце против соответствующего разряда для всех прочих оценок.

В итоговой таблице не приводятся этапы, в результате которых она была получена. В простейшей форме распределения частот есть только два столбца. В первом приводятся разряды, обычно расположенные в убывающем порядке сверху вниз, а второй содержит частоты - число оценок в каждом разряде.

Когда нужно сравнить две или более выборок, обычно хорошо поместить все данные в такую же таблицу. В этом случае будет один столбец для разрядов, в который сгруппированы оценки, и по одному для каждой из сравниваемых, скажем школ или классов. В таблице 5 приведены распределения частот, обобщающие отчеты шести школ. Количество интервалов группирования меняется от 9 для школы Е до 17 для школ А и Г, хотя для некоторых интервалов нет данных.

**Графическое представление распределения частот.** Обычное распределение частот не дает вполне ясной картины. Существуют три общих метода графического представления распределения оценок: гистограмма, или столбиковая диаграмма, полигон распределения и сглаженная кривая.

Гистограмма - это последовательность столбцов, каждый из которых опирается на один разрядный интервал, а высота его отражает число случаев, или частоту, в этом разряде.

На рисунке 1 показана гистограмма, или столбиковая диаграмма, представляющая распределение 83 учащихся по коэффициенту интеллекта IQ (диаграмма отражает распределение показателей 16 учащихся, имеющих наибольший коэффициент IQ).

**Полигон распределения.** Построение полигона распределения во многом напоминает построение гистограммы. В гистограмме каждый столбец заканчивается горизонтальной линией, причем на высоте, соответствующей частоте в этом разряде. А в полигоне он заканчивается точкой над серединой своего разрядного интервала на той же высоте. Далее точки соединяются отрезками прямых.

**Сглаженная кривая.** Иногда вместо гистограммы или полигона строят сглаженную кривую. Единственная разница состоит в том, что сглаженная линия проводится по точкам настолько близко, насколько это возможно, а для других двух фигур используются линии с острыми углами или зубцами.

Как правило, особенно для малых групп, где чаще всего встречаются неравномерности, лучше пропустить некоторые точки, чтобы получить плавную и правильную кривую; но следует позаботиться о том, чтобы оставить приблизительно одинаковое количество точек по обе стороны кривой. Тогда линия будет как можно лучше сглаживать отклонения точек.

Нет сомнений в том, что графическое представление педагогических данных является ценным дополнением к статистическому анализу и обобщению. График или диаграмма имеет целью привлечь внимание читателя, потому что этот способ показывает процесс в динамике. Один маленький график порой больше проясняет суть дела, чем дюжина таблиц или написанных параграфов. Действительно, статистики часто немые, таблицы нередко молчаливы, и только график громко заявляет о своей миссии. Обычно количественные данные совершенно абстрактны. Рисунок или график дает более конкретное представление о существе вопроса.

## **Лекция 5 Методы социально-педагогической диагностики и их характеристика**

1. Система методов социально-педагогической диагностики.
2. Методы теоретического исследования.
3. Изучение и использование передового опыта, социально-педагогическое обследование, комплексные методики.

**1. Система методов социально-педагогической диагностики.** Эффективная педагогическая деятельность, как убеждают результаты многочисленных исследований и опыт, основана на знании реального педагогического процесса, проверке полученных результатов при помощи точных показателей и широком использовании разнообразных методов диагностики.

Под методами понимаются разнообразные инструменты проникновения педагога в суть процессов, которыми он стремится управлять. Чем богаче арсенал диагностических методов педагога, тем технологичнее, рациональнее и эффективнее его профессиональная деятельность. Запас диагностического инструментария педагогики непрерывно пополняется за счет конструирования новых методов и заимствования пригодных для педагогических целей методов других наук.

Многие педагоги отмечают тенденцию превращения методов науки в методы практической деятельности специалистов образования. По мнению В.И.Журавлева, это происходит по причине обновления дидактических моделей и появления в практике методик исследовательского обучения.

В современной образовательной практике применяется немало различных диагностических методов. Среди них есть ориентированные на количественный результат и на получение качественных данных о состоянии изучаемых явлений и процессов. Такие методы разделяются на стандартизированные (имеющие в своем основании модель, предполагающие наличие шкал и дающие количественные результаты об отдельных сторонах объекта) и нестандартизированные (описательные, не имеющие нормативной модели для сопоставления, направлены на получение целостного представления о состоянии объекта).

В последнее время утвердился подход, при котором методы этих двух групп взаимно дополняют друг друга и используются в зависимости от имеющихся конкретных задач. Более того, эти группы методов тяготеют друг к другу: стандартизированные методы в процессе их совершенствования становятся все более комплексными, дающими как можно более полное представление об объекте, а результаты нестандартизированных методов все чаще выражаются в числовом виде, чтобы стало возможным применять математические и статистические методы их обработки.

Учитывая эти тенденции, перейдем к рассмотрению наиболее распространенных в образовательной практике методов диагностики.

**2. Методы теоретического и практического исследования.** *Наблюдение* — это метод познания педагогических явлений, основанный на целенаправленном восприятии (непосредственном или косвенном, через описание другими лицами) и фиксации диагностом явлений или процессов с одновременной первичной обработкой получаемой информации в сознании наблюдающего.

Наблюдение чаще всего применяется в диагностической деятельности, направленной на выявление определенных закономерностей (устойчиво повторяющихся причинно-следственных связей) с целью их последующего анализа и использования для нужд практической деятельности.

При наблюдении явления и процессы воспринимаются непосредственно в целостности и динамике их изменения. Восприятие и наблюдение неравнозначны. Восприятие — это психический процесс, в то время как диагностическое наблюдение — это метод познания педагогических процессов. Сущность наблюдения состоит в том, что в

сознании педагога отображаются и фиксируются изменения изучаемого объекта, его количественно-качественные и другие переменные.

От обычной фиксации событий наблюдение как метод диагностики отличается тем, что ведется по специальному плану, каждый факт фиксируется по продуманной системе, во избежание субъективизма фиксированию подлежат все наблюдаемые факты, а не только те, что совпадают с гипотезой наблюдения, факты и события фиксируются сразу после наблюдения. При этом применяются четкая схема и заданность единиц наблюдения (что воспринимать) и не менее четкая фиксация результатов восприятия.

Наблюдение используется и как самостоятельный способ диагностики, и как составная часть методов. Оно проводится с целью накопления фактов и их последующего теоретического анализа. Наблюдаться могут поведение учащихся, проведение урока, общий распорядок работы школы, воспитательная работа учителей, поведение и настроения учащихся и т.д.

К. Ингенкамп считает, что научное наблюдение требует выяснения следующих вопросов. На какой вопрос должно дать ответ наблюдение? В каких условиях должно проводиться наблюдение? Описано ли (распределено ли по категориям) подлежащее наблюдению поведение таким образом, чтобы с помощью этих категорий можно бы было дать ответ на поставленный вопрос? Соответствует ли описание (категоризация) фактическому поведению? Можно ли работать с данными категориями? Существует ли единство между различными наблюдателями при записи одного и того же поведения в соответствии с данными категориями? Пользуется ли наблюдатель при повторном наблюдении одними и теми же категориями? Возможно ли повторное наблюдение данного поведения в сопоставимых ситуациях?

Если в процедуру наблюдения вводятся стандартные схемы и условия, которые точно определяют, что наблюдать, как наблюдать, каким образом фиксировать результаты наблюдения, как их оценивать, интерпретировать и делать на их основе выводы, — это стандартизированное наблюдение.

Различают следующие виды наблюдений:

включенное, когда диагност сам является участником наблюдаемого процесса или членом группы испытуемых, и невключенное, осуществляемое диагностом со стороны;

непосредственное (прямое), когда между объектом и наблюдателем имеются прямые отношения (педагог — непосредственный свидетель педагогического процесса, организатор и исполнитель наблюдения), и опосредованное (косвенное), осуществляемое через представителей диагноста, работающих по его программе и заданию (сюда входит и самонаблюдение школьников по заданию педагога);

открытое, проводящееся с ведома испытуемых, и скрытое, когда испытуемые не знают о своей подконтрольности (наблюдение ведется непосредственно педагогом или при его отсутствии при помощи записывающих технических средств);

непрерывное (лонгитюдное), которое ведется от начала до конца педагогического процесса, и дискретное, когда предметом периодического наблюдения являются лишь отдельные характеристики процесса (например, поведение школьника в определенных ситуациях, воспитательные элементы в процессе обучения);

*монографическое {полусвободное}*, охватывающее большое количество взаимосвязанных явлений, *узкоспециальное {выборочное, формализованное}* с чрезвычайно подробным выделением единиц наблюдения (эмпирических индикаторов), восприятие и фиксация которых свидетельствуют о наличии того или иного явления и его характеристик, предопределенных целью научного поиска (например, причины конфронтации между учащимися и педагогом);

*наблюдение-поиск {сплошное наблюдение}*, проводящееся с целью «педагогической разведки» для обнаружения фактов, задающих корректировку темы изучения учащихся, на стадии диагностического эксперимента;

*полевое*, осуществляющееся в естественных для диагностируемых условиях, и *лабораторное*, осуществляющееся в искусственно организованных условиях, в том числе в значимых для испытуемых ситуациях (его, скорее, можно отнести к эксперименту).

К наблюдению предъявляются следующие требования:

1) наблюдение должно быть целенаправленным (например, целями наблюдения могут быть выявление каких-то личностных характеристик, проявляющихся в поведении и действиях человека; проверка частоты каких-то явлений или фактов; определение характера и степени влияния каких-то педагогических действий на состояния учащихся и т. п.);

2) наблюдение должно проводиться по заранее разработанному плану (программе), в котором детализируются и точно определяются объект, предмет, цель, выявляемые параметры и характеристики предметов и явлений (критерии и показатели), предполагаемый результат (модель явления или процесса);

3) количество наблюдаемых признаков должно быть минимальным и строго соответствовать цели наблюдения, а время и длительность наблюдения — точно определены;

4) заранее должны быть разработаны процедура наблюдения и форма фиксации наблюдаемых фактов (протокол наблюдения) и формулирования промежуточных выводов;

5) объекты должны наблюдаться в естественных для них условиях и через равные промежутки времени;

6) получаемые сведения должны подвергаться сравнению, измерению и систематизации;

7) наблюдатель должен знать причины появления ошибок в наблюдении и способы их минимизации.

Фиксирование результатов наблюдений может быть перенесено в протокол, деловые заметки, записи. Часто, приступая к наблюдению, исследователь заранее готовит специальные таблицы и матрицы, в которых ведет учет единиц наблюдения, которые легко поддаются статистической обработке и анализу. Единицами наблюдения может быть число обращений за помощью к товарищу на уроке или при подготовке домашних заданий, контакт с одноклассниками на перемене, активность на уроке (например, поднятая рука) и т.д. При проведении культпохода в кино педагог-исследователь в качестве единиц наблюдения может отмечать смех и аплодисменты в зале, свист, реплики, выход из зала и т. д. Таким образом, единица наблюдения в социально-психологическом исследовании — это всегда определенный акт поведения индивида в группе. От того, насколько удачно выбраны единицы наблюдения, зависит и обоснованность сделанных выводов.

Метод наблюдения имеет свои достоинства и недостатки. Главное его достоинство состоит в том, что педагог получает ценные факты непосредственно из жизни, из окружающей действительности (в процессе обучения, в ходе воспитательных мероприятий, родительских собраний и т.д.). Наблюдая за какой-то одной стороной, педагог в то же время видит другие стороны жизни и деятельности человека, которые могут объяснить получаемые факты, подвести к установлению связей, зависимостей и пр. В процессе наблюдения педагог ставит перед собой новые вопросы, рассуждает, строит предположения и т.д. В этом отношении метод наблюдения незаменим.

Наблюдение позволяет фиксировать событие в момент его протекания, а также получить информацию о действиях индивида вне зависимости от его установок на «желательное», «одобряемое» поведение (что не исключается при опросе, лабораторном эксперименте).

К недостаткам наблюдения следует отнести его субъективизм. Сам факт знания исследуемыми, что за ними наблюдают, зачастую приводит к изменению поведения и сказывается на результатах наблюдения. Личностные особенности, установки, предшествующий опыт, эмоциональное состояние педагога и многое другое могут значительно

повлиять на интерпретацию результатов исследования. В этом отношении результаты наблюдения содержат информацию не только об объекте изучения, но и о самом педагоге.

Индивидуальное восприятие каждым человеком изучаемого объекта отражается в охвате признаков (нужно держать в поле зрения все признаки, но не у всех педагогов это получается), степени и частоте их проявления, связях между отдельными фактами. В процессе наблюдения невозможно заранее предусмотреть, когда произойдет нечто существенное, важное для решения изучаемой проблемы. При психологическом перенасыщении внимания наступает утомление, связанное с опасностью пропустить значимые факты. Вот почему необходимы план, программа наблюдения и заранее составленная таблица для сбора информации. Это позволяет в какой-то степени повысить объективность наблюдения.

Чтобы в ходе наблюдения обнаружить какие-либо причинно-следственные связи между процессами и явлениями, требуются значительные временные затраты, противоречащие желанию педагога поскорее получить эмпирический материал. К тому же длительное включенное наблюдение адаптирует педагога к происходящим событиям, что также ведет к снижению объективности результатов наблюдения.

Сколько времени необходимо для «живого» изучения объекта? Многое зависит от изучаемой проблемы, от предмета диагностики: если, например, он связан с родительскими собраниями, то, очевидно, придется не один учебный год следить за проведением собраний; если изучается учебный процесс, то может потребоваться от двух-трех месяцев до двух-трех лет. О. С. Гребенж и М. И. Рожков считают, что при изучении психолого-педагогических зависимостей можно ориентироваться на такой показатель, как повторяемость фактов: если в процессе наблюдения факты, фиксируемые в таблице, начинают повторяться, то можно дальше не наблюдать по данной программе, а переходить к следующей. В таких случаях устанавливается тенденция, свидетельствующая об устойчивости наблюдаемого явления.

Недостатком метода наблюдения часто является его однократность, неповторяемость. Ряд интимных ситуаций абсолютно недоступны наблюдению по соображениям этического, морального плана. Влияет на представительность результатов и такой фактор, как ограниченность круга наблюдаемых. Материалы наблюдения сравнительно трудно поддаются количественной обработке. Для этого требуется использование оценочных шкал, подсчет регулярности, частоты происхождения того или иного события.

Вместе с тем следует признать, что даже грамотно проведенные наблюдения, как правило, не обеспечивают в достаточной мере проникновения в сущность изучаемого явления, действий учащихся и пр. Сфера наблюдения ограничена, данным методом можно изучать далеко не все. К примеру, наблюдения дают очень мало информации для выводов о мотивах действий и поступков школьников. Вот почему возникает необходимость сочетать наблюдения с другими методами диагностики.

**Контент-анализ.** Одним из эффективных методов психолого-педагогической диагностики является контент-анализ, при котором содержательному анализу по заранее определенной схеме подвергаются письменные тексты испытуемого, его произведения, письма, продукты деятельности.

Основные операции этого метода были разработаны в 20—30-е гг. XX в. американскими социологами Х. Лассуэлом и Б. Берельсоном в основном для изучения материалов средств массовой информации.

Задача контент-анализа состоит в том, чтобы выявить и оценить в контексте социальных смыслов и значений индивидуально-личностные характеристики человека, проявляющиеся в том, что он делает, в частности, в продуктах его письменного творчества. При этом производится перевод массовой текстовой (или другого вида) информации в количественные показатели с последующей их статистической обработкой.

Факты общественной жизни (поступки, события, мнения) фиксируются различными способами — с помощью звукозаписи, изображения, письменного слова и т.д. В условиях

работы школы источником информации могут служить протоколы собраний, планы работы, сочинения, письма, дневники, записки учеников друг другу. Полученные с их помощью данные вне зависимости от способа фиксации могут служить документом для диагностирования. В диагностике под документом понимается специально созданный человеком предмет, цель которого — передача или хранение информации.

Благодаря контент-анализу можно получить сведения о прошедших событиях, наблюдать которые уже невозможно. Изучение документов, в которых те или иные явления жизни прослеживаются в течение многих лет, позволяет реконструировать различные социально-педагогические процессы, выявить тенденции и динамику их изменения и развития.

Личная документация позволяет разобраться в характере общих социальных и узкопедагогических влияний, глубже проникнуть во внутренний мир ребенка, подростка, взрослого. Информация из личной документации является наиболее объективной.

К общественной документации относятся государственные законы, планы, инструкции и приказы, отчеты и балансы, статьи в периодической печати, фольклор. В педагогической деятельности общественными документами помимо названных являются учебные, календарно-тематические, поурочные планы, планы воспитательной работы, классные журналы, продукты деятельности

учащихся, сводные ведомости, отчеты об успеваемости учащихся, сценарии воспитательных мероприятий и т.п.

Важный источник получения фактических данных — *изучение педагогической документации*, которая характеризует учебно-воспитательный процесс в том или ином образовательном учреждении (расписания учебных занятий, правил внутреннего трудового распорядка, книги протоколов собраний и заседаний, календарных и поурочных планов учителей, конспектов и стенограмм уроков, журналов учета успеваемости и посещаемости, личных дел и медицинских карт учащихся, ученических дневников, протоколов собраний и заседаний и т. п.). В этих документах отражены многие объективные данные о причинных связях и некоторых зависимостях (например, между состоянием здоровья и успеваемостью, обстановкой в семье и психическим состоянием).

В современной школе все шире используется *портфолио* — заранее спланированная подборка работ и индивидуальных достижений учащегося, связывающих отдельные аспекты его деятельности в целостную картину.

Суть метода контент-анализа заключается в выделении в тексте определенных единиц содержания (терминов, оценок и т.д.) и их статистической обработке (подсчет объема и частоты употребления этих единиц, установлении пропорций между различными группами выделенных единиц, а также с общим объемом информации и т.д.). В этом плане многие методические требования к отбору единиц формализованного наблюдения, поиску эмпирических индикаторов этих единиц справедливы и для поиска смысловых единиц контент-анализа. Смысловая единица — это интересующая диагноста проблема, тема, идея, которая с помощью различного сочетания слов высказывается авторами документов.

О том, какую роль играют одноклассники в жизни конкретного ученика, можно узнать по тому, как часто он упоминает о них в своих разговорах, дневнике или переписке с близкими друзьями. Проведя контент-анализ описаний-зарисовок друзей, можно сделать вывод, на какие качества ориентируется ребенок, что его привлекает — внешние атрибуты или глубинные черты характера.

Тематические смысловые единицы могут быть самыми разнообразными и освещаться авторами документов под разным углом зрения: положительно, критически или нейтрально. Кроме того, может быть использована различная модальность, т. е. могут описываться фактически происходящие события или же события, которые должны иметь место или были бы желательны. Одна и та же тема может освещаться с позиций прошлого, настоящего или будущего. С точки зрения формы подачи тема может быть представлена в виде информации, комментария, теоретической статьи, в художественно-абстрактной

форме (в виде стихотворения, басни, рассказа). Все эти аспекты освещения тематических смысловых единиц могут иметь большое значение.

### ***3. Изучение и использование передового опыта, социально-педагогическое исследование, комплексные методики.***

**Опыт и эксперимент.** Изучение опыта. Еще один метод диагностической деятельности педагога, имеющий теоретическое и практическое значение, — изучение педагогического опыта. Опытная работа выражается в том, что педагог эмпирически (путем проб и ошибок) в собственной практике вырабатывает, проверяет или адаптирует к конкретным условиям отдельные методы и приемы работы, пособия, рекомендации и пр., целую методическую систему, анализирует их эффективность, применимость, посильность для учащихся или учителя. Опыт — основа поисковой исследовательской деятельности педагога-практика.

Можно привести много примеров передового опыта, которые заставили критически отнестись к господствующим в педагогической науке и практике взглядам и по-новому подойти к решению кажущихся бесспорными вопросов. Вспомним, как всколыхнули педагогическую мысль и школьную практику оригинальные методические находки донецкого учителя В. Ф. Шаталова. Его система обучения включает сотни педагогических приемов, многие из которых действовали вопреки методическим рекомендациям и устоявшейся практике. Результаты, достигнутые В.Ф.Шаталовым, подтолкнули педагогов к размышлениям, к совершенствованию технологий обучения.

Обобщение педагогического опыта становится научным методом в том случае, если посредством его открывают нечто новое, имеющее объективное значение, и этому новому дается точная педагогическая характеристика (выясняются тенденции, затруднения, новинки, состояние решения какой-либо проблемы).

Изучение опыта будет плодотворным, если:

- изучение опыта начинается с выяснения того, какая ведущая идея и почему лежит в основе изучаемого опыта, как эта идея конкретизируется в целевых установках педагога, какова степень их осознанности, конкретности;

- оценивается актуальность опыта: насколько его ценностно-целевые ориентиры согласуются с образовательными стандартами и отвечают проблемам образовательно-воспитательной практики;

- выявляется механизм достижения результатов обучения и воспитания: соотношение применяемых средств, логика их последовательного применения, основные средства, определяющие неповторимость опыта и получаемых результатов, оптимальность опыта (соотношение получаемого результата и затраченных усилий). Чем глубже и разностороннее анализ опыта, тем больше ценных идей извлекает педагог;

- применяемые средства соотносятся с известными в науке психолого-педагогическими закономерностями; особое внимание при этом обращается на факты, противоречащие господствующим теориям, устоявшимся канонам;

- анализируется технологический учебно-методический пакет и его составляющие (учебная программа или описание курса, учебное и методическое пособия, пакет тестов, раздаточных материалов и т.д.);

- определяется, насколько гарантируется в данном опыте получение конкретных результатов и каковы ограничения (возраст детей, материальные условия и т.д.) в использовании этого опыта.

**Диагностический эксперимент.** Диагностический эксперимент — это строго контролируемое диагностом педагогическое наблюдение, проводимое в естественных или искусственно созданных и управляемых условиях, метод поиска способов решения педагогической проблемы.

Эксперимент как метод диагностики подразумевает:

- изучение объекта как в естественных, так и в специально созданных и контролируемых условиях;
- воспроизведение отдельных сторон предметов и явлений в специально созданных условиях для изучения их без сопутствующих обстоятельств;
- научно-объективную и доказательную проверку правильности гипотезы исследования.

Эксперимент — это также комплекс методов исследования для выявления противоречий, постановки исследовательской проблемы или для решения проблемной задачи. Он проводится для исследования педагогических фактов и явлений, решения педагогических проблемных задач.

В педагогической литературе и массовой образовательной практике нередко понятия «эксперимент» и «опыт» смешиваются, что выражается в устоявшемся термине «опытно-экспериментальная работа». Этим объясняется то, что опыт и эксперимент являются разновидностями поисковой деятельности. Однако эксперимент отличается от опыта наличием предварительно разработанной теоретической модели исследуемого феномена или процесса, которая проверяется в практике.

Таким образом, анализ опыта также может рассматриваться как эксперимент, если он проводится на основе предварительно разработанной теоретической модели, хотя в этом варианте он ближе к контент-анализу.

Эксперимент — это такой метод диагностической деятельности, при котором происходит активное целенаправленное воздействие на педагогические явления путем создания новых условий или введения в него новых (экспериментальных) факторов для выявления причинно-следственных зависимостей.

Главные достоинства диагностического эксперимента заключаются в том, что он позволяет искусственно отделить изучаемое явление от других, целенаправленно подменять условия педагогического воздействия на испытуемых; повторять отдельные изучаемые педагогические явления примерно в тех же условиях.

Эксперимент может служить для решения таких диагностических задач, как:

- установление зависимости между определенным педагогическим воздействием (их системой) и достигаемыми при этом результатами в обучении, воспитании, развитии школьников;
- выявление зависимости между определенным условием (системой условий) и достигаемыми педагогическими результатами;
- определение зависимости между системой педагогических мер или условий и затратами времени и усилий педагогов и учащихся на достижение определенных результатов;
- сравнение эффективности двух или нескольких вариантов педагогических воздействий или условий и выбора из них оптимального варианта с точки зрения какого-то критерия (эффективность, затрачиваемое время, усилия, средства и т.д.);
- доказательство рациональности проверяемого метода или определенной системы мер по ряду критериев одновременно при соответствующих условиях;
- выявление причинно-следственных связей и зависимостей между различными педагогическими явлениями и процессами.

Постановка эксперимента требует от его организаторов знания, учета и контроля условий его проведения и устранения всех незапланированных влияний, а также точной и объективной фиксации его хода и результатов. Недопустимо проводить такие эксперименты, которые могут нанести ущерб физическому и/или психическому здоровью детей, снизить результаты обучения и воспитания учащихся.

### **Методы опроса**

Общие требования к методам опроса. Методы опроса по частоте применения педагогами занимают второе, после наблюдения, место. Они помогают получить информацию о явлениях, процессах, которые недоступны прямому наблюдению и не

находят отражения в документах. Это может быть информация о мотивах, интересах и предпочтениях людей, их семейной жизни или бытовой деятельности и т.д. Ее источником являются люди и их высказывания о своих настроениях, поступках, представлениях или о том, что их окружает. Выделяют разведочный (в начале комплексной диагностики) и уточняющий (в ее конце) опрос.

Под опросом понимается метод целенаправленного получения первичной вербальной (устной или письменной) информации путем заочного (опосредованного вопросником анкеты) или очного (непосредственного) общения педагога (анкетера, интервьюера) с опрашиваемыми (респондентами). В результате опроса выявляются оценки, мнения, установки, стереотипы восприятия и т.д.

Широкое использование этих методов обусловлено их универсальностью и сравнительной легкостью применения и обработки данных. Использование опроса позволяет в короткий срок получить информацию о реальной деятельности, поступках опрашиваемого, а также о его субъективных мнениях, настроениях, намерениях, взглядах, интересах, склонностях и вкусах. В связи с этими особенностями опрос наиболее часто применяется в различных обследованиях. Однако различные опросы имеют свою специфику, что следует учитывать при их организации и проведении.

Социологический опрос направлен на получение информации о внешней стороне (поступках, мнениях, интересах) деятельности опрашиваемых, а полученная информация всегда рассматривается в контексте функционирования определенных общественных групп и общества в целом.

Опрос, проводимый в социально-психологических исследованиях, направлен на выявление глубинных характеристик, внутренних механизмов формирования поступков, мнений, интересов человека. Психолога прежде всего интересует не сам по себе факт наличия поступка, а та психологическая реальность, которая его обуславливает.

Опрос, проводимый в целях педагогической диагностики, используется не только для выявления причин того или иного явления (хотя это и важная задача), но также для построения прогноза протекания процесса и самое главное — для выработки рекомендаций об оптимальном характере педагогической помощи обучаемому (воспитаннику) в его саморазвитии.

Методы опроса основаны на представлении о том, что нужные сведения можно получить, анализируя письменные или устные ответы на серию стандартных, специально подобранных вопросов. Но при этом получаемая информация отражает не действительность (то, что есть на самом деле), а реальность (то, что воспринимается опрашиваемыми и отражается в их сознании). Между этими двумя категориями не всегда можно поставить знак равенства, в связи с чем при проведении опросов наиболее сложной проблемой является обеспечение достоверности и надежности полученных данных.

**Диагностическая беседа.** Беседа — это метод получения информации на основе прямого и относительно свободного общения с испытуемым. Он применяется с целью получения материала, характеризующего индивидуально-личностные особенности опрашиваемого. В беседе можно проверить данные, полученные методом наблюдения.

Во время беседы педагог не просто задает вопросы и получает ответы, в ее ходе он может высказать свою точку зрения, предложить ее для обсуждения испытуемому и тем самым дать ему возможность возразить или согласиться. Таким образом, испытуемый вынужден искать больше аргументов для подтверждения своего мнения.

Беседа может использоваться для достижения следующих задач:

- выяснения фактов, событий, свидетелем или участником которых был испытуемый;
- установления его отношения к ним;
- выяснения причин конкретных проблемных ситуаций;
- исследования методов и средств воспитания, которые применялись к испытуемому;
- установления причин его аномального поведения;
- изучения особенности среды, в которой находится испытуемый;

- выявления его нравственных позиций, ценностных ориентации, ближайших целей и т.д.;

- изучения его внутреннего состояния и факторов, повлиявших на него, и т.д.

Планирование беседы осуществляется в несколько этапов.

На первом этапе планирования беседы определяется цель беседы, объект и предмет разговора.

На втором этапе планирования отработывается ход беседы: с чего лучше начать разговор (повод для начала разговора); как перейти к основной теме; как удержать инициативу; какие типы вопросов лучше использовать на разных этапах беседы; как влиять на активность и искренность испытуемого, какие для этого использовать приемы общения; как правильно выйти из диалога.

На третьем этапе прогнозируются результаты беседы, которые должны быть получены.

Структура беседы включает в себя установление доверительного контакта, основную часть, выход из беседы и анализ ее результатов.

1. Установление контакта. Беседу нельзя сразу начинать с вопросов по теме обследования. На первой ее фазе необходимо установить контакт с собеседником (снять напряжение, вызвать доверие собеседника, расположить его к себе), создать благоприятную для беседы обстановку, привлечь внимание испытуемого к предмету обследования, пробудить у него интерес к беседе. Для этого используются следующие приемы:

- снятие напряжения — применение нейтральных вопросов, по которым предполагается согласие опрашиваемого и педагога; безобидная шутка (следует проявить осторожность при работе с детьми младшего и среднего школьного возраста); комплимент; пример из своей жизни, из своего детства;

- прием «зацепки» — разговор на интересующие собеседника темы. Если известны его увлечения, круг интересов, можно поговорить о них. Можно обратить внимание на какой-то предмет, находящийся рядом с ним, который может иметь отношение к его хобби или символизировать память о ком-то или о чем-то;

- прием стимулирования игры воображения — заострение внимания на проблемах, которые могут быть затронуты в ходе беседы (этот метод применим только к взрослым испытуемым);

**Интервью в системе диагностики.** *Интервью* — это разновидность беседы, при которой диагност спрашивает, воздерживаясь от собственных высказываний по собственному вопросу, а испытуемый отвечает.

Интервью предполагает заранее заготовленный вопросник, по которому интервьюер ведет беседу. Благодаря этой особенности полученные ответы легче обрабатывать: классифицировать, переводить в формализованный вид для математической и статистической обработки.

Интервью экономичнее по времени, в связи с чем можно опросить большее, чем при беседе, количество людей, а полученные данные использовать для выявления тенденций, наблюдающихся в данной выборке. В то же время личное общение интервьюера с опрашиваемым позволяет уточнять вопросы и ответы, корректировать полученные данные с учетом параллельных наблюдений.

Главный отличительный признак интервью — строгая номенклатура и последовательность вопросов и их тестовый характер (наличие предположительных ответов). Интервьюер направляет опрос в нужное русло только с помощью промежуточных вопросов. В связи с этой особенностью интервью широко используется в психоаналитической и клинической практике, например для выяснения факторов и условий формирования отношений, позиции, мотивации опрашиваемого, источников формирования девиаций.

Вопросы задаются устно. В такой же форме даются ответы респондентов, которые фиксируются интервьюером в вопроснике интервью или на стандартизованном бланке с

закодированными номерами вопросов и возможных ответов на них. Иногда лучше, если ответы респондентов не стенографируются на их глазах, а воспроизводятся позже по памяти интервьюера. Возможна запись ответов с помощью диктофона или видеокамеры с целью последующего изучения не только вербальной, но и невербальной реакции опрашиваемого на задаваемые вопросы.

К специфической форме группового интервью с экспертами можно отнести метод «мозгового штурма» — весьма эффективный, хотя и сложный по процедуре проведения, способ нахождения новых альтернативных вариантов решения проблемных ситуаций.

Интервью делится на несколько фаз.

Стартовая фаза интервью посвящается вхождению в контакт с интервьюируемыми. При явном интервью интервьюер сжато излагает цели и задачи диагностики, ее значение для теории и практики. Глубокое интервью требует более интимного контакта. Важно наладить дружеский тон, взаимопонимание, проявить интерес к респонденту, найти предмет его особого внимания (дети, книги, картины, охота и т.п.). Не следует отказываться и от угощения: это тоже сближает собеседников. Глубокое интервью всегда подчеркнуто индивидуально.

Средняя фаза интервью характеризуется тем, что беседа все более сосредоточивается вокруг интересующего педагога вопроса.

Заключительная фаза — продолжение разговора на тему, интересующую собеседника. Опытный интервьюер, уходя, уверен, что он всегда может вернуться к этим людям и они его примут тепло.

**Анкетирование в диагностической деятельности.** Анкетирование — это форма опроса, для которого педагог предварительно составляет список вопросов обследуемому контингенту лиц. Ответы на эти вопросы служат исходным эмпирическим материалом для обобщений.

Анкетирование применяется для массового сбора информации (иногда — от живущих в разных местах людей). Общение диагностируемого с диагностом носит опосредованный (через анкету) характер. Характер материалов анкет пригоден для количественного анализа и удобен в обработке.

Анкета — это совокупность упорядоченных по содержанию и форме вопросов или пунктов. В педагогической диагностике применяются следующие виды анкет:

анкета-интервью — опросный лист, который вручается респонденту и заполняется в присутствии диагноста. Часто раздаются листы ответов, а вопросы анкеты диктуются или предлагаются на экране (классной доске);

почтовая анкета — рассылается лицам, которые выбраны для опроса; наиболее пригодна для опроса лиц, живущих далеко друг от друга, используется при опросах с простой тематикой. Такую анкету используют, например, для опроса родителей учащихся;

анкетирование в среде — распространение анкеты среди определенной группы населения. Ею можно пользоваться для опроса, к примеру, студентов, живущих в одном общежитии, участников конференции, заседания и т.п. Аналогично проводится анкетирование во время классного часа, родительского собрания, педагогического совета;

стереоанкетирование — сравнение самооценки и оценки одного и того же лица. На каждого человека заполняется три-четыре и более идентичных вопросника: им самим, его родителями, педагогами, сверстниками и т.д. На основании сравнения и обобщения полученных данных составляется синтетическая стереоанкета, представляющая изучаемое лицо с различных точек зрения.

Стереоанкеты дают возможность сравнить точки зрения разных (как по возрасту, так и по отношению к исследуемому) людей, они помогают выяснить, насколько хорошо знают родители или педагоги ребенка, насколько их оценка его качеств отличается от оценки его сверстников и его самого. Стереоанкеты используются также для выявления достоверности массовых опросов. В этом случае стереоанкетированию подвергается около 5 %

опрашиваемых. *Результаты массовой анкеты и стереоанкеты сравниваются. Чем меньше расхождений в их данных, тем более объективным материалом обладает педагог.*

При обработке данных анкеты проводится селекция материала: все анкеты, не представляющие интереса, исключаются. Затем производится анализ социальной структуры респондентов и сопоставление его со структурой населения. Дальнейшая обработка материалов происходит так же, как обработка протоколов интервью.

При обработке и анализе ответов применяется такой прием, как группировка вопросов. Педагог должен ориентироваться на этот прием еще при подготовке анкеты, чтобы вопросы были связаны друг с другом и помогали установить причинно-следственные связи в изучаемом явлении. Также осуществляется сортировка ответов (например, по возрастам респондентов, по уровню их образованности и т.д.). Компьютерная обработка результатов анкетирования значительно расширяет возможности диагностики и повышает эффективность эмпирического исследования

### **Социометрические методы**

**Социометрия.** В социально-педагогической диагностике широко распространены социометрические методы, основанные на опросе какой-либо группы с целью установления социально-психологических взаимоотношений в ней. Для этого косвенными вопросами выясняют взаимные симпатии и антипатии, устанавливают, кто в группе пользуется наибольшим, а кто — наименьшим уважением и авторитетом.

Задача социометрической шкалы — представить в виде определенного количественного ряда отношение одного члена группы ко всем другим ее членам. Для этого у каждого члена группы выявляют, кто ему наиболее симпатичен (несимпатичен). Чтобы выявить отношения в группе, каждого учащегося спрашивают, с кем бы он хотел сидеть на занятиях, с кем бы хотел отдыхать, работать, готовиться к экзаменам и т. п.

Обычно дается три выбора: первый — наиболее предпочтительный, второй — если окажется невозможным первый, третий — если нельзя будет удовлетворить два первых выбора. В этом случае каждый участник опроса в верхней части листочка пишет свою фамилию, а ниже (в порядке убывания предпочтений) фамилии тех, кого он выбрал.

При обработке данных первый выбор обозначается тремя баллами, второй — двумя, а третий — одним. На основании высказанных респондентами выборов и предпочтений составляется матрица выбора, в которой в строчки вписываются фамилии (или шифры) опрошенных, а в колонки — номера, под которыми записаны эти фамилии. В каждой строчке проставляются предпочтения в выборе. При этом взаимные выборы выделяются (контрастным цветом, обводятся в кружок и т.д.).

Затем на отдельном листе вычерчивается социограмма, которая представляет собой концентрические окружности (или прямоугольники), в которые помещают номера опрошенных. Номера мальчиков обычно обводят треугольниками, номера девочек — кружочками. В центральный круг помещают тех, кто набрал наибольшее количество выборов (так называемые «социометрические звезды»), во второй круг — «предпочитаемых» (имеющих среднее количество выборов), в третий — «пренебрегаемых» (у которых число выборов меньше среднего), в четвертый — «изолированных» (не получивших ни одного выбора). Взаимный выбор обозначается сплошной линией между двумя соответствующими номерами, невзаимный — сплошной линией со стрелкой (от того, кто выбирал, к тому, кого он выбрал).

**Рейтинг.** *Рейтинг — это близкий к социометрии метод оценки определенных свойств, качеств человека или процесса компетентными экспертами-специалистами.*

Эксперты, проводящие рейтинг, должны обладать компетентностью, креативностью (наличием творческих способностей),

Учитель следующим образом получает ранговое распределение учеников по успеваемости. Он чертит матрицу-таблицу, в которой колонки — фамилии учеников в произвольном порядке, а строки — те же ученики в том же порядке. Колонка доминирует над строкой в том смысле, что каждая клетка (ячейка матрицы) на пересечении колонки

одного ученика со строкой другого ученика позволяет парным сравнением дать относительную оценку их успеваемости: «плюс» — ученик колонки сильнее ученика строки, «минус» — наоборот, «ноль» — они равны.

Таким образом, заполняется половина матрицы, ограниченная главной диагональю, где колонка ученика пересекается со строкой этого же ученика. Подсчет производится следующим образом: в колонке подсчитываются все «плюсы» до пересечения с собственной строкой; после этого в строке того же ученика считаются все «минусы», а «нули» в строке и колонке принимаются за пол-очка. Общая сумма всех очков — это и есть оценка. Ученик, набравший самую большую сумму очков, занимает первое место в ранговом списке.

**Шкалирование.** Одним из важнейших средств математического анализа изучаемого явления, а также способом организации эмпирических данных, получаемых посредством наблюдения, изучения документов, анкетного опроса, экспериментов или тестирования, является метод шкалирования. Шкалирование — это метод моделирования реальных процессов с помощью числовых систем. Методы шкалирования служат особыми приемами трансформации качественных характеристик в некую числовую переменную.

**Метод полярных профилей.** Данный метод основан на сопоставлении положительного проявления показателя (качества, свойства) с его же отрицательным проявлением.

Суть метода полярных профилей состоит в количественной оценке по определенной шкале проявлений каждого показателя. При этом оценивается не само качество или свойство, а то, насколько ярко оно выражено, как часто проявляется и т.п. В этом случае качественным оценкам приписывают количественные эквиваленты. Обычно они представляются в виде следующей шкалы:

5 баллов — положительное качество сформировано полностью, ярко выражено и проявляется всегда;

4 балла — преобладание положительного качества в большинстве случаев;

3 балла — слабое проявление положительного качества;

2 балла — типичное проявление недостатка;

1 балл — наличие отрицательного качества.

*В качестве примера использования этого метода в табл. 5 приведен фрагмент диагностической карты изучения уровня воспитанности школьников X—XI классов на основе метода полярных профилей* Возможен упрощенный вариант этой методики, когда описываются лишь полярные проявления оцениваемого свойства (сам качество и его качество-антоним), а промежуточные заменяются оценками степени их проявления (см. табл. 6). В этом случае опрашиваемых просят обвести цифру: «5» — если выражено положительное проявление, «1» — если выражено противоположное проявление, в иных случаях обводятся «4», «3» или «2» — в зависимости от того, какие проявления встречаются чаще.

### **Тесты**

Общие требования к тестам. Тест — это кратковременное измерение или испытание, проводимое для определения способностей или состояния человека. В отличие от оценки измерение представляет собой процедуру сопоставления изучаемого свойства с некоторым эталоном, принимаемым за единицу измерения. Цель — получить численные эквиваленты измеряемого свойства или качества. За единицу измерения принимаются специально подобранные или составленные контрольные задания.

В педагогической практике тесты и контрольные задания, используемые преимущественно для оценки уровня овладения учащимися учебным материалом, называются тестами достижений. Тест в готовом виде представляет собой не просто совокупность, а систему заданий возрастающей трудности. Одно из важнейших назначений теста состоит в том, чтобы опросить всех обучаемых по всем вопросам учебного материала в одинаковых условиях, применяя при этом ко всем без исключения одну и ту же, заранее разработанную шкалу оценок.

В систему заданий входят лишь такие задания, которые обладают системообразующими свойствами. В первую очередь необходимо выделить их общую принадлежность к одной и той же учебной дисциплине, их взаимосвязь, выявленную корреляционными и факторными методами, их взаимодополняемость и упорядоченность с точки зрения трудности.

Сами задания теста представляют собой не вопросы и не задачи, а задания, сформулированные в форме утверждения, которые в зависимости от ответов испытуемых могут превращаться в истинные или ложные высказывания. Последние легко кодируются принятым повсеместно двоичным кодом — соответственно «1» или «0» — и далее в таком виде поступают в современные системы обработки информации.

Традиционные вопросы, напротив, истинными или ложными не бывают, а ответы на них иногда столь неопределенны и многословны, что для выявления их истинности требуются большие затраты интеллектуальной энергии и преподавательского труда. В этом смысле традиционные вопросы и ответы нетехнологичны, и потому они не включаются в тест, являющийся эффективным средством совершенствования технологии обучения.

Любой объект изучения может быть описан с помощью определенной системы знаний о нем. Эти знания отражают непосредственные факты, связи между объектами, законы, теории или включают методологические и оценочные знания (свойства, методы, события и состояния объектов). Одни и те же знания могут изучаться с различной полнотой, глубиной, обобщенностью, осознанностью и т. д. Выявление этих качеств знаний может быть целью тестирования.

Уровень усвоения знаний, умений и навыков определяется характером выполняемых действий. Степень сложности задания — количеством необходимых для решения поставленной задачи операций.

Тесты классифицируют по различным основаниям:

- по форме заданий — устные и письменные, аппаратные и бланковые, предметные, компьютерные тесты;
- по содержанию (предмету) диагностирования — тесты, изучающие свойства интеллекта, способности, отдельные характеристики личности и т.д.;
- по цели тестирования — тесты, предназначенные для самопознания, диагностирования специалистом или профессионального отбора;
- по задачам — вербальные и практические тесты;
- по формам процедуры обследования — индивидуальные и групповые тесты;
- по направленности — тесты, диагностирующие различные стороны, качества, свойства личности или группы;
- по наличию или отсутствию временных ограничений на выполнение тестовых заданий — тесты, учитывающие скорость выполнения заданий и тесты результативности;
- по уровню стандартизации — высоко стандартизированные и слабо стандартизированные тесты.

Работа по составлению тестов начинается со структурирования учебного курса, выделения в нем таких содержательных блоков, которые являются более или менее подходящими для проверки знаний. Затем разрабатываются вопросы по каждой структурной единице и на этой основе — план теста.

Основу для составления педагогического теста составляют следующие четыре основные формы тестовых заданий.

1. *Задания закрытой формы*, когда испытуемому предлагается выбрать ответ на задание из нескольких (не менее 5) предложенных вариантов, причем только один из них является правильным. Все варианты ответа должны быть правдоподобными, чтобы испытуемый тщательно обдумывал свой выбор.

2. *Задания открытой формы*, когда в каком-либо утверждении делается пропуск смысловой единицы, причем предполагается, что заполнить этот пропуск можно строго

однозначно. Как вариант может быть предложено задание на дополнение рисунка, текста, предложения.

3. *Задания на соответствие*, когда структурные единицы располагаются в двух столбцах: слева помещаются понятия, справа — их определения. Справа вариантов дается больше, чем слева, поскольку среди вариантов есть правильные и неправильные. Единицы в левом столбце нумеруются, а в правом — обозначаются буквами. Ответом является пометка рядом с номерным знаком структурной единицы соответствующего буквенного обозначения выбранного варианта ответа.

4. *Задания на определение правильной последовательности*, когда испытуемому предлагается установить последовательность каких-либо событий, действий, терминов и т.д. Вместо номерных знаков напротив каждой структурной единицы располагаются пустые клетки, в которых нужно расставить цифры, обозначающие номер места в устанавливаемой последовательности.

Тестирование может проводиться в бумажном варианте, когда каждому испытуемому выдается список заданий, или в автоматизированной форме с помощью компьютера. После окончания тестирования проводится математическая обработка полученных результатов.

Итогом тестирования определенной группы учащихся является матрица результатов. Если за каждое правильно выполненное задание ставится «1», а за невыполненное — «0», то уровень знаний учащегося выражается в определенной сумме баллов. Расставив учащихся в порядке убывания количества полученных ими баллов, можно проранжировать учащихся по уровню знаний. Регулярное ранжирование позволит педагогу иметь представление о динамике результатов своей деятельности, а регулярное тестирование — индивидуализировать методы и приемы обучения и воспитания учащихся.

Личностные тесты — это методы психодиагностики, с помощью которых измеряют различные стороны личности индивида: установки, ценности, отношения, эмоциональные, мотивационные и межличностные свойства, типичные формы поведения. Обычно личностные тесты применяются в одной из форм, таких как шкалы и опросники и ситуационные тесты, или тесты действия, с перцептивными, когнитивными или оценочными задачами (определяется усвоение знаний), оценкой себя, своих личностных конструктов и пр.

Выделяют несколько видов личностных тестов. Тесты успеваемости и тесты способностей требуют от испытуемого продемонстрировать «максимальное выполнение», найти «лучшее решение», как «можно быстрее выполнить» задание и т.п., причем тестовые оценки находятся в прямой зависимости от этих показателей. В сравнении с этими заданиями тесты на выявление личностных свойств имеют, согласно В. Г. Максимова, следующие особенности:

- в них внимание испытуемого обращается на то, что нет правильных и неправильных ответов и что главным является искреннее, правдивое изложение фактов, точное выполнение инструкций и т.п.;

- их подлинное назначение, как правило, скрывается от испытуемых (тесты отношений, измерения внушаемости, правдивости, доброты, склонности к сотрудничеству и т.д.);

- важными являются выявление частоты обнаружения данного свойства, диапазона, широты и интенсивности его проявления.

Проективные тесты — это совокупность методик целостного изучения личности, основанного на психологической интерпретации результатов проекции. Составители проективных тестов исходят из предположения о том, что человек всегда преобразует (хотя бы в восприятии и представлении) ситуацию, в которой он оказался, «насыщает» ее собственными проблемами, «проецирует» на нее содержание своей личности, так как процесс восприятия всегда обусловлен следами прошлых впечатлений. Сюда относятся, например, тест чернильных пятен Роршаха, тест по объяснению сюжета на картинках и др.

Проективные тесты конструируются в двух видах. В ассоциативном проективном тесте предлагается использование незаконченных предложений, рассказов, рисунков и др. В экспрессивном проективном тесте испытуемый принимает участие в психодраме, игре, рисовании на свободную тему и др.

Достоинством методики проективных тестов является то, что они облегчают демонстрацию содержания внутреннего мира субъекта, которое он не может выразить открыто. Это позволяет сориентироваться в сложных свойствах личности, не поддающихся точной оценке.

Тесты интеллекта — это методики психодиагностики, ориентированные на выявление умственного потенциала индивида. Обычно в интеллектуальных тестах испытуемому предлагается установить логические отношения классификации, аналогии, обобщения и др. между терминами и понятиями, из которых составлены задачи теста. Иногда в этих тестах ставятся задачи правильно составить рисунок, собрать геометрическую фигуру, сложить из представленных деталей изображение предмета и др.

Тесты креативности — это методики для изучения и оценки творческих способностей личности. Диагностика творческих способностей ведется в двух направлениях, к которым относятся: анализ жизненного опыта и индивидуальных особенностей творческой личности и анализ творческого мышления и его продуктов. Вопрос о креативности как о самостоятельном, независимом от интеллекта свойстве пока остается нерешенным.

Тесты креативности до сих пор остаются ненадежными. При их помощи можно измерить лишь такие свойства, как беглость, гибкость мышления, оригинальность, чувствительность к проблемам и некоторые другие, творческие же достижения требуют более сложного сочетания способностей и свойств личности.

Критериально-ориентированные тесты — это методики, направленные на выявление уровня владения знаниями и навыками умственных действий, которые необходимы и достаточны для выполнения определенных классов учебных или профессиональных заданий. Критерием служит наличие или отсутствие этих знаний.

Результаты тестирования, проведенного с помощью этих методик, оцениваются не по порядковому месту испытуемого в выборке и не по отношению этих результатов к статистической норме, а по отношению ко всей сумме тестовых задач.

Разработка теста — сложная теоретическая задача, предполагающая анализ содержания учебного предмета или индивидуально-личностного свойства, его моделирование, подбор разнотипных и разноуровневых заданий, их проверку и отбор наиболее ценных из них, разработку процедуры анализа и оценки. Все эти действия требуют специальной научно-теоретической работы, и поэтому разработкой тестов занимаются исследовательские коллективы, в которые входят ученые и учителя-экспериментаторы.

### **Применение математических и статистических методов в социально-педагогической диагностике**

Основные разделы статистики. Там, где это возможно, качественный анализ результатов диагностики стремятся дополнить количественным — математической обработкой и статистическим анализом. Методы статистики позволяют не только установить причинно-следственную связь, но также прогнозировать протекание процессов на основе статистических моделей. Выделяют следующие основные разделы статистики: описательную, индуктивную статистику и корреляцию.

Описательная статистика направлена на то, чтобы описывать, подытоживать и воспроизводить в виде таблиц или графиков данные того или иного распределения, вычислять среднее для данного распределения, его размах и дисперсию.

Индуктивная статистика применяется тогда, когда требуется проверить, можно ли распространить результаты, полученные на данной выборке, на всю популяцию, из которой выборка взята. То есть до какой степени можно путем индукции распространить на большее число объектов ту или иную закономерность, обнаруженную при изучении

ограниченной группы в ходе какого-либо наблюдения или эксперимента. Следовательно, индуктивная статистика необходима после получения эмпирических данных, на этапе обобщения и конструирования выводов.

Корреляция в математической статистике показывает вероятностную или статистическую связь. В отличие от функциональной зависимости корреляция возникает тогда, когда зависимость одного из признаков от другого осложняется наличием ряда случайных факторов.

Средства всех трех разделов статистики могут применяться в анализе данных психолого-педагогической диагностики. Выбор методов обработки данных, полученных в результате диагностики, во многом зависит от того, какая шкала (номинальная, ранговая, интервальная или шкала отношений) была использована при измерениях; подчиняются ли данные закону нормального распределения; являются ли сравниваемые выборки зависимыми или независимыми.

Ответы на эти вопросы при анализе и математической обработке массового материала определяют применение статистических методов, в число которых входит вычисление средних величин, а также подсчет степеней рассеивания около этих величин — дисперсии, среднего квадратичного отклонения, коэффициента вариации и др.

Основные этапы обработки результатов. Полученные в результате диагностики данные подлежат анализу. Данными могут быть количественные результаты или любая другая информация, которая может классифицироваться или разбиваться на категории с целью обработки.

Применение в педагогической диагностике статистических методов включает в себя следующие этапы

1. Сбор эмпирических данных методами наблюдения, тестирования, эксперимента, анкетирования и других в целях получения количественных сведений о каких-либо явлениях, заполнение математической модели конкретными цифрами.

2. Систематизация полученных сведений, нахождение обобщающих числовых данных и их обработка в пределах формальной математической модели.

3. Составление математической модели для последующего описания с помощью цифр существенных свойств изучаемого объекта.

4. Анализ и интерпретация данных, конструирование содержательных педагогических выводов.

Статистическая обработка цифровых данных начинается с группировки. Для этого прежде всего необходимо расположить данные каждой выборки в возрастающем порядке. Многие данные принимают одни и те же значения, причем часть из них встречаются чаще, а часть — реже. Графически их распределение можно представить в виде столбиковых диаграмм. При этом распределение данных по их значениям дает больше информации, чем простое представление в виде рядов. Подобную группировку используют в основном лишь для качественных данных, четко разделяющихся на обособленные категории.

Количественные данные отличаются от качественных своей многочисленностью и располагаются на непрерывной шкале, поэтому их в основном группируют по классам, чтобы яснее была видна основная тенденция распределения. Группировка по классам

Простой случайный отбор применяется в том случае, если выборка составляется из совокупности небольшого объема. При этом каждому элементу совокупности присваивается порядковый номер. Все номера записываются на одинаковые карточки, которые тщательно перемешиваются. Затем выбирается число карточек, требуемое объемом выборки. Выборку составят объекты, порядковые номера которых оказались на вынутых карточках.

Отбор методом случайных чисел отличается от предыдущего только процессом отбора карточек. При отборе карточек применяется таблица случайных чисел. С любого места таблицы выписываются столько случайных чисел, сколько объектов необходимо взять в выборку. Объекты, порядковые номера которых соответствуют этим числам,

составляют нужную выборку. Данный метод отбора учащихся непригоден при объеме генеральной совокупности больше тысячи учащихся ввиду большой сложности в организации и финансовом обеспечении.

В процессе диагностики бывает необходимо учитывать некоторые качественные или количественные характеристики отдельных групп изучаемой совокупности.

Например, требуется обследовать учащихся младших, средних и старших классов, а также учащихся с плохой, средней и хорошей успеваемостью с учетом их места жительства (в городе или в сельской местности). В этом случае используется стратифицированный отбор. Во избежание увеличения объема выборки стратифицированный отбор предполагает обследование каждой из этих групп учащихся в отдельности с последующим объединением результатов обследования.

Методика стратифицированного отбора включает в себя три этапа: 1) деление совокупности на типические группы (страты); 2) составление случайной выборки из каждой страты; 3) объединение статистических оценок, полученных по каждой выборке, в составную статистическую оценку, взвешенную пропорционально объему страт.

Систематический (систематизированный, интервальный) отбор *заключается в том, что выборка объектов из совокупности производится через фиксированный интервал*, что использование метода систематического отбора может привести к ошибочным выводам, если объекты совокупности расположены в циклическом порядке (например, стопки тетрадей с контрольными работами каждого класса сложены по отметкам: сначала отличные работы, а затем хорошие, посредственные и неудовлетворительные). При совпадении величины интервала отбора с периодом цикла (например, если посредственные работы находятся в середине каждой пачки) может получиться непредставительная выборка.

К *неслучайным методам выборки* относятся бессистемный отбор, доступная и целенаправленная выборка. *Бессистемный отбор* заключается в изучении объектов, случайно встретившихся педагогу. *Доступная выборка* составляется из объектов, изучение которых находится в возможностях педагога. От предыдущего метода этот метод отличается систематизированностью. *Целенаправленная выборка* составляется в тех случаях, когда педагог прибегает при отборе объектов измерения к помощи лица, хорошо знающего всех членов совокупности (например, учителя или директора).

В процессе диагностики невозможно устранить влияние на конечные результаты всех случайных или не подлежащих изучению факторов. На те или иные стороны учебно-воспитательного процесса в ходе эксперимента оказывают воздействие множество как объективных, так и субъективных факторов. Это влияние может быть ограничено, если при составлении выборки учащихся будут соблюдаться следующие условия: объем выборки будет устанавливаться в зависимости от цели диагностики и составлять достаточно большую часть объема той совокупности, которая подлежит изучению; объекты измерения (учащиеся, школы) будут максимально вариативны по состоянию измеряемого признака; объекты измерения будут максимально однородны по состоянию общих (не подлежащих изучению) признаков; выводы, полученные на основе изучения репрезентативной выборки, будут распространяться и на учащихся, не включенных в выборку, если они принадлежат к той же совокупности, из которой сделана выборка.

## **Лекция 6 Диагностика социальной среды**

1. Социальная среда и ее влияние на развитие личности.
2. Критерий становления полноценной социализации и воспитания личности подростка и его показатели.
4. Методы изучения социальной среды, формы учета и оценки результатов диагностики социальной среды.
4. Оформление результатов диагностического поиска.

**1. Социальная среда и ее влияние на развитие личности. Диагностика социальной среды.** Среда — совокупность жизненных условий, конкретное физическое, природное и социокультурное пространство, в котором человек проявляет свою индивидуальность, реализуется как личность.

Под микросредой (микросоциальной средой) понимается общество индивидов, объединенных общими ценностями, интересами, проживающих в одинаковых социальных и экономических условиях.

Становление личности происходит в процессе усвоения людьми опыта и ценностных ориентаций данного общества, что называется социализацией. Человек учится выполнять особые социальные роли, т.е. учится вести себя в соответствии с ролью ребенка, студента, служащего, супруга, родителя и т.д.

Социальная личность складывается в общении людей, начиная с первичных форм общения матери с ребенком. Ребенок постоянно включен в те или иные формы общественной практики; и если отсутствует ее специальная организация, то воспитательное воздействие на ребенка оказывают наличные, традиционно сложившиеся ее формы, результат действия которых может оказаться в противоречии с целями воспитания. Формирование человека как личности требует от общества постоянного и сознательно организуемого совершенствования системы общественного воспитания, преодоления застойных, традиционных, стихийно сложившихся форм.

Выступая и субъектом, и результатом общественных отношений, личность формируется через ее активные общественные действия, сознательно преобразуя и окружающую среду, и саму себя в процессе целенаправленной деятельности. Именно в процессе целенаправленно организуемой деятельности формируется в человеке важнейшая, определяющая его как развитую личность потребность в благе другого.

Под влиянием бихевиористической парадигмы родился такой подход: любой данный индивид развивается в некой среде путем приспособления к ней. Эта среда представляет собой для индивида совокупность стимулов: физических, технических, социальных. Другие люди в отношении к данному индивиду также рассматриваются лишь как элементы среды. Связь "индивид-общество", по существу, ничем не отличается от связи "организм-среда". Здесь действуют те же законы и те же принципы: адаптации, уравнивания, подкрепления и т.д. Правда, воздействия социальной среды более сложны (чем физической), также как и более сложны ответы индивида.

**Личность, как социокультурное образование** Личность - система социально значимых качеств индивида, мера овладения им социальными ценностями и его способность к реализации этих ценностей.

Как личность человек характеризуется уровнем развития его сознания, соотносительностью его сознания с общественным сознанием, которое, в свою очередь, определяется уровнем развития данного общества.

Существенной стороной личности является ее отношение к обществу, к отдельным людям, к себе и своим общественным и трудовым обязанностям.

Человеческое существо становится человеком только благодаря социальной наследственности - благодаря освоению опыта предшествующих поколений, закрепленного в знаниях, традициях, предметах материальной и духовной культуры, в системе общественных отношений.

Но становление человека как личности происходит только в конкретных общественных условиях. Требования общества определяют и модели поведения людей, и критерии оценки их поведения.

В качестве отправных идей для понимания природы личности можно принять высказывание А. Н. Леонтьева. Характеризуя предмет психологии личности, он писал: «Личность ≠ индивид; это особое качество, которое приобретает индивидом в обществе, в целокупности отношений, общественных по своей природе, в которые индивид вовлекается... Личность есть системное и поэтому "сверхчувственное" качество, хотя

носителем этого качества является вполне чувственный, телесный индивид со всеми его порожденными и приобретенными свойствами».

Сущность личности проявляется при изучении положения, позиции человека во взаимоотношениях его с другими людьми, раскрывается в его жизненных целях и стоящих за ними мотивах, в способах поведения и средствах действия применительно к общим своим целям и задачам. Понятие личности тесно связано с понятием позиции и соотносимыми с ним понятиями социальной роли и социального статуса.

По широко распространенному в психологии определению, роль - это программа, которая отвечает ожидаемому поведению человека в структуре той или иной социальной группы, это заданный, несвободный способ его участия в жизни общества. Статус определяет поведение человека, включенного в систему сложившихся социальных отношений, где для него заданы место и способ действия, тип нормативного поведения. В статусной системе всегда есть нормы, которые регулируют наши отношения, наши действия.

Понятия статуса и роли имеют отношение к определению личности. Не случайно в обыденном сознании личность человека отождествляют с его социальным положением, общественным статусом, о личности судят по его социальным действиям, по его социальной роли.

Место человека в социальной жизни может быть задано, предписано ему волей случая, рождения, обстоятельств. Место человека в жизни может быть выбрано, найдено, завоевано им самим, по его собственной воле и свободному, осознанному выбору. В этом случае говорят о выборе субъектом позиции в жизни, о его личностном самоопределении. Позиция - это наиболее целостная характеристика человека как личности. Личность - это человек, свободно, самостоятельно и ответственно определяющий свое место в жизни, в обществе, в культуре. Поэтому личность есть целиком социокультурное образование. Можно встретить и такое определение: личность - это субъект, свободно определившийся, выработавший свою позицию в пространстве культуры и времени истории.

### **Социальная среда и личность**

Социальная среда - это прежде всего люди, объединённые в различные группы, с которыми каждый индивид находится в специфических отношениях, в сложной и разнообразной системе общения. Социальная среда, окружающая личность, обладает активностью, воздействует на человека, оказывает давление, регулирует, подчиняет социальному контролю, увлекает, «заражает соответствующими «моделями» поведения, побуждает, а нередко и принуждает к определённой направленности социального поведения.

Комплекс научных знаний, богатый жизненный опыт, мотивы своих поступков личность черпает из непосредственного источника, которым выступает социальная среда. На первый план выдвигаются те объективно существующие в обществе возможности, которые позволяют проявить себя индивидууму как личности. Содержание этого воздействия заключается в том, что реализация прав, свобод и обязанностей личности должна происходить на основе сочетания интересов всего общества в целом и каждой личности в отдельности. Это возможно только в том обществе, где свободное развитие каждого является условием свободного развития всех. Кроме государственно-общественной среды, социальной в широком смысле слова, следует выделить и микросреду, куда входят отношения, возникающие в малой социальной группе, в трудовом коллективе, членом которого является личность, совокупность межличностных отношений.

Нельзя считать, что под воздействием социальной среды в широком смысле слова происходит унификация представителей, что все они становятся совершенно одинаковыми. Каждая личность имеет свои специфические черты, отличающие её.

Система взглядов каждого человека, относящаяся к его окружению, состоит из знаний. Формирование общих знаний оказывается возможным отчасти потому, что все

человеческие существа обладают сходными биологическими качествами. Физический мир знаком нам преимущественно благодаря воздействию на него, и согласие относительно свойств физических объектов достигается потому, что, манипулируя ими, все люди приобретают сходный опыт.

Общие представления о реальности основываются отчасти на правильном функционировании сенсорных органов. Любые нарушения в протекании сенсорных процессов делают восприятия каждого человека более идиосинкратическими, и возможности достижения согласия ослабляются.

Сходство биологических характеристик, однако, вряд ли достаточно для объяснения согласия в тех случаях, когда речь идет о значениях чего-то такого, что не может быть непосредственно воспринято или чем нельзя манипулировать. Большинство конвенционных знаний человек усваивает благодаря тому, что другие люди реагируют на его поведение стандартным образом. Значение большинства категорий ясно устанавливается благодаря тому, что реакции других людей институционализируются. Каждое приспособление человека, участвующего в организованных группах, фиксируется в привычку и подкрепляется посредством социальных санкций.

Приобретение конвенционных значений представляет собой научение соответствующим способам опознавания и классификации объектов и развития по отношению к ним принятых способов действия. Чаще всего те или иные ценности усваиваются благодаря устойчивым эмоциональным реакциям других людей. Когда новый человек включается в группу, его поведение постепенно приближается к принятым стандартам – начиная с грубого подражания и мало-помалу развиваясь в конвенционные процедуры.

Именно систематические и однообразные реакции других людей формирует и фиксирует шаблоны поведения индивида. Значения развиваются в процессе естественного отбора. Формы поведения, которые дают человеку возможность успешно приспосабливаться к существующим условиям жизни, сохраняются, чтобы стать частью его ориентации по отношению к миру.

#### **Социальная активность личности**

Специфически человеческую форму взаимодействий и взаимоотношений создают взаимосвязи между людьми. Другой человек оказывает на индивида весьма своеобразное воздействие. На основе ряда экспериментальных исследований известно, что наличие в ситуации другого человека оказывает специфическое влияние на поведение индивида. В социальной психологии были отмечены эффекты «сосуществования», «сотрудничества», «социального подкрепления», «соактивности» и пр. Они не могут быть объяснены однопланово, лишь особенностями субъект-объектного взаимоотношения. Личностные взаимодействия характеризуются гораздо более сложной природой. Некоторые их особенности могут быть выявлены при анализе социальных ожиданий.

Человеческая активность предполагает использование сложных психических механизмов. В теории установки экспериментально были изучены некоторые их аспекты. Анализ экспериментальных данных показал, что при «построении поведения» посредством установочного механизма учитываются не только потребности индивида и соответствующая ситуация, но и те ее возможные преобразования, которые ожидаются с большой вероятностью. Эта особенность установочной активности исследовалась с физиологической точки зрения И. М. Фейгенбергом, и была им обозначена как способность мозга к вероятностному прогнозированию.

Установочное прогнозирование как примитивная форма ожидания является одним из проявлений специфики отношения человека к действительности (ее отражения). Такие ожидания могут действовать совершенно неосознанно. Более того, как показывают экспериментальные исследования, для формирования социальных ожиданий недостаточно созревания способностей объективации и осознания. Их формирование

начинается только в переходном возрасте, и лишь на последнем этапе социализации человека они становятся детерминантами поведения. Следует отметить также, что для их формирования необходимы участие сознания и объективации, однако, сформировавшись, они могут функционировать на бессознательном уровне.

Хотя человек рождается со многими биологическими задатками, однако формирование его личностных свойств обуславливается социальными взаимодействиями и закономерностями. Как указывают классики марксизма, сущность человека создается совокупностью общественных отношений. Потребности человека, его сознательные и бессознательные отношения к действительности, личностные взаимосвязи должны рассматриваться как феномены, являющиеся результатом дифференцировки и конкретизации целостной системы социально-культурных ценностей. При изучении закономерностей формирования и действия социальных ориентации людей в качестве методологического принципа был использован принцип «дифференциации — конкретизации первичных целостностей» в противовес принципу «интеграции — связывания элементов», характерного для ассоциационистской и бихевиористской теорий.

### **Социальная природа деятельности личности**

Человеческая деятельность - это совместная деятельность, в ходе которой люди вступают в общение и взаимодействие друг с другом. Совместный характер деятельности вынуждает индивидов обмениваться информацией, согласовывать индивидуальные цели и планы действий, подчинять их общим задачам, добиваться взаимопонимания.

Совместность (общение и взаимодействие с другими), деятельность, сознание составляют онтологические основания человеческого способа жизни. Эти основания взаимопологают друг друга, но не сводимы одно к другому, каждое из них имеет специфическое содержание. Деятельность с самого начала предполагает сознание в качестве своего необходимого момента (например, постановка цели), а сознание, в свою очередь, предполагает в качестве своей предпосылки социальную связь (в частности, сознание немислимо без языка, а язык - изначально социальное явление). Таким образом, все три стороны целостной человеческой реальности (субъективности) или способа бытия человека (общность, деятельность, сознание) являются здесь одновременно и следствиями, и предпосылками.

Деятельность человека всегда общественна. В своей подлинно социальной деятельности человек выступает не как Робинзон, а как представитель человеческого рода, учитывающий и результаты деятельности других людей, и их позиции в совместной деятельности. Понятия "деятельность" и "общение" тесно связаны между собой. По своему происхождению общение возникает из нужд деятельности.

Социальная среда не просто формирует личность благодаря деятельности и в процессе деятельности, но сама предметность как конструирующее свойство деятельности имеет социальную природу. Социальное не «дано» через деятельность, проблема не стоит как проблема «социальности и деятельности»: это в действительности вопрос о социальной сущности самих объектов деятельности и социальности человеческого сознания, отражающего эти объекты в процессе деятельности и благодаря ей.

Личность не является простой результирующей социальных воздействий, но представляет собой специфичное образование. Социальная природа деятельности индивида не носит универсально-абстрактного характера: она коренится в исторически конкретной форме общества.

Психологическое изучение деятельности в качестве особого предмета было начато отечественными психологами Л. С. Выгодским и С. Л. Рубинштейном, но особенно интенсивно в течение многих лет оно проводилось А. Н. Леонтьевым и его последователями.

По А.Н.Леонтьеву личность рассматривается в неразрывной связи с деятельностью. Главная идея заключается в том, что «личность человека ни в каком смысле не является

предсуществующей по отношению к его деятельности, как и сознание, она ею порождается».

«Объект деятельности, имея предметное, внешнее бытие, в то же время выступает как идеальное образование, как психический образ, и таким путем детерминирует психическую деятельность. Процесс деятельности выступает и как процесс активного вмешательства субъекта в мир вещей, и как процесс отражения предметного мира в сознании. Сознание и личность рассматриваются как продукты и как «моменты» стороны деятельности».

Понятие деятельности - произвольно вводимое понятие, не просто некий конкретно-научный конструкт, который можно толковать так или иначе по желанию того или иного психолога. Оно с самого начала выступает как категория, выходящая далеко за границы психологии и связывающая систему ее понятий с системой понятий и категорий других общественных наук, раскрывающиеся реальные процессы связи и взаимодействия личности, сознания и общества, позволяющая перейти от теоретического анализа на уровень конкретного психического исследования.

### **Социальные ориентации и установки**

Социальное поведение ориентировано на общественные ценности, и его результаты имеют общественное значение. Побудители такого рода поведения следует искать в социальной действительности, хотя феноменологически они даны в стремлениях и целях личности.

Социальное поведение, как и всякая другая активность, начинается с готовности, установки, в которой, наряду со всеми другими, отражены и социальные стремления, цели, требования и ожидания. При анализе социальной активности человека указанное обстоятельство проявляется в наличии у личности социальных тенденций. Для понимания природы личности совершенно недостаточно знания того, какую информацию имеет индивид о культуре, традициях, идеологии и социальных отношениях. Необходимо также учитывать, какие ориентации, установки имеются у него в отношении указанных явлений.

Представленные в сознании личности ориентации и знания тесно связаны друг с другом. Если в знании отражены предметы и явления действительности, то в ориентациях выражаются отношения человека к ней. В них задана тенденция действий человека относительно указанных явлений.

Для оценки знания обычно используется пятибалльная система. Оно может быть оценено от 0 до 5 баллов. Ориентация же биполярна. Она может оцениваться от — 5 до + 5. Закономерности формирования и смены ориентации отличаются от законов приобретения знаний. Указанные ориентации условно могут быть подразделены на два класса: личные и социальные ориентации.

Личные ориентации создаются у человека под воздействием индивидуальных потребностей и нужд, тогда как социальные ориентации обуславливаются требованиями других людей.

Установка (*attitude*). Этот термин впервые использовал философ Г. Спенсер, позднее — Н. Н. Ланге, русский психолог. В 1918 г. У. Томас (американец) и Фл. Знанецкий (поляк) определили социальные установки как психическое переживание значения, смысла, ценности социального объекта.

Установка состоит из трех компонентов: описательное знание; отношение; планы, программы поведения. Функции установки: адаптивная, защитная, экспрессивная (выражает индивидуальную значимость культурных ценностей), познавательная и функция координации всей познавательной системы психических процессов.

Занимаясь структурой ценностных ориентации, В. А. Ядов разработал диспозиционную концепцию личности, в которой отдельные установки связываются в определенную уровневую систему диспозиций:

1) элементарные установки (формируются на основе витальных потребностей, в простых ситуациях не осознаваемы);

- 2) социальные установки (формируются на базе оценки отдельных социальных объектов и ситуаций);
- 3) базовые социальные установки (определяют общую направленность личности);
- 4) система ценностных ориентации.

Изменение установки обычно имеет цель добавить знания, изменить отношение, показать последствия изменения взглядов, мнений и т. п.

Установки более успешно меняются через изменение отношения, что достигается, например, внушением. Под гипнозом измененные установки принимают вид твердых убеждений. На формирование установки оказывают влияние родители (важно сходство установки родителей и детей по отношению к социально значимым объектам) и авторитетные личности, а также средства массовой коммуникации.

Стереотипы являются одним из видов социальной установки, Знания о людях, накопленные как в личном опыте общения, так и из других источников, обобщаются и закрепляются в сознании людей в виде устойчивых представлений — стереотипов. Они весьма широко используются человеком при оценке людей, ибо упрощают, облегчают процесс познания. Термин «социальный стереотип» введен в социальную психологию У. Липпманом для обозначения предвзятых мнений и представлений. Таким образом, речь идет, прежде всего, об оценочных стереотипах, а не о поведенческих привычках.

Стереотипы — регуляторы поведения. Наиболее изучены национальные стереотипы. Они фиксируют отношения между этническими группами, являются частью национального самосознания, имеют выраженную связь с национальным характером. Стереотипы — духовное образование, сложившиеся в сознании людей эмоционально окрашенные образы, передающие значения, в которых есть элементы описания, оценки и предписания. По мнению известных исследователей, сумма истинных знаний в стереотипе всегда больше суммы ложных знаний, однако в силу своей большой обобщенности они значительной информации не содержат.

Существуют стереотипы профессиональные, физиогномические (в основе лежит связь черт внешности и личности), этнические и др. Национальный стереотип есть инструмент политики.

Причины возникновения стереотипов — общая, тенденция к упрощению игнорированию различий. Они выступают как регуляторы социальных взаимоотношений. Их отличает экономия мышления, «защита» (оправдание своего поведения), удовлетворение агрессивных тенденций, способ выхода напряжения.

Стереотип и имидж — близкие понятия. Имидж — образ, представление, методом ассоциаций наделяющий объект дополнительными ценностями, не имеющими основания в реальных свойствах самого объекта, но обладающими социальной значимостью для воспринимающего этот объект.

Имидж — образ, подобие. Имидж наделяет социальное явление (человека, группу, организацию, товар) новыми характеристиками. Имидж — «полуфабрикат», требует домысливания, стимулирует воображение, имеет более регулирующую роль, требует от человека или организации умения «жить на уровне своего имиджа» и, следовательно, имеет достаточную мотивационную и мобилизующую функцию. Он обладает внушающим воздействием и может превратиться в стереотип. Вместе с социальными мотивами имидж направляет и обуславливает все виды социального взаимодействия, в которые вступают индивиды и группы.

На основе экспериментальных исследований выяснилось, что установка личности к определенным явлениям, ценностям, взглядам, теориям, идеологии может быть выражена посредством шкалы от —5 до +5. Крайне отрицательная установка личности к какой-либо теории, положению, обычаю может быть выражена через —5, крайне положительная — через +5, нейтральная — «нулем», а различные степени положительного или отрицательного отношения — соответствующим числом, отмеченным точкой на шкале между крайними позициями.

Общим результатом функционирования актуальной установки является то, что под ее воздействием в сознании и поведении личности формируется определенная позиция относительно действительности — «позиционность». Позиционность — существенная особенность психической активности человека.

В определенной социальной среде в отношении таких профессий, как, например, учитель, токарь, тракторист, металлург, агроном, существуют различные ориентации. Социальная группа или отдельный человек может характеризоваться различной степенью положительной или отрицательной установки к указанным явлениям и ценностям. Их социальная активность значительно определяется именно тем, какие у них имеются социальные ориентации, установки. Поэтому ясно, что знание закономерностей формирования и смены такого рода социальных установок имеет большое практическое значение.

### **Социальные роли**

В научный оборот термин «роль» ввели в 20-30-е годы американские исследователи Д.Мид и Р.Линтон. Последний определял роль как «динамический аспект статуса». Под статусом понималась какая-либо социальная позиция личности, а роль выступала здесь как определенная демонстрация этой позиции.

Являясь членом тех или иных социальных групп, выступая во взаимодействие с другими людьми, человек в каждом из этих случаев обладает той или иной позицией (статусом) – местом в конкретной данной системе социальных взаимосвязей. Так на предприятии четко различаются официальные позиции директора, бухгалтера, юрисконсульта, мастера, рабочего и т.д. Многие позиции, занимаемые людьми, характеризуют их в более широком социальном смысле. Человек, находящийся в той или иной официальной позиции, имеет соответствующие права и обязанности. Каждый человек обладает целым рядом различных социальных позиций, что составляет его «статусный набор». Так один и тот же человек может представлять перед другими людьми как врач, муж, отец, брат, друг, шахматист-разрядник, член профсоюза. Рассмотрение любой позиции в группе или в обществе всегда подразумевает наличие других, связанных с ней позиций. В рамках данных отношений индивиды выполняют определенные социальные роли, а эти взаимоотношения называются ролевыми. Роль обусловлена конкретным местом человека в структуре социальных связей и в известном смысле не зависит от его индивидуально-психологических свойств.

Человек обладает известной степенью свободы в отношении своего ролевого поведения. Существует ряд классификаций социальных ролей. Все их многообразие можно подразделить на роли приписанные и роли достигнутые. К приписанным относятся, например, роли, обусловленные дифференциацией людей в обществе по полу. Такие роли называются генеральными. Они предписывают определенные манеры и жесты, речевые обороты, соответствующую одежду. В станах Востока различие между генеральными ролями еще более заметно.

К достигнутым ролям относятся те, которые выполняются в той или иной профессиональной области. Например, роли директора предприятия, доктора философии, тренера футбольной команды.

В соответствии с другими логическими основаниями можно выделить специфические роли и диффузные роли. В ролях специфические взаимоотношения строятся на основе особых четко ограниченных целей. Например, кассир, продающий билеты в кинотеатре, парикмахер, подстригающий своих клиентов. Активность лиц, выполняющих дифференциальные роли, наоборот, не имеет подобной специальной направленности. Все семейные взаимоотношения вообще строятся на основе дифференциальных ролей. В форме таких ролей могут проявляться и отношения между близкими друзьями, влюбленными. При этом ролевые взаимосвязи осуществляются на почве широкого круга взаимных интересов.

Нередко для того чтобы окружающие имели необходимую информацию о социальной роли той или иной личности в данный момент, прибегают к ролевым символам. Примером

такого символа может быть какая-либо униформа. Место социального взаимодействия каких-либо индивидов также обладает характером ролевого знака.

Если окружающим людям известна социальная роль какого-либо индивида в данный момент, то они будут предъявлять к его поведению соответствующие ролевые ожидания. Эти ожидания могут включать в себя вполне определенные предписания, определенные запреты и ряд менее точно определенных ожиданий. Когда поведение индивида, выполняющего какую-либо социальную роль, соответствует ожидаемому образцу, оно считается успешным.

Ролевые ожидания нередко касаются не только поведения индивида в той или иной роли, но и его внешнего облика – одежды и аксессуаров туалета, украшений, прически. В некоторых официальных ситуациях форма одежды сравнительно строго регламентируется.

Иногда личность при выполнении той или иной роли оказывается в конфликтной ситуации. Выделяют несколько типов ролевых конфликтов. Личностно-ролевой конфликт происходит, когда субъективное Я не соответствует требованиям социальной роли. Интерролевой конфликт происходит тогда, когда предписания различных социальных ролей, выполняемых личностью, препятствует их успешной реализации. Этот конфликт наблюдается тогда, когда индивид обнаруживает несовместимость ожиданий по отношению к его роли со стороны ряда лиц и не знает, каким из них он должен соответствовать.

Личность со всеми своими особенностями влияет на особенности выполнения ею той или иной социальной роли. И наоборот, продолжительное выполнение индивидом какой-либо социальной роли влияет на проявление и формирование соответствующих свойств личности.

Диагностику микросреды можно разделить на диагностику микросреды социального института, в структуру которого включен ребенок (социально-педагогическая характеристика микросоциума, Карта-характеристика микрорайона школы, Карта-характеристика жизненного пространства семьи и т.п.) и диагностику микросреды личности (Карта обследования жизненного пространства ребенка).

Диагностический комплекс включает широкий спектр методик социологического, педагогического, психологического характера. К выполнению задачи могут привлекаться специалисты: школьные психологи, работники социологических лабораторий, правоохранительных органов, системы образования, медицинские работники и т.п.

При проведении диагностики микросреды социальному педагогу важно:

- выбрать цель, уточнить содержание и методы сбора информации;
- построить практическую деятельность, опираясь на принципы объективности, адекватности, детерминизма;
- обеспечить этичность, личностный подход, педагогическое моделирование и предвидение в рамках проводимого обследования;
- определить адекватную задаче форму интерпретации результатов и форму графического (вербального) представления результатов.

Паспорт микрорайона содержит информацию, которая позволяет специалисту принимать обоснованные оценки и решения, всесторонне учитывающие ситуацию в микрорайоне, особенности природной, материальной, социальной среды. Использование паспорта придает социально-педагогической деятельности четко спланированный, системный характер.

Структура Карты-характеристики микрорайона приблизительно такова (см. приложение):

- Карта-схема микрорайона обслуживания;
- описание природной среды (данные имеются в соответствующих отделах администрации);

- описание материальной среды. Часть данных может быть получена в администрации, более конкретные показатели, например число детских спортивных площадок во дворах, уточняются в РЭУ;

- характеристика населения. Информация более общего плана содержится в отчетных документах администрации, например, сведения о нетрадиционных формах занятости населения, о числе несовершеннолетних на учете в милиции и т.п. Отдельные характеристики следует выявлять конкретно в РЭУ и вносить в паспорт после суммирования (например, число одиноких, число семей с судимыми членами). При отсутствии информации заполнение граф проводится после уточнения статистических данных;

- характеристика семей, молодых семей и характеристика молодежи и несовершеннолетних составляются из результатов обследования населения, документов РЭУ, материалов медицинских и образовательных учреждений.

В дополнение к данной характеристике может быть создана Карта-схема. Такая карта строится по принципу топографической с введением собственной системы обозначения сети сотрудничества, зон отдыха и т.п.

**2. Критерий становления полноценной социализации и воспитания личности подростка и его показатели.** Центральной категорией научного осмысления воспитательного процесса и профессиональной педагогической деятельности по воспитанию учащихся выступает понятие "воспитание". Категория воспитания - одна из основных в педагогике и педагогической психологии. От того, как производится трактовка данного понятия, зависит многое в последующем анализе и понимании сущности скрытого за данным термином явления. Поэтому обратимся в первую очередь к терминологическому рассмотрению.

Исходное значение слова "воспитание" обусловлено корневой частью слова: "воспитание" - это вскармливание, питание ребенка, не приспособленного к жизни и совершенно беспомощного при рождении. В данном значении слова процесс воспитания свойственен и животным - "питают" своим молоком млекопитающие.

Сегодня термин "воспитание" далеко ушел от своего исходного смысла, тем не менее нельзя не признавать, что опора на смысловой исток сохраняется до сих пор. "Питание", в его прямом значении, обеспечивает рост и функционирование организма. "Питание", в его фигуральном смысле, означает социализацию маленького ребенка, вхождение его в культуру и "усвоение" того, что выработано культурой.

Исторически сложились различные подходы к рассмотрению этой категории. Характеризуя объем понятия, многие исследователи выделяют следующие аспекты анализа этого понятия:

*воспитание (в широком социальном смысле)*, включая в него воздействие на личность общества в целом (т.е. отождествляя воспитание с социализацией), рассматривается как социальное, целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для развития человека;

*воспитание (в узком смысле)* - как целенаправленная деятельность, призванная формировать у детей систему качеств личности, взглядов и убеждений.

Воспитание часто трактуется в еще более *локальном значении* - как решение какой-либо конкретной воспитательной задачи (например, воспитание общественной активности, коллективизма).

Взаимосвязь воспитания, формирования, становления и социализации

Центральное понятие "воспитание" имеет целый веер педагогических терминов, обозначающих явления, лежащие рядом или тесно связанные с воспитанием. Среди таких понятий прежде всего необходимо выделить: формирование, становление, социализация.

В первую очередь отметим "*становление*" - термин, отражающий некоторое условное достижение ребенком такого уровня развития, когда он становится способным

*самостоятельно жить в обществе, распоряжаться своей судьбой и самостоятельно выстраивать свое поведение, а также обладает способностью осознавать свои отношения с миром и производить относительно устойчивый ценностный выбор.*

Сказать о том, что личность окончательно состоялась, так же невозможно, как невозможно представить застывший процесс, принявший свой конечный вариант, ибо динамика жизни и извилистый ход событий будут влиять на человека до самой смерти. И это значит, что существует надобность в другом понятии, более широком и гибком, которое бы отразило бесконечность изменения личности под воздействием всей суммы жизненных и социальных факторов. Таким понятием является "формирование". *Формирование личности - процесс изменения личности в ходе взаимодействия ее с реальной действительностью, появления физических и социально-психологических новообразований в структуре личности.*

Физическое, психическое и социальное развитие личности осуществляется под влиянием внешних и внутренних, социальных и природных, управляемых и неуправляемых факторов. Оно идет в процессе *социализации - усвоения человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной общности, группе, и воспроизводства им социальных связей и социального опыта.* Социализация происходит как в условиях стихийного воздействия на развивающегося человека факторов общественного бытия (по сути, весьма противоречивого), так и под влиянием социально контролируемых в процессе воспитания условий. Процесс и результат развития человека под влиянием наследственности, среды и воспитания в педагогике принято называть формированием личности.

Способность к развитию - важнейшее свойство личности на протяжении всей жизни человека. В то же время традиционной была точка зрения, что воспитание осуществляется лишь по отношению к подрастающим поколениям. Только в XX в. начала активно разрабатываться проблема воспитания взрослых, что нашло отражение в возникновении специальной отрасли педагогического знания - андрагогики.

Воспитание, будучи частью социализации личности, осуществляется через образование и организацию жизнедеятельности общностей воспитуемых. Образование включает в себя просвещение, т.е. пропаганду и распространение культуры, которое предполагает высокий уровень избирательности субъектов в отборе и усвоении тех или иных знаний, и обучение. Организация жизнедеятельности происходит в организациях и группах, создающих условия для участия испытуемых в различных видах деятельности - познавательной, предметно-практической, духовно-практической, коммуникативной, игровой, спортивной. Особую роль в воспитании играет искусство, которое отражает в эмоционально-образной форме различные виды социальной деятельности и развивает способность человека творчески преобразовывать окружающий мир и самого себя. Естественно, что систематичность, интенсивность, характер, содержание, формы и методы образования и организации жизнедеятельности непосредственно зависят от возраста, этнокультурной и социально-профессиональной принадлежности воспитуемых, от специфики систем воспитания в различных странах.

Определение понятий "индивид", "личность", "субъект", "индивидуальность"

Личность - одна из базовых категорий психологической науки. Для того чтобы понять, что такое личность, и выделить основные свойства, позволяющие описать психический склад личности, необходимо рассмотреть это понятие в ряду "индивид - субъект деятельности - личность - индивидуальность", предложенной Б.Г. Ананьевым (Ананьев Б.Г., 2001). Исходное разграничение между этими понятиями может быть произведено следующим образом.

*Индивид - это человек как типичный представитель своего рода, носитель типичных, природно обусловленных свойств.* В этом случае подчеркивается обусловленность поведения человека генетическими, метаболическими, нейродинамическим, конституциональными факторами. В совокупности они

обуславливают возникновение интегративного психического механизма темперамента, который, в свою очередь, реализуется (проявляется) в поведении.

*Субъект деятельности - это человек как типичный носитель видов человеческой активности; это человек как носитель сознания, психических механизмов, регулирующих специфически человеческие формы активности.*

*Личность - это человек как типичный представитель сформировавшегося его общества, социума.* Она раскрывается в обусловленности его общения с другими людьми и природой, структурой его ценностных ориентаций, спектром исполняемых им ролей, соотношением его прав и обязанностей и т.п.

*Индивидуальность - это человек, охарактеризованный в аспекте его неповторимости, уникальности, непохожести на других людей.*

В соответствии с этой четырёхаспектной моделью психики Б.Г. Ананьева В.И. Гинецинский выделяет систему свойств человека.

### **Цели воспитания**

Дискуссионна проблема целей воспитания, имеющих конкретно-исторический характер. Реальные цели всегда специфичны не только для определенной эпохи, но и для конкретных социальных систем, а также конкретных институтов.

Ни одно из существующих многочисленных определений цели воспитания не является исчерпывающими.

• В различных педагогических концепциях цель воспитания трактуется в зависимости от социально-философских позиций авторов, как:

- воспитание всесторонне и гармонично развитой личности, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство;
- приобщение человека к культуре, развитие у него творческой индивидуальности; воспитание социально компетентной личности;
- воспитание автономной личности, способной к позитивному изменению и совершенствованию себя и окружающей действительности; эмансипация, свободное развитие личности;
- формирование отношений личности к миру и с миром, к себе и с самой собой;
- развитие самосознания личности, помощи ей в самоопределении, самореализации и самоутверждении.

Интересный подход определения категорий учебных целей в аффективной области предложен П. Блумом.

### **Виды воспитания**

С содержательной точки зрения воспитание классифицируется по-разному. Наиболее обобщенная классификация включает в себя:

- умственное;
- трудовое;
- физическое воспитание.

Часто, принимая во внимание аспекты воспитательного процесса, называют (в различных сочетаниях) идейно-политическое, военно-патриотическое, патриотическое, нравственное, интернациональное, эстетическое, трудовое, физическое, правовое, половое, экологическое, экономическое воспитание. Существуют концепции прагматического, гражданского, ценностного, коллективистского, коммуникативного воспитания и др. По институциональному признаку выделяют семейное воспитание, школьное, внешкольное, конфессиональное (религиозное), а также воспитание в детских и юношеских организациях, по месту жительства (общинное в американской педагогике), в закрытых и специальных учебно-воспитательных учреждениях

По доминирующим принципам и стилю отношений воспитателей и воспитуемых выделяют авторитарное, свободное, демократичное воспитание.

## **Междисциплинарный подход к воспитанию**

Будучи сложным социальным явлением, воспитание является объектом изучения ряда наук.

*Философия* исследует познавательное, ценностное, социально-политическое, нравственное и эстетическое отношение человека к миру, онтологические и гносеологические основы воспитания; формулирует наиболее общие представления о высших целях и ценностях воспитания, в соответствии с которыми определяются его конкретные средства.

*Социология* изучает социальные проблемы развития личности, социальный "заказ" системе воспитания, определяемый обществом в неявном виде и формируемый государством в документах, условия осуществления, региональные и социально-культурные особенности воспитания, систему воспитательных институтов, учреждений, соотношение и удельный вес непрограммируемых социальных явлений и целенаправленного воздействия на человека в процессе социализации и воспитания.

*Этнография* рассматривает закономерности воспитания у народов мира на разных стадиях исторического развития, существующий у разных народов нормативный канон человека и его влияние на воспитание; характер родительских чувств, ролей и отношений и т.д.

*Экономическая* наука определяет роль в росте эффективности общественного производства, финансовые и материально-технические ресурсы, необходимые для оптимальной инфраструктуры системы воспитания.

*Правоведение* занимается правовыми формами организации и функционирования воспитания; правовыми нормами, регламентирующими статус, права и обязанности государства, его институтов и граждан в сфере воспитания.

*Криминология*, изучая преступность, в т.ч. как издержки социализации и воспитания, разрабатывает меры по ее предупреждению.

*Биология, физиология, генетика* исследуют естественные основы развития, отражающиеся на процессе и результатах воспитания.

*Педагогика* исследует сущность воспитания, его закономерности, тенденции и перспективы развития; разрабатывает теорию и методику воспитания, определяя его принципы, содержание, формы и методы.

*Психология* выявляет индивидуальные, возрастные, групповые особенности и закономерности развития и поведения людей, создающие объективные и субъективные предпосылки эффективности способов и средств воспитания. Большое внимание воспитанию уделяет т.н. конфессиональная психология, разрабатываемая в целях формирования религиозного сознания и поведения.

### **Критерии и показатели воспитанности и воспитуемости**

Прежде всего, необходимо отметить, что нет однозначных решений проблемы определения критериев и показателей уровней воспитанности. Подходы исследователей различны не только в определении тех или иных критериев, показателей, но и в определении сущностных признаков этих понятий.

В.И. Журавлев, например, определяет критерии как научно обоснованные эталоны, по которым устанавливается степень достигнутого в развитии, формировании, обучении, воспитании учащихся. А показатели - как явления, характеризующие уровень развития личности, ее обученность, воспитанность, наблюдаемые визуально и устанавливающие меру реализации на практике выработанных у школьников навыков и умения поведения, знаний.

В "Большом энциклопедическом словаре" критерий определяется как "признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки" (Большой..., 1998, С.595).

Критерий выражает сущностные изменения объекта и представляет собой знание предела, полноты проявления его сущности в конкретном выражении. Это средство -

необходимый инструмент оценки, но сам он оценкой не является. Но, как отмечает А.К. Маркова, "выбор критерия во многом определяется практическими интересами, заключающимися в достижении компетентной, максимально результативной и в то же время приоритетно наиболее значимой для психолога деятельности. В этом случае он может быть представлен как научно обоснованная "модель", характеризующая сущность профессиональной деятельности практического психолога, совокупность знаний о ней, через которую она максимально выражена, или же, как сумма знаний о реальных достижениях и возможностях оптимизации этой деятельности".

Н.Е. Щуркова так определяет, что такое показатель: "то, что доступно восприятию, то, что "показывает" наличие чего-либо" (Педагогика..., 1996. С.370).

Среди основных показателей воспитанности ею выделяются следующие:

внешний вид ребенка;

мимический и пластический образ;

речь;

поведение, складывающееся из отдельных поступков;

избирательная деятельность;

реакции на социальные явления;

система его взаимоотношений с окружающими;

качественность его предметной деятельности;

идеалы.

А.К. Маркова выделяет следующие показатели воспитанности.

Аналогичным образом может быть намечена перспектива личностного развития - воспитуемость. *Это откликаемость на воспитательные воздействия извне, готовность к переходу на новые уровни развития личности.*

#### **Уровни воспитанности и воспитуемости**

На основе критериев воспитанности и воспитуемости А.К. Маркова выделяет следующие уровни воспитанности и воспитуемости (Маркова А.К., 1992; см. аннотацию).

*Воспитанность (высокий уровень):* широкий запас нравственных знаний (об отношении к труду, обществу, к другому человеку, к себе). Синтез нравственных представлений в целостное индивидуальное мировоззрение. Согласованность нравственных знаний с личными убеждениями, мотивами. Гармония знаний и убеждений с нравственным поведением, единство слова и дела в учении. Развернутые познавательные и социальные мотивы в учении, интерес к способам работы. "Сильное" целеполагание - удержание целей в ситуациях затруднений, ошибок, помех, доведение работы до конца. Преобладание положительных конструктивных эмоций в учении.

*Воспитанность (низкий уровень):* слабые, разрозненные нравственные представления о том, что такое хорошо и что такое плохо. Усвоенные нравственные знания не всегда принимаются как основа личных убеждений, личные мотивы рассогласованы с общепринятыми правилами и нормами. Разлад, рассогласование у самого человека нравственных знаний, убеждений, поступков. Мотивы учения на уровне интереса к фактам, узкая ориентация на результат работы при отсутствии интереса к способам работы. Цели негибкие, нереалистические, ситуативные и неперспективные, разрушаются в условиях затруднений и помех. Преобладают отрицательные деструктивные эмоции в учении, тревожность, неуверенность в себе.

*Воспитуемость (высокий уровень):* откликаемость на помощь другого человека в развитии его личности - следование советам другого человека. Легкость использования и преобразования усвоенных способов социального поведения в новых условиях. Активная ориентировка в новых социальных условиях.

*Воспитуемость (низкий уровень):* закрытость личности для развития, нежелание прислушиваться к советам окружающих. Затрудненная ориентировка в новых социальных условиях. Трудновоспитуемость - барьеры, конфликты с окружающими, агрессия при попытках воздействия со стороны другого человека.

**3. Методы изучения социальной среды. Формы учета и оценки результатов диагностики социальной среды.** Социальная диагностика является непременным элементом любого технологического цикла, даже самого простейшего. Диагностика обычно предшествует другим технологическим процедурам социальной работы. Социальная диагностика — это процесс исследования социального объекта, явления путем распознавания и изучения причинно-следственных связей, отношений, характеризующих его состояние и тенденции развития. Цель диагностики заключается в проникновении в сущность конкретных социальных проблем, присущих объекту или явлению, и их описание в системе показателей (норм, нормативов, ориентиров диагностируемой сферы жизнедеятельности).

Как способ не только индивидуального, но и комплексного накопления социологических знаний диагностика вошла в исследовательскую практику на рубеже XIX—XX вв. По мнению специалистов, сам термин «социальная диагностика» утвердился в конце 20-х — начале 30-х гг.

Социальная диагностика является одним из начальных и очень ответственных этапов в общей системе социальной работы. Ведь от обоснованности и достоверности диагностических данных, умения их, верно, интерпретировать зависит эффективность последующей профилактической и коррекционно-реабилитационной работы.

В области социологической диагностики принадлежит таким видным представителям отечественной социологической науки, как В.Н. Иванов, Д.Е. Поспелов, А.И. Пригожин, Б.З. Сазонов, В.Ш. Раппопорт, Ю.А. Прохоров, В.В. Щербина и др., которые преимущественно в рамках социологии нововведений впервые попытались осмыслить специфику средств социологической диагностики. Но систематизировали накопленное знание об измерении в социологии и становлении диагностической процедуры такие отечественные ученые, как И.Ф. Девятко, В.В. Щербина.

Социальная диагностика – особая технология. Её сущность заключается в точном определении причинно-следственных связей, порождённых условиями жизни клиентов социального обслуживания. Предполагает сбор информации о клиентах и условиях их жизнедеятельности, а также её анализ для разработки программ социальной помощи.

Будучи технологической процедурой, социальная диагностика включает в себя определённые этапы. Будучи технологической процедурой, социальная диагностика включает в себя определенные этапы. В имеющейся научной и учебной литературе приводятся различные варианты выполнения процесса диагностики. Модель ведения социальной диагностики состоит из трех основных этапов:

1. Предварительное ознакомление с объектом, постановка задач, выделение состава диагностируемых ситуаций, параметров ситуации, выбор показателей методик;
2. Измерение и анализ показателей;
3. Построение выводов, заключение по диагнозу.

Отдельные исследователи самостоятельными этапами ведения социальной диагностики выделяют проведение общей и специальной диагностики. Общая диагностика предполагает выделение и анализ наиболее важных проблем исследуемого явления, а частная диагностика нацелена на распознавание и анализ частных, более узких проблем диагностируемого явления.

При принятии управленческих решений целесообразно придерживаться определенной структуры социальной диагностики. Ряд исследователей в такую структуру включает следующие основные элементы: оценку состояния социального объекта на основе заранее определенного набора показателей (статистических данных, балльных экспертных оценок, средств косвенного замера и др.); определение эталонного или нормативного состояния социального объекта; соотношение эталонного и реального состояния социального объекта с последующей подготовкой управленческих решений.

Наряду с практическими предписаниями, рекомендациями социальный диагноз может содержать и теоретические выводы. Рекомендации, скорректированные с учетом конкретной ситуации, имеющихся ресурсов и возможностей, являются серьезным обоснованием для принятия соответствующих решений, применения новых моделей поведения, проведения определенных коррекционных действий и других мер.

Эффективное ведение социальной диагностики предполагает соблюдение ее важнейших принципов. Под ними нужно понимать строго определенные исходные положения, соблюдение которых является целесообразным и даже необходимым условием получения достоверных результатов исследования. К таким принципам диагностики обычно относят: объективность, принцип комплексного анализа, причинно-следственную обусловленность и др.

Способами, специальными приемами ведения социальной диагностики являются методы. Систему методов социальной диагностики условно можно подразделить на две основные группы: методы проведения диагностического исследования и методы анализа диагностической информации, определения приоритетности проблем. Методы первой группы позволяют получить наиболее достоверную информацию о явлении, объекте исследования. К их числу относятся следующие методы: сбор первичной информации, ознакомление с документальными и статистическими материалами; диагностическая беседа; наблюдение; интервью; анкетирование; тестирование и др.

На уровне непосредственной социальной работы с клиентом функции социальной диагностики несколько изменяются. Главной ее целью становится определение социальной проблемы клиента и нахождение правильных средств для ее разрешения. Обеспечение социальной политики на местном, региональном или, тем более, федеральном уровне также входит в компетенцию социального работника, однако отнюдь не в первую очередь. Данные общесоциологических методов, масштабных исследовательских технологий используются социальным работником, но лишь как фон, на котором проявляется (и с которым сравнивается) конкретная ситуация клиента. В связи с этим широко используются в первую очередь микросоциологические, социально-психологические, педагогические диагностические процедуры. В процессе профессионального отбора социальных работников широко используются специальные профориентационные методики или специальная интерпретация психологических методик.

На более высоких уровнях социальная диагностика может быть отдельной отраслью деятельности, осуществляемой специальными сотрудниками, которые интерпретируют собранные ими данные (возможна также внутренняя дифференциация: сбор данных производят одни подразделения или организации, интерпретацию — другие). По итогам этой работы могут быть предприняты какие-либо действия, но не обязательно. Социальная диагностика — необходимая стадия технологического процесса, начало работы в любой сфере обслуживания, с любой категорией клиентов и любым типом социальных проблем. Она ни лично, ни организационно не отделена от других этапов социального вмешательства. Ни один социальный работник не занимается только социальной диагностикой, но каждый социальный работник наряду с другими обязанностями должен выполнять функции социального диагноста. Можно только предположить, что разные люди проявляют разные способности к этой разновидности социальной деятельности, что предопределяет большую или меньшую успешность их обучения.

Еще одна особенность социальной диагностики — ограниченное использование количественных соотношений и математических методов. Социальная ситуация клиента всегда уникальна, неповторима, поэтому наиболее распространены технологии эмпирического наблюдения, анализ единичных данных. Пока еще не слишком развиты инструментальные технологии, что объясняется лишь недавним возникновением социальных технологий (и диагностических, в частности) и тем, что социальный работник рассматривает самого себя в качестве инструмента изучения и преобразования социальной ситуации. При помощи несложных приборов можно измерить клиенту артериальное

давление и определить важные показатели его здоровья, но «измерить давление» внутрисемейных или внутригрупповых противоречий довольно сложно. Наконец, последнее отличие технологий социальной диагностики, обусловленное уже рассмотренными отличиями: данные технологии в значительной степени определяются не только знаниями, но и умениями и навыками. Их изучение не может основываться только на усвоении теории. Необходимы передача технологий, наставничество опытных специалистов и практическое научение начинающих.

Независимо от применяемых методов любой технологический процесс в социальной диагностике имеет сходную структуру, отдельные элементы которой меняются в зависимости от конкретных условий. Начальным этапом его всегда является жалоба клиента или его близких, соседей, заявление сотрудника органа охраны порядка, педагога, т.е. появление социальной проблемы. Сам индивид, являющийся центром внимания такой проблемы, может не осознавать ее наличия (ребенок, умственно отсталый человек, алкоголик или наркоман, не рассматривающий свое состояние как жизненное затруднение или не знающий, что может обратиться за помощью). Поэтому сотрудники социальных служб не могут ограничиваться решением проблем исключительно тех клиентов, которые обратились в учреждение социального обслуживания, — при всех организационных и прочих сложностях в функции территориального центра входит выявление социальных проблем на подведомственной территории.

Из арсенала средств социальный работник использует в первую очередь наблюдение, которое позволяет, во-первых, узнать оценку ситуации клиентом (клиентами), познакомиться с его (их) трактовкой имеющейся проблемы. В процессе наблюдения специалист воспринимает как вербальную (словесную), так и невербальную информацию (мимика и интонация клиента, его жесты). Эти два потока информации, как правило, не совпадают, поскольку вербальное общение — это самопрезентация клиента, подчиняющаяся некоторым социальным правилам даже в том случае, если клиент не заинтересован в сознательном обмане. Каждый человек при коммуникативном взаимодействии скрывает черты своего характера, которые он считает своими недостатками; каждый хочет выглядеть наиболее привлекательно и проявлять свои лучшие качества (однако в конкретных условиях привлекательными для клиента могут считаться именно его недостатки). Клиент с большим артистизмом, видимой искренностью и убедительностью может создавать желаемый образ, чтобы манипулировать оказывающим ему помощь специалистом.

Наблюдение — это профессиональный атрибут общения социального работника с клиентом, используемый постоянно, независимо от того, на каком этапе технологического процесса происходит взаимодействие — диагностическом, терапевтическом, этапе кризисной интервенции и т.д. На основе поведения человека, совокупности его вербальных и невербальных сообщений делается вывод о его личностных особенностях, характере его социальных ролей. Наблюдение за семейными (групповыми) взаимоотношениями позволяет сделать вывод об их состоянии и функционировании.

На этом этапе специалист может прибегнуть к использованию инструментальных методов, групповых диагностических методик. Психология, социальная психология, прикладная социология располагают целым арсеналом методик, которые позволят получить соответствующую информацию об индивиде и его социальной ситуации. Конечно, эти методики во многом различаются: для применения некоторых из них недостаточно той профессиональной подготовки, которую получает специалист по социальной работе, — требуется специальное обучение, иногда с привлечением зарубежных инструкторов; другие методики, тоже весьма надежные, предусмотрены требованиями государственного профессионального стандарта обучения специалиста по социальной работе. Ряд методик требует наличия компьютерной техники для сбора и обработки информации, другие же более неприхотливы и могут быть использованы при выезде на дом к клиенту.

Специалисты по-разному оценивают валидность имеющихся методик и их эффективность. Возможно, выбор инструментария обуславливается не только ситуацией клиента, имеющимися организационными и техническими возможностями, но и личными пристрастиями и умениями социального работника.

Важное значение на данном этапе имеет также привлечение к социальной диагностике специалистов смежных областей деятельности.

Так, диагностика интеллектуального статуса и психического здоровья индивидов (особенно детей), проводимая психологами и психиатрами, может не только представить данные, крайне необходимые для понимания сущности затруднений клиентов и их семей, но и стать основой для выбора стратегии последующей работы с ними: психолого-педагогическая коррекция и выравнивание для содействия обучению детей в обычной школе, возбуждение процедуры рассмотрения случая на психолого-медико-педагогической комиссии для перевода ребенка во вспомогательную школу, лечение заболевания, которое обуславливает школьные и семейные трудности, и т. д.

В ряде случаев (особенно при рассмотрении ситуации лиц с ограниченными возможностями) специалист обращается к врачу: медицинское заключение также используется в ходе социальной диагностики клиента. Конечно, было бы замечательно, если бы каждый гражданин в результате регулярной диспансеризации хорошо знал состояние своего здоровья и мог своевременно реагировать на его ухудшение, но ситуация как в социальной сфере в целом, так и в здравоохранении в частности исключает возможность постоянного контроля за самочувствием людей, поэтому социальный работник на основе своего знакомства с медико-социальными дисциплинами, жизненного опыта и субъективных жалоб клиента должен уметь делать заключение о наличии или отсутствии медицинских проблем и необходимости обращения в медицинское учреждение.

Собранные таким образом сведения подвергаются анализу: сопоставление ряда данных, их сортировка на важные и малозначимые, дифференциация признаков.

Например, такие явления, как депривация, эскапизм, расстройства общения, могут являться следствием различных социальных процессов, поэтому в ходе анализа данных всесторонне рассматриваются причины и следствия. Как правило, собранные данные редко бывают непротиворечивыми и однозначно указывают на одну социальную патологию; в каждом конкретном случае имеется набор нескольких типов социальных проблем. Поэтому в ходе наиболее важного этапа — постановки социального диагноза — специалист не просто делает заключение о сущности и причинах жизненного затруднения клиента, а ранжирует имеющиеся проблемы, выделяя главную, от которой зависит решение всех других или которая может быть решена на данном уровне возможностей или при данном уровне знаний. Так, при анализе одной из самых распространенных семейных дисфункций, связанной с пьянством одного из супругов (или обоих), предстоит определить, явился ли семейный конфликт результатом пьянства или, наоборот, пьянство — это реакция слабых личностей на семейные трудности, с которыми они не смогли справиться.

Социальный диагноз не может считаться окончательным, пока специалист работает с клиентом. Возможно, в процессе их взаимодействия обнаружатся факты, которые заставят если не пересмотреть, то скорректировать сделанное заключение. Разрешение какой-либо проблемы может актуализировать другие проблемы, которые были замаскированы или отодвинуты на задний план при решении проблемы, которая первоначально казалась наиболее актуальной. Поэтому социальная диагностика как контроль за состоянием ситуации клиента и отслеживание изменений в ней осуществляется на протяжении всей деятельности по оказанию помощи данному клиенту. Подобные методики используются и по окончании процесса трансформации личности или разрешения ситуации клиента, если он нуждается в социальном надзоре (излеченные алкоголики, лица, совершавшие попытки суицида, замеченные в недостаточном попечении своих детей и т.д.).

Социальная среда, формирующая духовный мир индивида, не есть нечто единое и одноплоскостное. Это и мегасреда — огромный современный мир вокруг человека с его

политическим, экономическим и идейно-психологическим противоборством и в то же время единством. Это и макросреда, общество. Это и микросреда — непосредственное социальное окружение человека, в качестве основных компонентов (референтных групп) которого выступают семья, трудовой коллектив.

Социальная среда оказывает существенное влияние на формирование и поведение личности. Не вызывает сомнения правомерность представления организации как социального образования, особой человеческой общности, социальной среды. Проведение анализа социального среза, изучение системы социальных отношений предполагает социологический подход к исследуемому феномену.

Следует отметить двойственность понятия социальной среды в отношении социальной организации. Социальная работа как отрасль общественной практики решает задачу социализации и установления взаимодействия между личностью и обществом. Социальная работа предполагает не только адаптацию личности к условиям социальной среды, но и участие в преобразовании данной среды с учетом решения проблем клиента. Социальная работа ориентирована на преобразование социума, компенсацию негативного влияния среды путем создания альтернативных социальных институтов.

Таким образом, социальная среда некоммерческой организации, занимающейся социальной работой является своеобразным конструктом, который формируем на своей основе множественные социальные среды низшего порядка, связанные с образом жизни воспитанников. Можно утверждать со всей определенностью, что совершенствование социальной среды закрытого интернатного учреждения оказывает решающее воздействие на процесс социализации воспитанников, так как служит своеобразным суррогатом такой социальной среды как семья.

Необходимо постоянное совершенствование социальной среды закрытого интернатного учреждения для детей ввиду необходимости приведения процессов социализации в направление течения общественной жизни. Так, если в обществе наблюдается сейчас процесс постепенного повышения материального благосостояния, а сотрудники учреждения не ощущают это на себе, то складывающаяся ситуация искажает у воспитанников реальный образ социального пространства и накладывает отпечаток на их процесс социализации.

Социальная среда — это не пассивный, а, напротив, активный элемент жизнедеятельности человека. Социальная среда организации является важнейшим, если не определяющим, элементом среды обитания человека, его окружающей среды. Если рассматривать содержание, место и роль социальной среды в жизни современного человека и общества, то нельзя не признать, что эта среда, при всем фундаментальном и исходном значении для нее природной, естественной среды, определяет качество жизни людей.

Социальная среда как целостный социальный, социально-природный организм предполагает и соответствующие подходы к управлению ею и ее воспроизводственными процессами. Одним из таких подходов служит программный подход к управлению социальной средой. Этот подход характеризуется системной диагностикой существенных, повторяющихся, устойчивых связей, структуры управления процессов и отношений между объектом и субъектом управления.

Управление воспроизводством социальной среды включает такие стадии, как социальное прогнозирование, социальное проектирование, социальное планирование, регулирование и непосредственное руководство этими процессами. При осуществлении управления воспроизводственными процессами социальной среды используются различные методы и средства: экономические, статистические, прогностические, административные, социально-психологические, а также специфические социальные. Среди способов воздействия, в частности, на индивидуальном, т.е. на самом нижнем, массовом уровне социального управления и регулирования применяются такие способы воздействия на поведение работников, как прямые (приказ, задание); через мотивы и потребности (стимулирование); через систему ценностей (воспитание, образование и т.п.); через

окружающую социальную среду (изменение условий труда, статусов в административной и неформальной организации и др.).

Эффект управленческой деятельности в сфере воспроизводства социальной среды характеризуется соотношением ее (управленческой деятельности) полезного результата и объема затраченных для этого ресурсов (трудовых, производственно-технических, финансовых и др.). Обобщающая оценка данного эффекта выражается в конечном результате функционирования и воспроизводства социальной среды.

Реальная действительность, в условиях которой происходит развитие человека, называется социальной средой. Социальная среда интернатного учреждения обладает спецификой, которая формирует не только профессиональную сферу сотрудников, но и воздействует ближнюю (домашнюю) социальную среду. В результате несформированная социальная среда организации влияет не только на образ жизни персонала, но и накладывает негативный отпечаток на процесс социализации воспитанников. Поэтому выявление противоречий мотивационной сферы, выявленное в ходе исследования, может послужить основой для разработки программных мероприятий по совершенствованию социальной среды.

**4. Оформление результатов диагностического поиска.** Диагностику микросреды можно разделить на диагностику микросреды социального института, в структуру которого включен ребенок (социально-педагогическая характеристика микросоциума, Карта-характеристика микрорайона школы, Карта-характеристика жизненного пространства семьи и т.п.) и диагностику микросреды личности (Карта обследования жизненного пространства ребенка).

Диагностический комплекс включает широкий спектр методик социологического, педагогического, психологического характера. К выполнению задачи могут привлекаться специалисты: школьные психологи, работники социологических лабораторий, правоохранительных органов, системы образования, медицинские работники и т.п.

При проведении диагностики микросреды социальному педагогу важно:

- выбрать цель, уточнить содержание и методы сбора информации;
- построить практическую деятельность, опираясь на принципы объективности, адекватности, детерминизма;
- обеспечить этичность, личностный подход, педагогическое моделирование и предвидение в рамках проводимого обследования;
- определить адекватную задаче форму интерпретации результатов и форму графического (вербального) представления результатов.

Паспорт микрорайона содержит информацию, которая позволяет специалисту принимать обоснованные оценки и решения, всесторонне учитывающие ситуацию в микрорайоне, особенности природной, материальной, социальной среды. Использование паспорта придает социально-педагогической деятельности четко спланированный, системный характер.

Структура Карты-характеристики микрорайона приблизительно такова (см. приложение):

- Карта-схема микрорайона обслуживания;
- описание природной среды (данные имеются в соответствующих отделах администрации);
- описание материальной среды. Часть данных может быть получена в администрации, более конкретные показатели, например число детских спортивных площадок во дворах, уточняются в РЭУ;
- характеристика населения. Информация более общего плана содержится в отчетных документах администрации, например, сведения о нетрадиционных формах занятости населения, о числе несовершеннолетних на учете в милиции и т.п. Отдельные характеристики следует выявлять конкретно в РЭУ и вносить в паспорт после

суммирования (например, число одиноких, число семей с судимыми членами). При отсутствии информации заполнение граф проводится после уточнения статистических данных;

- характеристика семей, молодых семей и характеристика молодежи и несовершеннолетних составляются из результатов обследования населения, документов РЭУ, материалов медицинских и образовательных учреждений.

В дополнение к данной характеристике может быть создана Карта-схема. Такая карта строится по принципу топографической с введением собственной системы обозначения сети сотрудничества, зон отдыха и т.п.

### **Лекция 7 Диагностика социально-педагогической запущенности детей**

1. Комплексная диагностика социальной и педагогической запущенности.
2. Этимологическая диагностика социально-педагогической запущенности детей.
3. Этапы комплексной диагностики социально-педагогической запущенности детей.
4. Метод комплексной экспресс-диагностики состояния социально-педагогической запущенности детей (МЭДОС).

#### ***1. Комплексная диагностика социальной и педагогической запущенности.***

Комплексная социально-педагогическая диагностика — это углубленный и всесторонний анализ личности ребенка, направленный на выявление присущих ей положительных сторон и недостатков, их причин, а также на решение практических задач: гармонизацию развития личности и повышение эффективности целостного педагогического процесса. Такое понимание диагностики во-первых, означает не смешение диагностических функций педагогов и психологов, а их функциональное взаимодействие, во-вторых, обогащает взаимодополнением методов знание о ребенке, его микросоциуме и педагогическом процессе; в-третьих, опирается на положительное в личности ребенка; в-четвертых, вскрывает не только недостатки, но и их причины, в-пятых, имеет значение не только для повышения качества педагогического процесса, но и главного, чему он служит, — гармонизации развития личности ребенка. Наконец, следует отметить, что комплексная диагностика при правильной ее организации помогает оценивать уровень развития, обученности и воспитанности ребенка в зависимости от качества семейного воспитания и учебно-воспитательного процесса в детском саду и школе, характера личностного влияния воспитательного микросоциума.

Итогом комплексной психолого-педагогической диагностики должен стать психолого-педагогический диагноз, который отвечает на следующие вопросы:

1. Имеет ли место социально-педагогическая запущенность ребенка?
2. На что опереться в воспитательно-образовательной, профилактической и коррекционной работе с ребенком?
3. Что в ребенке не развито, подвержено деформации в силу социально-педагогической запущенности?
4. В чем возможности изменения социально-педагогической ситуации развития ребенка?
5. Кто и что должен делать?
6. Какими путями, средствами, методами?
7. Каков возможный результат (прогноз развития ребенка) при использовании методов профилактики и коррекции либо их отсутствии?

***2. Этимологическая диагностика социально-педагогической запущенности детей.*** Социально-педагогическая запущенность есть состояние личности ребенка, которое проявляется в несформированности у него свойств субъекта деятельности, общения и самосознания и концентрированно выражается в нарушенном образе «Я». Это состояние обусловлено социально-педагогической ситуацией развития, характеризующейся не-

адекватной социальной активностью ребенка, с одной стороны, и дезинтегрирующим влиянием воспитательного микросоциума на процессы социализации и индивидуализации личности — с другой. Основными проявлениями социальной запущенности в детском возрасте являются неразвитость социально-коммуникативных качеств и свойств личности ребенка, его низкая способность к социальной рефлексии, трудности в овладении социальными ролями. Проявлениями педагогической запущенности следует считать труднообучаемость, трудновоспитуемость, т.е. собственно педагогическую трудность ребенка и низкий уровень его субъектности в учебно-познавательном процессе У дошкольников это выражается в неразвитости комплекса игровых способностей, недостаточной активности в игре, несформированности игровой рефлексии. У младших школьников несостоятельность в учении демонстрируется как неразвитость учебно-познавательной мотивации, низкий уровень целенаправленности и осознанности учебной деятельности, недостаточная учебно-познавательная активность.

Социальный и педагогический аспекты запущенности и взаимосвязаны, и взаимообусловлены. Неуспешность в деятельности, необученность, необразованность, в том числе невладение знаниями социально-этического характера, влияют на уровень социального развития ребенка, его адаптацию в референтных группах.

Внешними причинами социально-педагогической запущенности в детском возрасте являются дефекты семейного воспитания, на которые наслаиваются недостатки и просчеты в воспитательно-образовательной работе в детском саду и школе.

Роль предрасполагающего фактора в возникновении и развитии запущенности детей могут играть индивидуальные психофизиологические и личностные особенности ребенка: генотип, актуальное состояние здоровья, доминирующие психоэмоциональные состояния, внутренняя позиция, уровень активности во взаимодействии с микросоциумом и др. Внешние и внутренние причины обуславливают возникновение и развитие запущенности, преломляясь в конкретной ситуации развития ребенка при условии их сочетания между собой, высокой интенсивности, относительной стойкости и длительности воздействия на ребенка, особенно в раннем детстве и отсутствии своевременной профилактической и коррекционной работы.

Ситуация развития запущенного ребенка оказывается неблагоприятной. Она складывается из пагубных для его развития сочетаний характеристик воспитательного микросоциума, воспитательно-образовательного процесса и внутренней позиции воспитанника, ими обуславливаемой.

Механизм возникновения и развития социально-педагогической запущенности детей приводится в движение противоречием между потребностью ребенка стать личностью и возможностью ею стать. В случаях социально-педагогической запущенности потребность ребенка в персонализации вступает в противоречие с нежеланием референтных для него общностей (сначала семьи, затем групп сверстников в детском саду и школе) принимать проявления его индивидуальности, не соответствующие социальным нормам и ожиданиям. Причем в силу специфики возраста такая позиция сверстников прежде всего обусловлена отношением к запущенному ребенку взрослых — педагогов и родителей. Социально-педагогическая запущенность берет начало в раннем детстве, примерно с трехлетнего возраста, т.е. совпадает с началом развития самосознания ребенка, поведения и нормативной деятельности. При неблагоприятной ситуации развития происходит накопление количественных признаков и проявлений запущенности, которые в силу интеграции психики переходят в качественные образования — ее симптомокомплексы.

Особое место детства в становлении личности признается всеми исследователями. Если по отношению к развитию познавательных процессов детский возраст называют решающим, то это тем более верно в связи с развитием личности. В детстве закладывается фундамент личности: формируются основные мотивационные, инструментальные и стилевые черты. Первые относятся к интересам человека, тем целям и задачам, которые он перед собой ставит, к его основным потребностям и мотивам поведения.

Инструментальные черты включают предпочитаемые человеком средства достижения соответствующих целей, удовлетворения актуальных потребностей, а стилевые касаются темперамента, характера, способов поведения и манер

Возрастные особенности детей-дошкольников и младших школьников, проявляющиеся в большой эмоциональности, зависимости от взрослого и подражательности, восприимчивости, создают опасность закрепления и интеграции признаков и проявлений социально-педагогической запущенности, обуславливают задержки и негармоничность развития, неуспешность и непродуктивность деятельности, нарушения в процессах самоопределения, реализации личностного потенциала, психологическую уязвимость ребенка. С другой стороны, в силу тех же особенностей дети легче перестраиваются, поддаются воспитательному воздействию, более сенситивны в плане развития, если определяющие воздействия адекватны возможностям и особенностям ребенка.

Социально-педагогическая запущенность является одной из самых распространенных разновидностей отклонений развития, часто перерастающего в правонарушения и другие асоциальные формы проявлений личности. Ранняя диагностика, профилактика и коррекция необходимо обусловлены их упреждающим значением для развития личности, онтогенетическим значением периода детства и более высокой эффективностью воспитательных воздействий на ребенка в детском возрасте. Сложный характер социально-педагогической запущенности обуславливает специфику подхода к ее ранней диагностике — комплексность и системность.

### ***3. Этапы комплексной диагностики социально-педагогической запущенности детей.***

I этап — Первичная диагностика ребенка

II этап — Диагностика воспитательного микросоциума

III этап — Диагностика воспитательного влияния

Таким образом, предметом комплексной диагностики является постановка психолого-педагогического диагноза, который должен подтвердить либо опровергнуть наличие социально-педагогической запущенности, указать на деформации личности ребенка, вызванные этим состоянием, их причины, пути и способы профилактики и коррекции выявленных отклонений и недостатков. При этом терминам «недостатки», «дефекты», «отклонения», «деформации» придается смысл, далеко выходящий за рамки психопатологии и дефектологии. В частности, имеются в виду отклонения не только от нормы, но и принятого для данного ребенка стандарта (индивидуального оптимума).

*Целью* комплексной диагностики является раннее выявление признаков и проявлений социально-педагогической запущенности детей. Она выполняет следующие *диагностические задачи*: определение уровня деформации и характера дисгармоний различных сторон, качеств и свойств личности ребенка, вызванных этим состоянием; выявление путей и способов их профилактики и коррекции, прогнозирование дальнейшего развития ребенка как субъекта общения, деятельности и самосознания; изучение эффективности проводимой работы в реальных изменениях личности ребенка и ситуации его развития. *Содержательными* критериями диагностики в рассматриваемом случае должны стать: а) отсутствие патологии развития, б) неблагоприятная социально-педагогическая ситуация развития; в) неадекватная, несоответствующая возрастным требованиям и индивидуальным возможностям активность ребенка как субъекта общения и деятельности; г) неразвитость ребенка как субъекта самосознания; д) общая средовая дезадаптация; е) педагогическая трудность ребенка. Названные критерии выведены из сущностных характеристик социально-педагогической запущенности в детском возрасте и экспериментально подтвержденных имманентно присущих ей признаков и проявлений.

*Методическими критериями комплексной диагностики* запущенности в детском возрасте могут служить принципы построения ее методов, объективность, предупреждение

предвзятости; выявление доминирующих тенденций, изучение явлений, состояний и процессов в развитии; диагностика целостной индивидуальности, единство изучения ребенка и социальной среды, необходимость, достаточность и взаимодополняемость используемых методов, единство диагностических и прогностических функций; валидность, надежность и корректность; сотрудничество с ребенком, его изучение в процессе деятельности и общения

*Диагностически значимые признаки* социально-педагогической запущенности детей (у обеих возрастных групп):

1) нарушения образа «Я», выраженные в неадекватной самооценке и уровне притязаний;

2) низкий социальный статус, проявляющийся в неприятии сверстниками, отверженными родителями, и обструкции педагогов;

3) трудности и неспешность в деятельности (игровая, учебная и др.), связанные с дисгармониями развития социально-педагогического геноза;

4) неадекватное поведение в социальных ситуациях;

5) гиперсоциализированность и авторитарность педагогов и родителей.

У дошкольников:

неразвитость комплекса игровых способностей;

трудности в игровых отношениях со сверстниками,

невключенность в сюжетно-ролевые и творческие игры;

слабая готовность к обучению в школе;

семейная тревожность.

У младших школьников:

1 Дисгармония мотивов учения

Низкая учебно-познавательная активность;

2 несформированность основных учебных умений;

3 преобладание деловых отношений с учителем при неразвитости эмоционально личностного общения;

4 школьная тревожность.

подавляющее большинство диагностических признаков связаны с характеристикой социально-педагогической ситуации ребенка, понимаемой нами как своеобразное сочетание внутренних и внешних условий, определяющих активность ребенка во взаимодействии с социальной средой и предметным миром.

*Механизм комплексной диагностики* состоит в ее многоэтапности<sup>TM</sup>, последовательности и непрерывности.

На I этапе проводится сканирование всех детей в дошкольных группах детского сада или начальных классах школы на предмет выделения детей группы риска. Одной из таких групп являются социально и педагогически запущенные дети. Этот этап отличается быстротой проведения. Здесь используется разработанный нами метод МЭДОС (метод экспресс-диагностики состояния запущенности). Прежде всего отделяются дети, отклонения в деятельности, общении и поведении которых не связаны с причинами социально-педагогического характера. На этом этапе ставится первичный педагогический диагноз: социально-педагогическая запущенность.

На II этапе группа социально и педагогически запущенных детей обследуется психологом, продолжается более углубленное (по выявленным признакам запущенности) педагогическое изучение детей. В итоге такого скрининга ставится психолого-педагогический диагноз, определяются задачи коррекционной работы с ребенком.

На III этапе проводится глубокая психолого-педагогическая диагностика воспитательного микросоциума ребенка, определяются прогноз его развития, задачи профилактической и коррекционной работы с воспитательным микросоциумом.

На IV этапе проводится диагностика эффективности профилактической и коррекционной работы в параметрах, характеризующих изменения в личности ребенка и

социально-педагогической ситуации его развития. Переходим к характеристике методов и инструментария комплексной ранней диагностики социально-педагогической запущенности детей.

**4. Метод комплексной экспресс-диагностики состояния социально-педагогической запущенности детей (МЭДОС).** Метод основан на независимых характеристиках ребенка его педагогом, психологом, родителями и идентификации полученных характеристик и диагностически значимыми признаками исследуемого состояния, раскрытыми в виде внешней симптоматики. Метод определяет наличие или отсутствие состояния, выявляет картину основных отклонений и недостатков, вызванных этим состоянием, и примерный уровень этих отклонений. Этот метод используется одновременно с наблюдением за детьми, которое параллельно ведут педагоги, психологи и родители. Вспомогательными могут быть методы изучения продуктов деятельности ребенка, изучение «истории его поведения» через беседы с родителями, изучение медицинской карты ребенка. Его преимуществами являются нетрудоемкость, возможность отграничения на начальном этапе запущенности от сходных с ней состояний и одновременное включение психолога, педагога и родителей в изучение ребенка.

Для педагога эта работа составляет основу психолого-педагогической характеристики ребенка, позволяет поставить педагогические задачи в работе с ним. Для психолога этот этап позволяет выделить группу риска «социально-педагогическая запущенность» и наметить пути углубленной психодиагностики по наиболее важным параметрам, выделенным в МЭДОСе.

Метод комплексной экспресс-диагностики состояния социально-педагогической запущенности детей (МЭДОС) Инструкция: внимательно прочтите утверждения каждой шкалы. Если указанное утверждение подходит к характеристике вашего ребенка, зачеркните соответствующий номер в прилагаемом бланке. Искренность ваших ответов будет способствовать правильной оценке ситуации и поможет вашему ребенку преодолеть имеющиеся трудности. В шкале III — СД отвечайте на вопросы по той графе, которая соответствует возрасту вашего ребенка.

#### **Обработка результатов**

Шкала I — СС (свойства субъекта самосознания) показывает уровень самосознания. Первые четыре суждения свидетельствуют о неприятии физического «Я», 5 и 6 указывают на отсутствие идентификации с именем пола, 7, 8, 9, 12, 14 характеризуют его социальную неприспособленность, остальные свидетельствуют о неадекватной самооценке и уровне притязаний. Общее количество совпадений ответов по шкале указывает на уровень нарушений формирования самосознания запущенного ребенка.

Шкала II — СО (свойства субъекта общения) определяет уровень сформированное™ свойств субъекта общения. Первые два суждения касаются потребности ребенка в признании; утверждения 5, 6, 7, 20 говорят о низкой коммуникативной активности ребенка и его неудовлетворенной потребности в общении: в 8, 16, 19 содержатся указания на низкий социальный статус ребенка и его отвержение окружающими. Позиции 13, 14, 15, 21 свидетельствуют о социальной неадекватности ребенка, связанной со слабой социальной рефлексией, а остальные демонстрируют способы защитно-компенсаторного поведения социально отверженного ребенка.

Шкала III — СД (свойства субъекта деятельности) показывает уровень развития свойств субъекта деятельности. Шкала имеет два варианта: для дошкольников (СДИ) и младших школьников (СДУ). По шкале СДИ вопросы 1 — 7 характеризуют комплекс игровых способностей, 8—13 -игровую деятельность, а 14—18 игровую рефлексию ребенка.

По шкале СДУ суждения 1 —9 демонстрируют дисгармонии мотивации учения, 10—16 свидетельствуют о нарушениях в учебно-познавательной активности ребенка, 17—22 характеризуют несформированность осознанности и целенаправленности обучения,

опирающихся на психические новообразования младшего школьного возраста (рефлексия, внутренний план действий, произвольность психических процессов).

Шкала IV — OT (общий уровень тревожности) содержит 22 вопроса, 10 из них характеризуют семейную тревожность ребенка. Наиболее значимым этот показатель (OTC) является для диагностики дошкольников. Вторая, часть вопросов (12) содержит характеристику тревожности ребенка в школе (дошкольном учреждении) — OTY. Чем выше балл общей тревожности, тем больше указаний на отвержение запущенного ребенка референтными общностями, его социальную дезадаптацию. Этот показатель в большей степени характерен для младших школьников.

Шкала V — BM (воспитательный микросоциум) также имеет два аспекта:

BMC — воспитательный микросоциум семьи (15 суждений) и BMY — воспитательный микросоциум учреждения (K) суждений).

В этих суждениях отражается неблагоприятная семейная и школьная атмосфера, отвержение запущенного ребенка педагогами и родителями, авторитарно-гиперсоциализированный тип отношения к ребенку, сдерживающий его активность и самовыражение. Общее высокое количество баллов по шкале диагностирует неблагоприятность социально-педагогической ситуации развития ребенка. ....

Дополнительно вводится шкала ДР (достоинства ребенка), которая в опроснике не зашифрована. Эта шкала содержит четыре вопроса о ребенке, которые касаются его положительных качеств, и выявляет, знают ли родители, педагоги, что он любит, что он умеет, что он хочет, какой он. Незаполненность этой шкалы свидетельствует о незнании, отвержении, неприятии, одностороннем подходе к ребенку со стороны педагогов или родителей.

Экспресс-диагностика состояния социально-педагогической запущенности ребенка проводится методом независимых характеристик: педагогом, родителями и психологом. Полная интерпретация шкал известна лишь психологу. Вопросы-суждения для родителей и педагогов представлены в закрытой форме. Противоречивые данные родителей и педагогов могут уточняться психологом путем непосредственного наблюдения за ребенком. Он обобщает полученные сведения о ребенке.

Социально-педагогическая запущенность диагностируется при наличии совпадений по I, IV, V и одной из оставшихся шкал (II, III) либо по всем шкалам. Число совпадений при легкой степени запущенности составляет 10—25%, выраженной степени - 25—30% и более. При легкой степени запущенности совпадения суждений опросника и ответов респондентов группируются в первой трети утверждений.

## **Лекция 8 Диагностика воспитательного потенциала семьи**

1. Критерии воспитательного потенциала семьи.
2. Принципы социально-педагогической диагностики.
3. Система методов и методик изучения воспитательного потенциала семьи.
4. Оформление «Диагностической карты уровня воспитательного потенциала семьи», социально-педагогического паспорта семьи.

**1. Критерии воспитательного потенциала семьи** Семья как направляющая сила и образец для подражания играет ни с чем не сравнимую роль в становлении подрастающего человека как личности. Семья - первый коллектив, который дает ему представление о жизненных целях и ценностях, о том, что нужно знать и как себя вести.

Ребенок получает первые нравственные навыки применения этих представлений во взаимоотношениях с другими людьми, усваивает нормы, которые регулируют поведение в различных ситуациях повседневного общения. Объяснения, поучения родителей, их пример, весь уклад в доме, семейная атмосфера вырабатывают у детей привычки поведения и критерии оценки добра и зла, допустимого и порицаемого. Однако в силу того, что семьи

бывают разными по своим воспитательным возможностям, в педагогике употребляется понятие "воспитательный потенциал семьи", сущность которого раскрывается в содержании его основных компонентов.

Важнейшим таким компонентом являются *внутрисемейные отношения*.

Внутрисемейные отношения выступают в форме межличностных отношений, осуществляющихся в процессе непосредственного общения.

Межличностное общение служит одним из социально-психологических механизмов становления личности. Потребность в нем носит общечеловеческий характер и является фундаментальной высшей социальной потребностью человека. Именно в процессе общения со взрослыми ребенок приобретает навыки речи и мышления, предметных действий, овладевает основами человеческого опыта в различных областях жизни, познает и усваивает правила взаимоотношений, качества, свойственные людям, их стремления и идеалы, воплощая постепенно нравственные основы опыта жизни в собственной деятельности. Уже в игре он моделирует жизнь взрослых с ее правилами и нормами.

Психологи отмечают, что уникальной характеристикой внутрисемейных отношений - супружеских и между родителями и детьми - является близость, представляющая исключительную воспитательную ценность. Прежде всего потому, что интимные узы воспитывающего и воспитанника неповторимы. Глубокий личный контакт между ними обуславливает эффективность общения, его воспитательную силу. С одной стороны, это находит выражение в интенсивности, прочности и глубине усвоения ребенком в процессе подражания и сопереживания нравственных позиций родителей, проявляющихся в их привычках, суждениях и оценках, в их отношении к другим людям, обществу, событиям и т.д.

С другой стороны, это проявляется в особой чувствительности, предрасположенности ребенка к внушению со стороны родителей к восприятию, их сознательных установок, касающихся его поведения.

В атмосфере любви и близости, делающих общение ребенка с родителями эмоционально насыщенным, удовлетворяется его потребность в положительных эмоциях, в которых он нуждается с момента рождения. Общение в семье оказывает сильнейшее влияние на детскую психику и в дальнейшем дает широкий простор для эмоциональных переживаний ребенка, реализации его потребностей и тем самым становится для него подлинной школой социальных чувств.

Вклад семьи в эмоционально-нравственное развитие личности особенно ощутим в эпоху, когда интеллектуализация и рационализация человеческих взаимоотношений и форм общественной жизни весьма заметны и оборачиваются угрозой одностороннего развития индивида, его "эмоциональной недостаточности".

Внутрисемейные отношения, таким образом, - важнейший фактор превращения человека в активного участника культурной жизни общества.

Для оценки внутрисемейных отношений психологи предлагают такую характеристику, как *психологическая коммуникабельность семьи*, включающая следующие виды внутрисемейных отношений: интеллектуальные, эмоциональные и волевые.

*Интеллектуальные отношения* между членами семьи определяются такими качествами, как умение быстро находить общий язык между собой, единодушно приходить к общему мнению, устанавливать сходство суждений, сходство интересов к книгам, музыке, театру и к другим направлениям общественной культуры.

Основными показателями *эмоциональных связей* и отношений служат: единство в эмоциональных переживаниях, общность эмоционального настроения, доброжелательные отношения, притяжение друг к другу, любовь и желание быть вместе, уважение к старшим в семье, проявление заботы старших о младших членах семьи.

Признаком *волевых отношений* является способность членов семьи к объединению усилий при преодолении трудностей и жизненных невзгод.

Состояние внутри семейных отношений определяет возможность функционирования и эффективность всех компонентов воспитательного потенциала семьи.

Другими наиболее значимыми компонентами являются **нравственная направленность семьи и педагогическая культура родителей.**

Нравственная направленность семьи характеризуется уровнем соблюдения и выполнения в семье нравственных норм и принципов поведения. Этот параметр предполагает определение объективного содержания семейной жизни и целей, которые семья ставит, мотивов, побуждающих ее членов к деятельности, их интересов и идеалов, взглядов и убеждений.

Наличие общественно полезных целей делает семью коллективом, ячейкой общества. Когда цели семьи противоречат целям общества или являются общественно нейтральными, а тем более вредными, то такая семья не может быть названа коллективом.

Условно ее можно назвать семьей-корпорацией. При слабом закреплении социальной мотивации в поведении членов семьи она превращается из временного изолированного состояния в устойчивый коллектив: создается семья-корпорация, отличающаяся семейным эгоизмом, семейным индивидуализмом по отношению к другим семьям и более широким общностям (а иногда и к обществу в целом).

В нравственной направленности семьи значительную роль играет соответствующая направленность наиболее авторитетных ее членов, в особенности родителей.

Направленность семейного коллектива и воспитания определяется теми ценностями, которые приняты семьей. Они проявляются в понимании родителями целей и задач воспитания, в уровне развития у них чувства ответственности, гражданского долга перед обществом по воспитанию детей. Показательны в этом плане активность родителей в производственной и общественной деятельности, соотношение личного и общественного в поступках, мнениях и т.д.

Критериями педагогической культуры родителей служат их умение учитывать возрастные особенности детей (находить верный тон в отношениях с ними в зависимости от возраста), выявлять и объективно оценивать их положительные и отрицательные черты; стремление к педагогическому самовоспитанию; регулярное посещение лекций и бесед в школе; интерес к положительному опыту воспитания детей в других семьях и желание использовать его на практике; достижение единых требований к детям.

Таким образом, воспитательный потенциал семьи определяется тремя компонентами: 1) психологической коммуникабельностью, 2) нравственной направленностью, 3) педагогической культурой родителей. Если все эти три составляющие имеют место в семье и достаточно хорошо проявляются, то можно говорить и судить о высоком воспитательном потенциале конкретной семьи.

**2. Принципы социально-педагогической диагностики.** Гносеологический аспект измерения, как познавательного метода, состоит в том, что оно является частью практической деятельности и неотделимо от нее. Следовательно, измерение как основа социально-педагогической диагностики, являющейся частью педагогики, которая, в свою очередь, есть часть некоего универсума, подчиняется неким общим принципам.

Первый принцип можно сформулировать как принцип единства универсума.

Этот принцип многократно получал свое подтверждение в исследованиях различных областей человеческой жизни. Известно, что биология человека влияет на его физиологию. Физиология, в свою очередь, оказывает влияние на психику, влияющую на социальное поведение. Такие цепочки влияний можно выстраивать и по вертикали (от молекулярного строения клетки до ноосферы, то есть, по выражению академика Вернадского, до сферы разума), и по горизонтали (от простейших – до человека, как наиболее развитого представителя живого мира).

Второй принцип менее разработан методологически, поэтому целесообразно изложить его более подробно. Из школьного или университетского курсов известно о

диалектическом принципе развития всего на земле. Это общий закон, с помощью которого описываются все явления или весь универсум. Каждому явлению всегда есть ему противоположное.

Если мы говорим, что один человек хороший, значит есть некие люди, которых мы должны будем назвать плохими. Универсум всегда несет в себе противоположность.

Значит универсум может быть разбит на противоположные классы значений сразу по многим признакам. Человек – плохой, высокий, честный и т.д. и т.п. Подобный подход приводит к выводу, что характеристики объекта диагностики (измерения), которые мы выбираем из универсума, не могут сразу, одновременно обладать противоположными свойствами.

Человек не может быть одновременно и в равной степени плохим и хорошим, иначе всякое измерение теряет смысл, равно как теряет смысл и любая попытка описать некое явление.

Этот принцип мы называем принципом противоречия. Он утверждает, что всякое явление, или процесс, или объект не могут принадлежать одновременно к противоположным значениям этих явлений. Согласно теории Дж. Келли, о которой мы будем говорить отдельно в разделе методов структурного исследования, человек оценивает реальность посредством особых биполярных конструкторов, описывающих как явления, так и человека. Третий принцип, вытекающий из второго, это принцип обратимости явлений или процессов. Если есть процесс, протекающий в одном направлении, то обязательно есть обратный процесс. При этом любая система старается сохранить свою динамическую стабильность. Центробежные процессы уравниваются центростремительными.

Поэтому всякая система стремится к устойчивости, что является основой ее существования. Четвертый принцип – это принцип исключенного третьего. Мы исходим не только из того, что наш универсум двойственен, обратим и альтернативен. Те реальные процессы, которые мы исследуем, в своем развитии могут идти многими путями, достигая своего результата. Иными словами, реальность имеет множество возможностей достижения некоего конечного состояния. Это можно объяснить проще – одна задача решается разными способами, дети одних и тех же родителей имеют разные наследственные признаки. Тем не менее, из опыта известно, что из двух противоречащих утверждений только одно верно. Этот принцип важен при создании гипотез, определении способов достижения целей, поиске решения проблем и т.д.

### 3. Система методов и методик изучения воспитательного потенциала семьи

Для изучения воспитательного потенциала (ВП) семьи школьника имеется специально разработанная диагностическая методика. В ее основу положена содержательная характеристика ВП семьи, описанная в разделе 11.1. Выделены семь параметров для анкеты среза уровня развития ВП семьи (таблица), в которой эти параметры представлены в трехмерной шкале оценок, что позволяет намного упростить диагностическую процедуру. Это было необходимо потому, что в данной диагностике в основном применяется метод самооценки, т.е. родителям самим предоставляется возможность при помощи этой шкалы оценить ВП.

Т а б л и ц а Анкета уровня развития воспитательного потенциала семьи

Компоненты семьи	ВП	Характеристики уровней развития компонентов ВП		
		низкий (н)	средний (с)	высокий (в)
1		2	3	4
Понимание целей и задач воспитания в семье		Отсутствие цели и задач семейного воспитания	Цели и задачи семейного воспитания ставятся чаще не в	Правильно понимаются цели и задачи воспитания в семье

		соответствии с требованиями педагогической науки, а вытекают из представлений данной семьи	
Уровень педагогической культуры	Имеют низкий уровень психолого-педагогических знаний. От	Знания по педагогике и психологии имеют отрывочный характер.	Имеют хорошую подготовку по вопросам педагогики и психологии.
	От посещений занятий педагогического всеобуча уклоняются, посещая их только после неоднократных приглашений учителя и родительского актива	Занятия педагогического всеобуча в основном посещают, но часто не придают должного значения полученным на них знаниям. Самообразованием не занимаются	Активно занимаются самообразованием, повышением уровня имеющихся знаний
Умение применять на практике методы и средства воспитания	Не умеют целенаправленно использовать педагогические средства и методы воспитания детей	Не всегда умело применяют теоретические знания на практике. Педагогические методы чаще всего используют интуитивно	Правильно и осознанно применяют соответствующие методы и приемы воспитания ребенка в семье
Наличие ответственности родителей за воспитание детей	Недостаточно ответственно, а в ряде случаев безответственно относятся к воспитанию своих детей. Не проявляют должных требований к ним, плохо контролируют учебу и поведение, не прививают положительных привычек	Стараются ответственно относиться к воспитанию детей в семье, однако в силу занятости, недостаточной педагогической грамотности или ряда причин внутрисемейного характера допускают отдельные ошибки в воспитании ребенка	Осознают ответственность перед обществом в воспитании детей. Систематически занимаются воспитанием, осуществляют контроль за поведением детей, создают в семье необходимые условия для успешного воспитания

Характер внутрисемейных отношений	Внутрисемейные отношения носят дезорганизованный, конфликтный, а в ряде случаев и аморальный характер	Видимых конфликтов во внутрисемейных отношениях не наблюдается, однако проявляются отдельные случаи отсутствия взаимопонимания между членами семьи	Полная согласованность внутрисемейных отношений. Наличие взаимопонимания между членами семьи
Наличие примера и авторитета родителей	Родители или один из них оказывают отрицательное влияние на формирование личности ребенка	Возможны проявления мещанства, вещизма, ложного авторитета и другие отклонения в нравственном примере родителей	Родители являются собой высоконравственный пример для детей и пользуются у них авторитетом
Согласованность семьи и школы в воспитании детей	Не поддерживают контактов со школой или поддерживают их только под нажимом учителя. К советам учителя либо проявляют равнодушие, либо сопротивляются требованиям школы. В воспитательной работе класса не участвуют	Согласованность только в отдельных случаях. Часто с доверием относятся к школе, но сами активного участия в воспитательных делах класса не принимают	Согласуют свои воспитательные воздействия с требованиями школы, прислушиваются ко всем советам учителя и стараются реализовать их на практике. Отзывчивы, инициативны, активны в воспитании ребенка

Работа по данной методике строится следующим образом.

Педагог, ответственный за ее проведение, организует цикл бесед с родителями по проблемам воспитания ребенка в семье. Завершается этот цикл знакомством с содержанием анкеты.

Каждый родитель учащихся определенного класса получает задание - изучить в домашних условиях совместно с другими членами семьи содержание анкеты и методом коллективного обсуждения отметить тот или иной уровень развития каждого параметра, окончательный результат сообщить педагогу.

Педагог совместно с представителями родительского комитета класса обобщает эти результаты, по мере необходимости (при наличии конкретных фактов) корректирует ответы и составляет "Диагностическую карту воспитательного потенциала семьи учащихся класса.

**4. Оформление «Диагностической карты уровня воспитательного потенциала семьи», социально-педагогического паспорта семьи.** По диагностической карте можно определить общий индекс ВП каждой семьи и в какой-то мере сравнить их, выделить хороших родителей, организовать обмен опытом, создавая тем самым стимул для других родителей.

Эта же карта позволяет наметить примерную тематику бесед с родителями в последующей совместной работе.

Диагностическая карта воспитательного потенциала семей учащихся класса

Фамилии родителей учащихся	Уровень развития обозначенного компонента						
	Понимание целей и задач воспитания семьи	Уровень педагогической культуры	Умение применять на практике методы и средства воспитания	Наличие ответственности родителей за воспитание детей	Характер внутрисемейных отношений	Наличие примера и авторитета родителей	Согласованность семьи и школы в воспитании детей
1	2	3	4	5	6	7	8

**СОЦИАЛЬНЫЙ ПАСПОРТ СЕМЬИ**

Адрес: г. \_\_\_\_\_ тел. \_\_\_\_\_  
(улица, дом, корпус, квартира)

Отец: \_\_\_\_\_  
(Ф.И.О. , ДАТА РОЖДЕНИЯ)

Мать: \_\_\_\_\_  
(Ф.И.О. , ДАТА РОЖДЕНИЯ)

Ф.И.О. детей, даты рождения:

Категория многодетной семьи: полная семья, неполная семья (нужное подчеркнуть)

а) воспитывает одна мать

б) воспитывает один отец

в) воспитывает бабушка, дедушка или кто-то из родственников

г) семья, воспитывающая ребенка-инвалида

д) семья с детьми, находящимися под опекой, попечительством

Образование отца \_\_\_\_\_

Образование матери \_\_\_\_\_

Место работы и должность отца \_\_\_\_\_

Место работы и должность матери \_\_\_\_\_

Трудовой стаж отца \_\_\_\_\_

Трудовой стаж матери \_\_\_\_\_

Где учатся (работают) дети \_\_\_\_\_

Есть ли в семье подростки до 18 лет, которые не работают и не учатся \_\_\_\_\_

Доход семьи \_\_\_\_\_

Наличие приусадебного участка \_\_\_\_\_

Наличие подсобного хозяйства \_\_\_\_\_

Жилищные условия (нуждается в жилье или нет, ветхое жилье, требуется капитальный ремонт, частичный ремонт, переоборудование, расширение жилплощади) \_\_\_\_\_

Характеристика бытовых и материальных условий в семье (относится ли семья к категории малоимущих)\_\_\_\_\_

Состояние здоровья членов семьи (взрослые инвалиды, дети-инвалиды, хронические заболевания)\_\_\_\_\_

Отношение родителей к воспитанию семьи\_\_\_\_\_

Характер поведения детей, их отношение к учебе\_\_\_\_\_

Основные проблемы семьи

## **Лекция 9 Диагностика отклонений в поведении детей и подростков**

1. Критерии воспитанности подростков и их показатели.
2. Методы изучения отклонений в поведении детей и подростков.
3. Оформление и представление результатов диагностического поиска.

*1.Критерии воспитанности подростков и их показатели.* Критерии воспитанности – это теоретически разработанные показатели уровня сформированности различных качеств личности (коллектива). Оформляются они обычно в виде шкалы наименований.

Критерии воспитанности условно можно подразделить:

1. на «жесткие» – важные статистические показатели, в комплексе характеризующие общий уровень воспитанности молодежи;
2. «мягкие» – для характеристики школьного воспитания, помогают получить общее представление о ходе и результатах воспитательного процесса, но не дают возможности проникать вглубь.

Можно выделить две группы критериев воспитанности:

1. содержательные – связаны с выделением адекватных изучаемому качеству показателей;
2. оценочные – с возможностью более или менее точной фиксации интенсивности проявления диагностируемого качества.

Можно выделить:

1. общие критерии для диагностики конечных результатов достигнутого уровня воспитанности личности или коллектива;
2. частные критерии – для анализа промежуточных результатов, связанных с выработкой отдельных свойств, черт и качеств.

По направленности, способу и месту применения критерии воспитанности условно делятся на две группы:

1. связанные с проявлением результатов воспитания во внешней форме – суждениях, оценках, поступках, действиях личности;
2. связанные с явлениями, скрытыми от глаз воспитателя, мотивами, убеждениями, планами, ориентациями.

Методика М.И. Шиловой, позволяющая изучить и проанализировать уровень воспитанности современных школьников. Это доступная диагностическая программа, содержащая критерии или по Далю – «приметы» для распознавания. Такой приметой для распознавания продвижения детей в нравственно – волевом развитии, проявления личностных качеств, принято считать соотношение внешней регуляции и внутренней саморегуляции деятельности и поведения, активной личностной позиции, свидетельствующей о проявлении некоторых первых признаков гражданственности.

В зависимости от внешней и внутренней саморегуляции, нами выявлены разные уровни воспитанности (высокий, средний, низкий), отмечена невоспитанность. Невоспитанность – характеризуется отрицательным опытом поведения, которое с трудом исправляется под влиянием педагогических воздействий, неразвитостью самоорганизации и саморегуляции.

Низкий уровень воспитанности (НУВ) – представляется слабым, еще неустойчивым опытом положительного поведения, которое регулируется в основном требованиями старших и другими внешними стимулами и побудителями, при этом самоорганизация и саморегуляция ситуативны.

Средний уровень воспитанности (СУВ) – свойственны самостоятельность, проявления самореализации и самоорганизации, хотя общественная позиция еще не проявляется.

Высокий уровень воспитанности (ВУВ) – наличие устойчивой и положительной самостоятельности в деятельности и поведении наряду с проявлением активной общественной, гражданской позиции.

Для отслеживания продвижения детей в нравственно – волевом развитии, нами изучены представления о нравственности, чертах и качествах характера, и изучены представления детей о них.

В графе «Уровни воспитанности» фиксируется тот уровень, который преобладает на данный момент у конкретного ребенка.

Преобладание ярких проявлений (3 уровень) отражает самостоятельность, высоконравственность деятельности и поведения, признаки продуктивного, деятельного характера. В таком случае говорят: «серьезный, самостоятельный, хорошо воспитанный ребенок».

Преобладание признаков 2 уровня: ребенок недостаточно самостоятелен, и не всегда саморегулирует свою деятельность, активную нравственную позицию. В этом случае: «воспитанный ребенок». Преобладание признаков 1 уровня: преобладание внешней регуляции его деятельности и отношений. Такой обучающийся нуждается в побуждении и контроле. О таких детях говорят: «недостаточно воспитанный ребенок». Преобладание отрицательных проявлений, вредных привычек в поведении ребенка характеризует его как невоспитанного.

Анализ данных по группе показывают, какие отношения детей вызывают наибольшую озабоченность, какие нужно поддерживать.

**Диагностическая методика «Пословицы»** (Петрова С.Н.). Данная методика рассчитана на детей подросткового и старшего школьного возраста. Текст методики содержит пятнадцать пар ценностных суждений о жизни, людях, самом человеке, зафиксированных в содержании пословиц и противоречащих друг другу по смыслу. Детям предлагается внимательно прочитать пару пословиц (№ «а» и «б») и выбрать ту из пары, с содержанием которой они согласны в наибольшей степени. Показатель нравственной воспитанности определяет соотношение: чем больше степень согласия с содержанием пословиц «а» и меньше степень согласия с содержанием пословиц «б», тем выше уровень нравственной воспитанности обучающихся, и наоборот – чем меньше степень согласия с содержанием пословиц «а» и больше степень согласия пословиц «б», тем он ниже.

Ценностные отношения человека к жизни, к людям, к самому себе конкретизируются в отдельных пословицах и в тексте методики располагаются следующим образом:

1. а) - духовное отношение к жизни,  
б) - бездуховное отношение к жизни;
2. а) - незначимость материального благополучия в жизни,  
б) - материально значимая жизнь;
3. а) - счастливая, хорошая жизнь, б) - трудная, сложная жизнь;
4. а) - оптимистичное отношение к жизни,  
б) - пессимистичное отношение к жизни;
5. а) - решительное отношение к жизни,  
б) - осторожное отношение к жизни;
6. а) - самоопределение в жизни,  
б) - отсутствие самоопределения в жизни;
7. а) - стремление к достижениям в жизни,

- б) - отсутствие стремления к достижениям в жизни;
- 8. а) - хорошее отношение к людям,  
б) - плохое отношение к людям;
- 9. а) - коллективистское отношение к людям,  
б) - индивидуалистическое отношение к людям;
- 10.а) - эгоцентрическое отношение к людям,  
б) - эгоистическое отношение к людям;
- 11.а) - альтруистическое отношение к людям,  
б) - паритетное отношение к людям;
- 12. а) - значимость дружбы,  
б) - не значимость дружбы;
- 13. а) - значимость обучения, б) - не значимость обучения;
- 14. а) - значимость труда, б) - не значимость труда;
- 15. а) – значимость соблюдения законов,  
б) – не значимость соблюдения законов.

**Критерии оценки и показатели воспитанности учащихся.**

Для учащихся: качества личности, которые надо выработать в себе, чтобы достичь успеха.

Качества личности и их показатели	Самооценка	Оценка родит.	Оценка кл. рук.	Итог. оценка
1. Эрудиция (начитанность и глубокие познания какой-либо области науки) - культура речи - доказательность и аргументированность суждений - сообразительность - использование дополнительных источников				
2. Прилежание (Отношение к учебе) - старательность и добросовестность - регулярность и систематичность знаний - самостоятельность - внимательность - взаимопомощь				
3. Трудолюбие (Отношение к труду) - организованность и собранность - бережливость - привычка с самообслуживанию - следование правилам безопасности в работе - эстетика труда				
4. Я и природа (Отношение к природе) - бережливость к земле - бережливость к растениям - бережливость к животным - сохранность природы в повседневной жизнедеятельности и труде - помощь природе				
5. Я и общество (Отношение к общественным нормам и закону) - выполнение правил для учащихся - выполнение правил внутреннего распорядка - следование нормам и правилам человеческого общежития - милосердие как противоположность жестокости				

- участие в жизни класса и школы				
6. Эстетический вкус (Отношение к прекрасному) - аккуратность, опрятность - культурные привычки в жизни - внесение эстетики в жизнедеятельность - посещение культурных центров				
7. Я (отношение к себе) - я самоуправляю собой, своим поведением - соблюдаю правила личной гигиены - забочусь о здоровье - у меня нет вредных привычек				

Оценивание проводится в пятибалльной системе: **5** – это есть всегда; **4** – часто; **3** – редко; **2** – никогда; **1** – у меня есть другая позиция.

По каждому качеству (критерию) выводится одна среднеарифметическая оценка, в результате ученик имеет семь оценок.

Оценивание проводится один раз в году: в апреле – мае. Ему предшествует большая работа с учащимися и родителями по разъяснению смысла показателей всех указанных качеств личности и порядка оценивания.

После оценивания составляется карта позиции ученика или карта воспитанности (если она начата раньше, то она продолжается), в которую заносятся все семь оценок каждому ученику. В результате все заинтересованные стороны: ученик, учителя, родителя ученика имеют возможность наблюдать за изменениями в развитии своего ребенка и во время прийти за помощь, если показатели этого требуют.

Система сочетания самооценки с оценкой позволяет самому ученику корректировать свои отношения с миром, самоуправлять собой, заниматься самовоспитанием, чтобы достичь лучших результатов и успеха.

**2. Методы изучения отклонений в поведении детей и подростков.** В процессе социального и психолого-педагогического исследования личности клиента возможно использование разнообразных методик. Выбор того или иного диагностического инструментария определяется комплексом факторов, таких как теоретические представления специалиста, вид неблагополучия в деятельности и поведении клиента, методологический подход, гипотеза исследования и др. Так, например, этапы изучения личности ребенка можно найти в книге П.А. Шептенко, Г.А. Ворониной. Методика работы социального педагога. М., 2001. С. 97.

В своей работе специалист использует психологический, педагогический, социологический инструментарий (например, социометрию, личностные опросники, тесты, наблюдение, эксперимент и др.) Вы можете найти эти методики в списке литературы.

Примерный перечень методик исследования:

- социальный паспорт микрорайона,
- социальный паспорт школы,
- социальный паспорт класса,
- социальный паспорт семьи,
- семейная геннограмма,
- акт обследования жилищно-бытовых условий,
- социально-педагогическое анкетирование,
- Тест Р. Жилия «Исследование межличностных отношений в семье», социометрия,
- Тест «Кинетический рисунок семьи»,
- методика исследования социальных сетей,
- методика «недописанный тезис», метод мотивационной индукции
- тест Люшера,
- личностный опросник Р. Кэттела,

- шкала самооценки личности,
- методика изучения потребности достижения,
- определение направленности личности (ориентационная анкета Б. Басса),
- методика «Измерение надежды» (вариант К. Муздыбаева),
- методика диагностики уровня социальной фрустрированности,
- методика «Анализ семейных взаимоотношений»,
- карта наблюдения Стотта
- методика диагностики стресс-совладающего поведения (копинг-поведение в стрессовых ситуациях),
- анкета «Индекс воспитанности школьников» (Л.Д. Столяренко),
- методика для изучения степени развития основных компонентов педагогического взаимодействия (подготовлена профессором Л.В. Байбородовой),
- экспертная диагностика социально-педагогической запущенности детей (Р.В.Овчарова)
- опросник ВОЗ «Качество жизни»
- шкала социально-психологической приспособленности (К. Роджерс, Р. Даймонд),
- шкала социальной компетентности и другие.

**4. Оформление и представление результатов диагностического поиска** **комплексная характеристика ребенка** Комплексная характеристика ребенка составляется на основе результатов социально-педагогического и психолого-педагогического исследования личности ребенка, изучения материалов, имеющих в учреждении, бесед со специалистами, родителями или лицами, их заменяющими. Возможно использование вариантов составления характеристики ребенка, представленных в следующих литературных источниках:

- 1) Характеристика трудного подростка (Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. М., 2001. С. 302 – 306.),
- 2) Педагогическая характеристика подростка (Девиантное поведение подростков – профилактика и реабилитация, защита несовершеннолетнего. М., 1999. С. 204 - 206),
- 3) Комплексная характеристика трудного подростка (Михневич Т.П., Мартынова В.В., Клипинина В.Н., Лаврович А.П. Практическая подготовка социальных педагогов. Минск, 2002. С. 62),
- 4) Психолого-педагогическая характеристика классного коллектива (Методические рекомендации по организации воспитательно-профилактической работы с педагогически запущенными детьми. Минск, 2001. С. 88),
- 5) Стандартная школьная характеристика (адаптированный вариант шкалы по Хопе) (Методические рекомендации по организации воспитательно-профилактической работы с педагогически запущенными детьми. Минск, 2001.С. 76).

Ниже Вы можете увидеть пример плана изучения семьи и психолого-педагогической карты учащегося, используемой для составления психолого-педагогической характеристики, в которой отмечаются по степени выраженности качества ребенка:

#### **ПРИМЕРНЫЙ ПЛАН ИЗУЧЕНИЯ СЕМЬИ**

1. Общие сведения о родителях (Ф.И.О., дата рождения, домашний адрес, место работы).
2. Состав семьи (полная, неполная, сколько детей, дедушки, бабушки).
3. Материальное обеспечение семьи (средний месячный бюджет семьи, доход в месяц на каждого члена семьи).
4. Санитарная культура семьи (чистота, порядок, внешний вид родителей).
5. Жилищные условия (хорошие, удовлетворительные, не удовлетворительные).
6. Образование родителей.
7. Отношение родителей к труду (трудолюбивы, ответственны за свою трудовую деятельность, проявляют равнодушие, безразличие к работе, негативно относятся к ней).
8. Участие родителей в общественной деятельности (активное, равнодушное, пассивное).

9. Культурный уровень родителей (наличие книг дома, посещение театров, музеев).
10. Уровень педагогических знаний родителей (высокий, средний, низкий).
11. Культура общения в семье и с окружающими.
12. Взаимоотношения в семье между взрослыми членами семьи, между взрослыми и детьми (дружеские, уважительные, доверительные или наоборот).
13. Кто из членов семьи оказывает на ребенка неблагоприятное влияние?
14. Кто из членов семьи наиболее авторитетен у ребенка и почему?
15. Отношение родителей и старших членов семьи к ребенку (внимательное, заботливое, чуткое, равнодушное, грубое, потворствующее прихотям ребенка).
16. Характеристика приемов воспитательного воздействия на ребенка в семье (единство требований, приучение к труду, воспитание культуры поведения и пр.).
17. Осуществление контроля за поведением и учебой школьника.
18. Отношение родителей к школе (положительное, равнодушное, негативное).
19. Связь семьи со школой (систематическая, эпизодическая).
20. Как выполняет семья требования школы (родители прислушиваются к советам учителя, игнорируют их, равнодушны, воспринимают отрицательно).
21. Общественная активность родителей в школе.

<b>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАРТА УЧАЩЕГОСЯ</b>			
Ф.И.О. _____			
Дата рождения _____		класс _____	
Позитив	•	•	Негатив
1	2	3	4
<b>Учеба</b>			
Успевающий ученик			Неуспевающий ученик
Много читает			Читает мало
Учится с интересом			Учебой не интересуется
<b>Поведение</b>			
Покладистый			Упрямый
Отсутствие конфликта с учителями			Частые конфликты с учителями
Удовлетворительный стиль поведения			Агрессивное поведение
<b>Общественная активность</b>			
Высокая общественная активность			Низкая общественная активность
Хороший организатор			Слабые организаторские способности
Высокая инициативность			Низкая инициативность
Занимает ведущие (лидерские) позиции			Обычно выступает в роли «ведомого», следует за лидерами
Высокий авторитет среди сверстников			Низкий авторитет среди сверстников
Охотно выполняет общественные поручения			Неохотно выполняет общественные поручения
<b>Общение в школе</b>			
Любит быть на людях, ищет новых друзей			Замкнутый, общается с узким кругом людей
Не боится выступать перед людьми			Робкий, застенчивый
Отзывчивый			Черствый
Ориентируется преимущественно на собственное мнение			Озабочен мнением окружающих о себе

**Общение в семье**

Атмосфера в семье дружелюбная, теплая

101

Отношения близкие, доверительные

Строгий контроль за поведением

Атмосфера недружелюбная, конфликтная

Отношения отчужденные

Слабый контроль

## **Лекция 10 Диагностика профессиональной направленности подростка**

1. Методика выявления индивидуальных особенностей в психическом развитии личности.
2. Методика оформления «Диагностической профориентационной карты подростка».
3. Методика составления и оформления диагностического заключения.

**1. Методика выявления индивидуальных особенностей в психическом развитии личности.** Для оптимальной реализации возможностей информационной работы в школе необходима стройная научно обоснованная система, которая обеспечивала бы, во-первых, активное формирование профессиональной направленности личности школьника в соответствии с особенностями ее психического, физического и социального развития и требованиями, предъявляемыми той профессией, которую он выбирает; во-вторых, реальное направление пока еще учащегося школы в следующую ступень профессионального образования или на производство по избранной им специальности, где бы повседневная трудовая деятельность имела максимальную общественную значимость и давала личную и профессиональную удовлетворенность за счет нормального развития необходимых способностей и мастерства. Педагогу, решившему строить такую систему и разработать научно обоснованные рекомендации по выбору профессии для каждого школьника, нужно обладать современными представлениями о наследственных признаках и природных задатках ребенка.

Наследственность как природное явление - это свойство живой материи передавать потомству признаки и особенности развития родителей. Она обеспечивает преемственность морфологической, физиологической и биохимической организации живых существ в ряду поколений. Человеческая наследственность определяет анатомическое строение человеческого организма, присущий ему обмен веществ, стадии его созревания, физические признаки, пол, цвет кожи, некоторые индивидуально-психические особенности и др.

Материальные носители наследственности - гены - участки молекулы дезоксирибонуклеиновой кислоты, которая входит в состав хромосом всех клеток организма, являясь наследственным фактором, полученным им от родительского поколения. Законы перекомбинирования родительского наследственного материала при слиянии двух половых клеток таковы, что генотип каждого человека оказывается уникальным; за исключением монозиготных (однойцовых) близнецов на Земле практически нет людей с полностью идентичными генотипами. Таким образом, уникальность каждого человека заложена уже в его наследственности.

Однако любой ген активизируется только при наличии соответствующей ему среды. Без нее активность может либо не проявляться вообще, либо резко снижаться (на этом основано даже предупреждение некоторых наследственных заболеваний). Именно взаимодействие генотипа и среды дает фенотип - конкретное выражение внешне наблюдаемого признака - анатомического, физиологического и т.д. Средовые воздействия, значимые для формирования индивидуальных особенностей психики, для каждого человека специфичны. Находясь формально в одинаковой среде (например, в одном школьном классе), каждый ребенок выбирает в качестве актуальных для себя разные ее компоненты. Этот выбор происходит произвольно на основании и генетически обусловленных особенностей (например, свойств темперамента), и всего предшествующего опыта.

Поскольку конкретное, фенотипическое значение признака у конкретного человека обязательно есть результат взаимодействия генотипа и среды, то, измерив его (например, объем памяти), нельзя считать, что это и есть наследственно данная величина; она с равной вероятностью может быть и результатом средовых влияний. По наследству передается не данное конкретное выражение признака, а некоторая "норма реакции" - вид реакции данного генотипа на данную среду, поэтому ее реализация существенным образом зависит от негенетических факторов. Различия между людьми по многим психологическим особенностям в определенной мере зависят от факторов наследственности. Однако есть основания считать, что все, относящееся к собственно личностным особенностям - мировоззрение человека, нравственные и этические ценности и т.д., - наследственно прямо не определяется. Духовное развитие не записывается в генах. Оно формируется в социальной программе, которая передается путем воспитания. Однако само воспитание должно учитывать и те особенности

организма, которые могут быть и наследственно обусловлены. В профориентационной работе педагог должен обращать внимание на эти особенности в психическом развитии учащегося, особенно на природные задатки ребенка.

Задатки - генетически детерминированные анатомо-физиологические особенности нервной, сердечно-сосудистой, мышечной и эндокринной систем, являющиеся индивидуально-природной предпосылкой сложного процесса формирования и развития способностей. Задатки могут быть различными. Есть задатки, которые связаны с общими и специальными способностями, центральные и периферические, сенсорные и двигательные. К задаткам интеллектуальных способностей относятся следующие: 1) типологические свойства нервной системы (сила, подвижность, динамичность, лабильность и уравновешенность); парциальные свойства, характеризующие работу разных анализаторов, разных областей коры головного мозга, от которых зависят скорость образования временных нервных связей, их прочность, легкость дифференцировок, сила сосредоточенного внимания, генерализация связей и отношений, умственная работоспособность и т.д.; 2) индивидуальные способности строения и функционирования анализаторов, отдельных областей коры головного мозга; 3) соотношение двух сигнальных систем отражения действительности; 4) кровоснабжение головного мозга и др.

Тип нервной деятельности оказывает существенное влияние на развитие способностей человека. Так, сила нервных процессов в сочетании с уравновешенностью и подвижностью ("живой тип") благоприятствует образованию многих волевых и коммуникативных свойств, которые особенно важны для становления организаторских способностей. Слабая нервная система, обладающая, по данным В.Д. Небылицына, высокой чувствительностью, может благоприятствовать развитию художественных способностей. Каждый тип высшей нервной деятельности имеет свои достоинства и недостатки. В условиях, например, монотонной работы лучшие результаты показывают люди со слабым типом нервной системы, а при переходе к работе, связанной с большими и неожиданными нагрузками, напротив, - люди с сильной нервной системой.

Преобладание проявлений первой или второй сигнальной системы с присущим им отражением действительности позволяет выделить три типа, обозначенные И.П. Павловым как художественный (преобладание первой сигнальной системы), мыслительный (преобладание второй сигнальной системы) и средний (равное представительство обеих систем). Основные отличия художественного типа от мыслительного проявляются в сфере восприятия, где для "художника" характерно целостное восприятие, а для "мыслителя" - дробление ее на отдельные части. В сфере воображения и мышления у "художников" отмечается преобладание образного мышления и воображения, в то время как для "мыслителей" характернее абстрактное, теоретическое мышление. В эмоциональной сфере лица художественного типа отличаются повышенной эмоциональностью, а для мыслительного типа более свойственны рассудочные, интеллектуальные реакции на события. Представители среднего типа сочетают в себе черты художественного и мыслительного типов, что становится предпосылкой проявления способностей в разных сферах человеческого знания.

Исследования показали тесную связь обеих типологий. Люди с преобладанием первой сигнальной системы обычно имеют более сильную и лабильную нервную систему, тогда как лица с преобладанием второй сигнальной системы чаще оказываются более слабыми и инертными.

Способности отличаются от задатков, на основе которых они формируются. Без соответствующих задатков хорошие способности невозможны, но задатки - это вовсе не всегда гарантия того, что у человека обязательно разовьются хорошие способности. Для того чтобы способности человека ускоренно формировались и развивались на базе его задатков, необходим ряд условий: человек должен иметь хорошие задатки; хотеть развить у себя соответствующие способности; быть достаточно волевым, целеустремленным и настойчивым; активно включаться в те виды деятельности, в которых лучше всего эти способности развиваются. Кроме того, нужны рациональные программы, средства и методы обучения; необходимы высококвалифицированные, способные педагоги, знающие, как сформировать

соответствующие способности. Исходные природные различия между людьми являются различиями не в готовых способностях, а именно в задатках.

Между задатками и способностями пролегает весь путь развития личности. Значение задатков для развития различных способностей неодинаково. Так, оно отчетливо обнаруживается в музыкальных способностях, существенной предпосылкой которых является тонкий слух. Но строение периферического (слухового) и центрального нервного аппарата - это именно задатки для развития музыкальных способностей, предпосылки их развития. Сами же музыкальные способности в подлинном смысле слова - это свойства и данные, необходимые для музыкальной деятельности. Строение мозга не предусматривает, какие профессии, специальности, связанные с музыкальным слухом, сложатся в человеческом обществе, хотя сами способности и специальности являются продуктом исторического разделения труда людей. Не предусмотрено и то, какую область деятельности изберет для себя человек и какие возможности будут предоставлены ему для развития данных задатков. Насколько и как оформятся задатки, зависит от условий индивидуального развития. По результатам этого развития, т.е. по наличной способности, нельзя сказать, каков был "вклад" задатков в развитие данной способности. Не существует пока способов определить меру участия генотипического фактора в развитии способностей.

Развитие задатков - социально обусловленный процесс, и если в обществе возникла потребность в таких профессиях, где нужен тонкий, музыкальный слух, и если данный конкретный человек имеет соответствующие врожденные задатки, то ему легче, чем кому-либо другому, развить соответствующие способности. Именно сочетание этих факторов, вероятно, позволило семейству Бахов реализовывать задатки музыкальных способностей своих членов столь длительное время - в результате в течение многих десятилетий в Европе всех музыкантов называли бахами. Но сказать про любого представителя этой семьи: "Он - прирожденный музыкант" - можно лишь условно, так как мозг его не содержит полного предопределения жизненного пути, профессии, способностей. Задатки не специфичны по отношению к конкретному содержанию и конкретным формам деятельности. Они многозначны: на основе одних и тех же задатков могут развиваться различные способности в зависимости от характера требований, предъявляемых деятельностью. Так, человек, обладающий хорошим слухом и чувством ритма, может стать музыкальным исполнителем, дирижером, танцором, певцом, музыкальным критиком, композитором и т.д. Вместе с тем нельзя считать, что влияние задатков совсем нейтрально по отношению к будущим способностям. Так, особенности развития слухового анализатора скажутся на способностях, требующих участия именно этого анализатора. Таким образом, индивидуальные задатки в какой-то мере избирательны и неодинаковы по отношению к разным видам деятельности.

**2. Методика оформления «Диагностической профориентационной карты подростка»** Для того чтобы правильно решить сложную задачу определения будущего трудового и жизненного пути школьника, необходимо опираться на всестороннее изучение его личности. Выбор профессии подчиняется влиянию многих факторов социального, экономического, психологического и педагогического характера. Однако во всех случаях этот выбор осуществляется самой личностью с учетом своих индивидуально-психологических особенностей. В диагностике профессиональной направленности личности школьника вовсе не обязательно изучать множество его индивидуально-психических свойств, достаточно знание только тех, которые имеют важное значение для каждого типа профессий. Известно, что все профессии на основе предмета трудовой деятельности условно распределены на пять типов: 1) "Человек- природа" (Ч - П); 2) "Человек - техника" (Ч - Т); 3) "Человек - человек" (Ч - Ч); 4) "Человек - знаковая система" (Ч - З) и 5) "Человек - художественный образ" (Ч - Х).

Основная цель данной диагностики - выявить те природные задатки школьника, позволяющие определить именно то направление будущей профессиональной деятельности, в котором лучше всего будут развиваться производственные способности и мастерство. С этой целью нами разработана программа индивидуального диагностического обследования личности школьника, которая отражена в "Диагностической профориентационной карте" . В карте десять психических свойств - пространственное мышление, слухоречевая память, зрительная память,

логическое мышление, словарный запас, математическое мышление, глазомер, вычислительные способности, профессиональная склонность и профессиональный интерес, - которые в определенной степени представляют характер природных задатков школьников. Если уровни их развития соотносить с типами профессий, то можно определить, какой тип из пяти лучше всего подходит каждому школьнику. Для диагностики этих свойств используются специально разработанные психологами валидные и надежные тесты и специальные методики.

**3. Методика составления и оформления диагностического заключения.** Для оформления диагностического заключения необходимо сделать выборку из "Диагностической профориентационной карты".

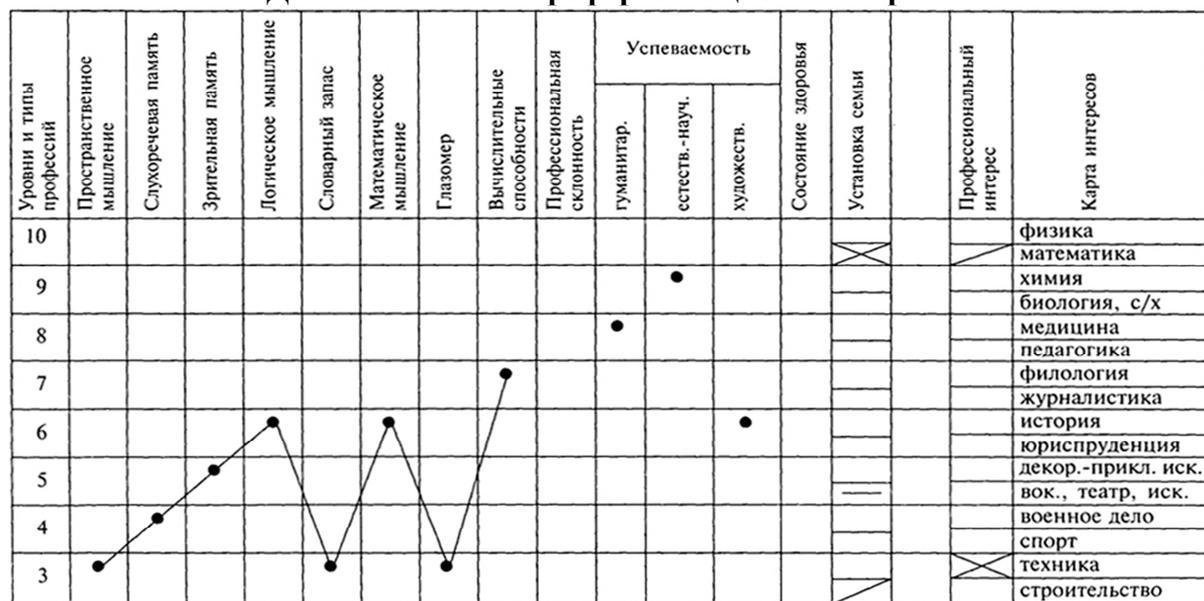
Первый этап - карта заполняется по результатам первых восьми тестов, выполнение которых позволяет выделить самые лучшие развивающиеся свойства. Результаты тестирования фиксируются в диагностической профориентационной карте в виде точки на соответствующем уровне по 10-балльной шкале. Соединив все 8 точек последовательно прямыми линиями, получаем ломаную линию специфической формы для каждого школьника. Данная ломаная линия выражает природные особенности этого ученика, что очень важно для профориентационной работы. В приведенном в таблице 21 примере такими являются: логическое мышление (6 баллов), математическое мышление (6 баллов), вычислительные способности (7 баллов).

В процессе поиска подходящей профессии необходимо опираться на эти свойства.

Второй этап - отражает профессиональные склонности и профессиональный интерес.

Третий этап - основывается на дополнительной информации (успеваемость, установка семьи, внеучебные занятия (увлечения).

**Диагностическая профориентационная карта**



ученика \_\_\_\_\_ " \_\_\_\_\_ " класса, школы \_\_\_\_\_

2																			сфера обслужив.
1																			обществ. работа
Ч-П				•															
Ч-Т	•			•	•			•	•	•									
Ч-Ч			•		•	•													
Ч-З				•	•			•											
Ч-Х	•	•	•	•	•					•									

- Школа рекомендует:
1. Углубленно изучать естественно-научные дисциплины.
  2. Во внеучебное время заниматься в технических кружках, посещать факультативы по физике и математике.
  3. Дополнительно заниматься по развитию пространственного мышления, зрительной памяти и глазомера.

Такая диагностическая карта первый раз составляется на детей, завершающих обучение в начальной школе, второй раз - в VII, третий - в IX и окончательно - в XI классе. Каждый раз, сопоставляя эти ломаные линии и сравнивая другие данные, можно наглядно проследить процесс подготовки школьника к свободному и правильному выбору профессии.

### Профессиональная диагностика учащихся с использованием ЭВМ

Активизация работы по профессиональной диагностике выдвигает задачи широкого использования в этих целях компьютерной и вычислительной техники и разработки автоматизированной системы управления профориентационной работы с учащейся молодежью.

Материальной базой для такой работы становятся компьютерные классы школы.

Остановимся коротко на преимуществах, которые дает ЭВМ в профессиональной диагностике.

После выполнения испытуемым теста или его структурной части на экран дисплея выводится информация о результатах исследования. Такая форма проведения тестирования позволяет сопоставить свои результаты с результатами других, предварительно определить свое место (ранг) уже в ходе диагностики (окончательный результат даст статистическая обработка результатов группы). Это активизирует процесс самопознания, а автоматизированная обработка результатов освобождает исследователя от многочисленных расчетов. Использование компьютера дает возможность измерять различные временные интервалы - время, затраченное на выполнение всех заданий теста, групп заданий, на каждое задание в отдельности, интервалы между различными событиями при работе с тестом, что не только трудоемко, а подчас и невозможно при традиционных методах тестирования (с использованием секундомера).

Как мощное вычислительное средство компьютер позволяет не упрощать алгоритмы вычисления оценок, результирующих показателей по причинам трудностей практической их реализации. Можно вводить показатели сложности заданий, устанавливать нормативное время для отдельных заданий или групп заданий.

В отличие от неавтоматизированных методов тестирования невозможно менять последовательность решения задач или вносить исправления в ранее решенные задачи. Использование компьютера максимально исключает влияние испытуемых друг на друга. Это достигается путем создания многовариантной ситуации при использовании тестов. Если в тестовых заданиях используются числа, то они непосредственно генерируются, при этом отбрасываются те из них, которые не удовлетворяют определенным условиям. Если задания другого характера - словесная, символьная информация, математические задачи, - то генерируется порядок выдачи заданий на каждом рабочем месте, т.е. задания предлагаются всем одни и те же, а порядок их выполнения для каждого испытуемого индивидуален.

Результаты тестирования сохраняются в компьютере и могут в любое время быть распечатаны в виде таблиц, гистограмм, графиков, в любой момент можно провести статистическую обработку результатов исследований во временном интервале (например, за 2 - 5 лет) по каждому ученику.

Диагностика различных качеств и свойств личности на ЭВМ может использоваться как в индивидуальном, так и в массовом обследовании. Важной задачей для эффективной работы по профессиональной диагностике является подбор материала, методик, поддающихся формализации и автоматизации. Тесты и опросники, образующие блок диагностических методик, должны взаимно дополнять друг друга, обеспечивая системный подход к изучению личности.

### **Лекция 11 Диагностика девиантного поведения подростков**

1. Содержательные и методические критерии и показатели девиантного поведения.
2. Принципы диагностики девиантного поведения.
3. Методы изучения девиантного поведения ребенка.
4. Формы представления результатов диагностики девиантного поведения подростков.

**1. Содержательные и методические критерии и показатели девиантного поведения** Нормативные системы общества не являются застывшими, навсегда данными. Изменяются сами нормы, изменяется отношение к ним. Отклонение от нормы столь же естественно, как и следование им. Полное принятие нормы выражается в конформизме, отклонение от нормы - в различных видах девиации, девиантного поведения. Во все времена общество пыталось подавлять нежелательные формы человеческого поведения. Резкие отклонения от средней нормы, как в положительную, так и в отрицательную стороны грозили нарушением стабильности общества, которая во все времена ценилась превыше всего.

Социологи называют отклоняющееся поведение девиантным. Оно подразумевает любые поступки или действия, не соответствующие писаным или неписаным нормам.

В узком понимании под девиантным поведением подразумеваются такие отклонения, которые не влекут за собой уголовного наказания. Иначе говоря, не являются противоправными. Совокупность противоправных поступков, или преступлений, получила в социологии особое название - делинквентное (буквально - преступное) поведение. Оба значения - широкое и узкое - одинаково употребляются в социологии.

#### *Девиантное поведение*

В процессе социализации возможны отклонения, дезинтеграция индивида. Такие явления называются девиантным (отклоняющимся) поведением, а людей, которые следуют такому поведению, называют девиантами.

К отклоняющемуся от общепринятых норм поведению относятся: правонарушения, пьянство, наркомания, проституция, самоубийство, пристрастие к азартным играм, бюрократия и пр. Это политика уйти от общества, от решения жизненных проблем, преодолеть состояние неуверенности и беспокойства

#### *Основы и причины девиации*

Девиантность определяется соответствиями и несоответствиями поступков социальным ожиданиям. Один человек может иметь отклонения в социальном поведении, другой - в структуре своей психики, третий одновременно в том и другом. Можно наблюдать личностную дезорганизацию и групповые отклонения в поведении людей. Личностная дезорганизация (индивидуальное отклонение) возникает тогда, когда отдельный индивид отвергает нормы своей субкультуры. Например, молодой человек из благополучной семьи может отвергнуть нормы и встать на преступный путь. Но отклоняющееся поведение имеет не только негативный характер, но и позитивный. Оно может выступать как стремление личности к превосходству, к новому самоутверждению в социальнополезных видах деятельности. Это может быть героизм, альтруизм, самопожертвование, сверхтрудолюбие, высочайшая преданность, выдающееся научное открытие, изобретение и т.д.

В нормально развивающемся обществе 10 - 12% населения приходится на отрицательную девиацию и столько же на положительную. Оставшаяся часть - немногим более 70% населения составляют люди без отклонений в поведении.

Групповые отклонения рассматриваются как коллективное поведение членов девиантной группы и их заинтересованное отношение к собственной субкультуре. Подростки из трудных семей ведут «подвальный образ жизни», который осуждается нормативной доминирующей моралью общества. У молодых людей свои правила, нормы и культурные комплексы. В данном случае мы имеем дело с групповым отклонением, доминированием собственной «подвальной» культуры, пересечением множества субкультур, привнесенных индивидуальными девиантами.

Социологи пытаются объяснить истоки и причины отклоняющегося поведения. Одни считают, что люди предрасположены к определенным стилям поведения по своей биологической природе и что «криминальный тип» является результатом агрессивности и деградации. Другие связывают девиантное поведение с особенностью строения тела человека, аномалиями его половых хромосом. Третьи - находят описание девиации, обосновывая ее «дегенеративностью», «слабоумием», «психопатией», т.е. ее «умственными дефектами», предопределенностью отклонений. Существуют и культурологические объяснения девиации, строящиеся на признании «конфликта между нормами культуры», проявления стигматизации (наклеивания ярлыков).

Наиболее аргументированной точкой зрения объяснения причин появления девиантной личности является нарушение хода ее социализации. Когда ребенок воспитывается в благополучной семье, тогда у него формируется социальный интерес, уверенность в себе, восприятие норм окружающей культуры как справедливых. Когда же ребенка окружает непонимание, несправедливое к нему отношение, постоянные конфликты между родителями, тогда у него формируется негативное отношение к другим, отсутствие ориентации на будущее, беспокойство и тревога, отклоняющееся поведение.

Однако бывают случаи негативного поведения детей-подростков из вполне благополучных семей, ведь семья не единственный источник и причина социализации ребенка в сложном, противоречивом, постоянно изменяющемся обществе. Многие нормы из различных субкультур часто противоречат друг другу. Воспитание ребенка в семье вступает в противоречие с идеологией социальных групп и институтов. Родители вынуждены сталкиваться с чрезмерной идеологизацией своих детей, влиянием коммерческого духа, уличных групп, массовой культуры, нестабильностью политического положения и т.д. Неизбежно "возникают противоречия между нормами и ценностями. То, что говорят в семье детям, кажется неправдой, обостряется конфликт отцов и детей, их субкультур. Сейчас в нашем обществе существует множество противоречащих друг другу нормативных образцов, которые способствуют появлению феномена отклоняющегося поведения.

Существование в реальной жизни большого числа противоречащих друг другу норм и неопределенность социального контроля порождают трудности возможного выбора линии индивидуального поведения, что приводит к явлению, названному Э. Дюркгеймом «аномия общества» (состояние отсутствия норм), при которой личность не имеет уверенности и надежности в выборе линии нормативного поведения.

По Э. Фромму, человек в этой ситуации утрачивает чувство преданности и принадлежности обществу, идентичности с группой и с самим собой, утрачивает потребность в установлении связей, испытывает чувство одиночества и отчуждения, обособление от экономики, политических и нравственных норм.

Т. Парсонс описывает состояние аномии, при котором подавляющее число индивидов находится в положении дезинтеграции с социальными институтами, что отрицательно влияет на формирование чувства безопасности и психологического здоровья.

Э. Мертон отмечает, что аномия является результатом не свободы выбора, а невозможности множества индивидов следовать нормам, которые они полностью принима-

ют. Он видит основную причину трудностей в дисбалансе между культурными целями и легальными (инструментальными средствами), с помощью которых эти цели реализуются. Например, в то время как государство поддерживает усилия своих граждан в их стремлении к повышению благосостояния и к высокому социальному положению, легальные возможности членов общества для достижения такого состояния весьма ограничены. Социальное неравенство, которое существует в обществе, является той причиной, которая заставляет человека искать нелегальные средства достижения цели, то есть отклоняться от общепринятых культурных норм и ценностей. Когда человек не может достигнуть своих целей с помощью способностей или таланта, он может прибегать к нелегальным средствам (обману, подлогу или воровству), не одобряемым обществом. Главную причину девиации Мертон видит в разрыве между целевыми установками общества и социально одобряемыми средствами их осуществления. Исходя из этого, он выделяет следующие типы поведения, которые выступают и способами социализации или, наоборот, ее угасания:

- конформность - утверждает поведение, соответствующее культурным целям и средствам их достижения;

- инновация - предполагает согласие с целями, но в то же время отрицает социально одобряемые средства их достижения; поддерживая, например, цель достижения богатства, представители низшего класса не могут пользоваться такими средствами, как занятие престижной деятельностью, экономический успех, образование; отсюда возникает предрасположенность к незаконным способам достижения цели: рэкету, спекуляции, шантажу, торговле наркотиками;

- ритуализм как поведение акцентирует свое внимание, наоборот, на отрицании целей, но принятии традиционно одобряемых обществом средств их достижения; он обычно выражается в снижении уровня притязаний и часто встречается у представителей низшего слоя среднего класса; это и может являться источником девиантного поведения, например, у бюрократа, абсолютизирующего формальные процедуры;

- ретретизм - предполагает отрицание цели и средств; более всего он характерен для лиц, оказавшихся за чертой социальных интересов: бродяг, наркоманов, пьяниц и др., которые отказываются от поиска безопасности, престижа, притязаний на человеческое достоинство;

- бунт - означает отчуждение от господствующих целей, стандартов и формирование новых целей и средств их достижения.

Девиация начинается с фрустрации, с возникновения социального напряжения, невозможности для индивида реализовать поставленную цель. Данное напряжение может проявляться как агрессия, озлобленность, которая направлена на других или на самого себя. Если человек длительное время не выходит из этого состояния, то формируется невроз - болезнь, которая возникает в результате конфликта человека с социальной средой, столкновения желаний человека и реальной действительности, которая его не удовлетворяет. Тогда предпринимаются попытки достигнуть своей цели другими, отклоняющимися от норм путями. В данном случае имеет место бесконфликтная девиация. Если же субъекты идут на прямую конфронтацию, борьбу и таким образом пытаются добиться своих целей, то это уже будет конфликтная девиация. В данной ситуации выделяется несколько этапов: становление, формирование, развитие и разрешение конфликта, послеконфликтное развитие. Если в ходе разрешения конфликта требования и цели ущемленной или наступающей стороны удовлетворяются, то девиация прекращается. Если нет, то она продолжается в формах делинквентного поведения (см.с.21) человека или группы людей, что означает серьезные нарушения, подпадающие под категорию противоправных действий и социально наказуемые.

В любом обществе, или на различных этапах его исторического развития вырабатываются свои критерии оценки поведения сограждан или групп людей. Одни отклонения могут осуждаться, другие - поощряться. Такой девиант, как странствующий монах, в одном обществе считается святым, а в другом - никчемным бездельником. В

нашем обществе герои, выдающиеся ученые, известные артисты, лидеры, защитники Отечества - это социально одобряемые девианты. При этом акценты социальной поддержки меняются. Если, например, появляется потребность в защите страны, то на первое место выходят военные полководцы, в другое время - политические лидеры, деятели культуры или учетные.

Для отдельных статусов и ролей существуют свои оценки со стороны девиантологии, а для других - иные. Например, такое свойство личности, как «сверхинтеллектуальность», не всегда приводит к социальной поддержке. Для ученого, культурного деятеля она необходима, а для актера, спортсмена, бухгалтера, политического лидера, министра менее необходима, а в отдельных случаях даже является помехой. Фактор «сверхинтеллектуальности» не популярен в народе. Больше ценится твердый мужской характер, волевая личность, практическая ориентация. Преобладание подобных качеств в человеке воспитывает время, историческая эпоха.

Личностные качества и свойства способствуют возвышению человека, усилению его положительной девиации. Например, мужество и отвага открывают солдату путь к успеху, признанию, но они не столь важны для художника или поэта. Общительность, твердость характера в трудных ситуациях необходимы политику и предпринимателю, но не имеют особого значения в творческом пути писателя, художника или ученого.

Общественное мнение выработало множество традиционных стереотипов восприятия индивидуальных качеств, которые способствуют утверждению индивида в различных сферах деятельности. Например, ученый должен якобы быть, отрешенным от окружающих, несколько странным, эрудированным и оригинальным; артист должен обладать фантазией, быть раскованным, живым и общительным. Данные стереотипы являются фикциями, заведомо ложными, но создаются для самооправдания и рекламы профессии или рода деятельности. Но, тем не менее, в них есть и доля истины.

Личностные качества - это важный фактор достижения превосходства, а зачастую даже самый важный. Неслучайно многие великие люди обладали теми или иными выдающимися личностными качествами. Безусловно, что не только социальная поддержка, но и высокие мотивы движут великими делами людей. Мотивы - это побуждения к совершению поведенческого акта, действия. За любым действием скрыты определенные цели-желания, компенсация за прошлые неудачи, нереализованные возможности, обиды, физические недостатки, несправедливое к себе отношение. Такова природа человека, его стремление к превосходству над самим собой и доминированию над другими.

Существует точка зрения, что Наполеон имел высокую мотивацию к достижению успеха и власти над людьми в результате одиночества, испытанного им в детстве. Неприятные внешние данные и отсутствие внимания и оценки со стороны окружающих в детстве стали основой для сверхмотивации Ричарда III. Николло Паганини постоянно стремился к признанию и славе в результате испытанной им в детстве нищеты и незаслуженных обид со стороны родителей и сверстников. Известно, что агрессивность у человека часто проявляется из-за сверхстрогости родителей. Таким образом, чувство незащищенности, замкнутости, возмущения или враждебности помогает иногда найти выход в индивидуальных усилиях, направленных на личностные достижения.

**2. Принципы диагностики девиантного поведения.** Принципы как наиболее общие требования принято конкретизировать в соответствующих правилах, носящих более частный характер предписаний к целесообразному характеру действий. Обобщение результатов исследований отечественных и зарубежных педагогов и психологов позволяет сформулировать следующие принципы (и соответствующие им правила) диагностической деятельности педагога.

*Принцип объективности* означает стремление к максимальной объективности в процедурах и результатах диагностики, избегание в оформлении диагностических данных оценочных суждений, предвзятого отношения к диагностируемому.

Этот принцип предполагает выполнение следующих правил: адекватного отражения диагностируемого объекта в соответствующих терминах и величинах (если диагностика предполагает измерение); соответствия методик возрастным и личностным особенностям испытуемого; научной обоснованности применяемых методов и результатов диагностики (верификацию данных); оптимизации форм и методов диагностики; сочетания качественных характеристик с количественными, гибкости и стабильности в диагностической деятельности, возможности перепроверки данных.

*Принцип целостности* в психолого-педагогической диагностике требует рассматривать объект как целостную систему, состоящую из взаимосвязанных компонентов; при этом система методов должна раскрывать в единстве все определяющие стороны изучаемого феномена.

Он раскрывается в правилах сопоставления данных, полученных в различных условиях и ситуациях жизнедеятельности ребенка, различными людьми, находящимися с ним в различных отношениях; комплексности и преемственности применяемых методов; выявления взаимозависимости и взаимообусловленности внутренних факторов индивидуально-личностного становления человека с внешними условиями среды.

*Принцип процессуальности* означает рассмотрение диагностируемых свойств и процессов в их динамике, раскрытие не только содержания (компонентного состава структуры) объекта, но закономерностей его изменения (в содержании, структуре и функциях) при организации учебно-воспитательного процесса.

Правила, детализирующие этот принцип, состоят в том, что бы не ограничиваться отдельными «срезами состояния», оценка не без выявления закономерностей развития; выявлять основные причины развития или деструктивных тенденций в диагностируемом объекте; сочетать констатирующие методы с корректирующими; учитывать половозрастные и социокультурные особенности индивидуально-личностного становления ребенка; обеспечивает непрерывность его изучения и естественные условия педагогического процесса.

*Принцип детерминизма* предостерегает от приписывания оценочных суждений диагностируемому учащемуся или процессу обращает внимание педагога на выявление причинно-следственных связей в диагностируемом объекте, внутренних побудительных сил, которые проявляются в характерных действиях, поступках, отношениях человека.

Правила, относящиеся к этому принципу, предписывают судить о сознании и психике человека по характеру его деятельности поведения и отношений; учитывать единство эмоционального рационального в регулировании действий; обнаруживать не только взаимосвязи, но и взаимообусловленности явлений; использовать результаты диагностики для прогнозирования педагогических процессов и технологизации педагогической деятельности.

*Принцип персонализации* требует от педагога в диагностической деятельности обнаруживать не только индивидуальные проявления общих закономерностей, но также индивидуальные пути развития, а отклонения от нормы не оценивать как негативны анализа динамических тенденций становления.

Этот принцип детализируется в правилах анализа индивидуальных особенностей человека; учета его конкретной жизненной ситуации; различения общего и дифференцированного ходов.

*Принцип компетентности* означает принятие диагностом решений только по тем вопросам, по которым он имеет специальную подготовку; запрет в процессе и по результатам диагностики какие-либо действия, которые могут нанести ущерб испытуемому.

Он раскрывается в правилах сотрудничества (согласие испытуемого на участие в диагностике); безопасности для испытуемого применяемых методик; доступности диагностических процедур и методов; обоснованности заключений; взвешенности и корректного использования диагностических сведений (разумной конфиденциальности и

контролируемого сохранения сведений, предупреждения неадекватных последствий относительно испытуемого со стороны возможных пользователей диагностических данных).

**3. Методы изучения девиантного поведения ребенка.** Каждый девиантный ребенок имеет свой набор отклонений в поведении: прогуливание уроков, физическое насилие над одноклассниками, грубость в общении с окружающими, враждебное отношение к людям, пренебрежение обязанностями, агрессивное противодействие к педагогическим требованиям, недоверие к родителям и учителям, повышенный уровень самооценки и уровень притязаний, а практическому психологу важно проследить их генезис и лишь тогда решать вопросы профилактики, диагностики, консультирования и коррекции, при этом необходимо помнить, что причины нарушений поведения почти всегда взаимосвязаны.

Семья – основной институт воспитания детей. Образцы поведения дети перенимают у своих родителей, поскольку именно родители определяют нормы оценки поведения. Дети часто играют роли своих родителей, поэтому очень важно предупредить закрепление дезадаптивных форм поведения ребенка путем психокоррекционной и консультативной работы не только с детьми, но и с родителями.

Комплексное изучение причин отклонений в поведении, создание прогностической программы реальных мероприятий и путей преодоления проблем девиантных школьников – является одновременной работой по преодолению недостатков семейного и педагогического воспитания. Такой подход диктует необходимость разработки комплексных мероприятий для оказания психологической помощи всем участникам учебно-воспитательного процесса.

Целесообразным в практике исследования причин девиантного поведения является использование метода «незаконченных предложений» А. Пейна (модифицированный С. Подмазиным) для разных возрастных категорий. Обработка результатов дает информацию об отношении ученика к родителям, друзьям, одноклассникам, учителям, самим себе; об их мечтах, желаниях, страхах, проблемах личностного развития. На основе этого можно сделать психологический анализ доминирующих стереотипов сознания и деятельности.

Информационной для психолога является диагностика помех личностного развития – опросник для детей 9-11 лет, включающий 90 вопросов. Анкетирование дает психологу возможность определить уровень тревожности, импульсивности, агрессивности, склонность к нечестному поведению, асоциальную замкнутость, неуверенность, и эстетическую нечувствительность. При этом, важное значение имеет сама организация анкетирования, поскольку честность ответов прямо зависит от того доверительного контакта, который психолог сумеет установить с детьми. Валидность данной диагностики подтверждается многолетним опытом.

Для изучения типа темперамента можно использовать опросник Г. Айзенка, либо тейпинг-тест, для изучения типа реагирования в конфликтной ситуации – тест фрустрации С. Розенцвейга.

Подростки, которых считают трудновоспитуемыми, очень отличаются направлениями стереотипной реакции на конфликтную ситуацию. Так, одни из них проявляют экстернальность, а другие – интернальность, а некоторые – равнодушные или занимают компромиссную позицию.

Для работы с трудновоспитуемыми детьми психологи с успехом используют патохарактерологический опросник (ПДО) А. Личко, который выделяет 11 типов акцентуаций характера. Для диагностики акцентуаций личности можно использовать опросник Х. Шмишека, в основу которого положена концепция «акцентуаций личности» К. Леонгарда и другие.

Действенным методом влияния среды на ребенка, и наоборот, отношения ребенка к близким людям, является методика изучения социальной близости.

В результате анализа ответов на поставленные вопросы, психолог получает информацию о том, кто из близкого окружения ребенка является для него наиболее авторитетным, с кем чаще всего он советуется, от кого ждет помощи, кому доверяет, на кого хочет быть похожим и т.д.

Проективные тесты имеют ряд преимуществ, в частности потому, что дети воспринимают их как игру и не осознают целей исследования, что дает возможность получить истинный результат, приоткрыть двери в свет проблем школьника, что не всегда доступно вербальным методикам.

Диагностика личности с помощью психорисунков (Дом, дерево, человек», «Рисунок семьи», «несуществующее животное») являются достаточно информативным, однако, требуют хорошей теоретической и практической подготовки психологов.

**4. Формы представления результатов диагностики девиантного поведения подростков.** В результате применения различных диагностических методик социальные педагог на их основе составляет следующие документы:

1. Карта обследования жилищных условий трудного подростка.
2. Психолого-педагогическая характеристика девиантного подростка.
3. Карта обследования социальной среды девиантного подростка.
4. Заключение по результатам социально-педагогической диагностики и др.

документы

## **Лекция 12 Диагностика профессиональной компетентности социального педагога**

1. Функции профессиональной компетентности.
2. Принципы диагностики профессиональной компетентности.
3. Этапы социально-педагогической диагностики профессиональной компетентности социального педагога.
4. Система методов социально-педагогической диагностики профессиональной компетентности социального педагога.

1. **Функции профессиональной компетентности.** Понятие профессиональной компетентности социального педагога включает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению социально-педагогической деятельности и характеризует его профессионализм.

Рамки компетенции любого специалиста устанавливаются соответствующим нормативно-правовым документом — квалификационной характеристикой, представляющей собой обобщенные требования к подготовленности специалиста на уровне его теоретического и практического опыта. Она является основополагающим документом подготовки и профессиональной деятельности специалиста и содержит его должностные обязанности; характеристику труда; основные знания и умения, которыми должен обладать выпускник того или иного учебного заведения либо практикующий специалист в данной должности.

Квалификационная характеристика социального педагога, которая была утверждена приказом Государственного комитета СССР по высшему образованию в 1991 г., состоит из трех частей: «Должностные обязанности», «Должен знать» и «Квалификационные требования».

В первой части «Должностные обязанности» определены основные виды помощи, которые оказывает социальный педагог ребенку. К ним относятся:

— социально-информационная помощь, направленная на обеспечение детей информацией по вопросам социальной защиты, помощи и поддержки, а также деятельности социальных служб и спектра оказываемых ими услуг;

— социально-правовая помощь, направленная на соблюдение прав человека и прав ребенка, содействие в реализации правовых гарантий различных категорий детей, правовое воспитание детей по жилищным, семейно-брачным, трудовым, гражданским вопросам;

- социально-реабилитационная помощь, направленная на оказание реабилитационных услуг в центрах, комплексах, службах и других учреждениях по восстановлению психологического, морального, эмоционального состояния и здоровья нуждающихся в ней детей;

- социально-бытовая помощь, направленная на содействие в улучшении бытовых условий детей, проживающих в семьях группы риска;

- социально-экономическая помощь, направленная на оказание содействия в получении пособий, компенсаций, единовременных выплат, адресной помощи детям, на материальную поддержку сирот, выпускников детских домов; - медико-социальная помощь, направленная на уход за больными детьми и профилактику их здоровья, профилактику алкоголизма, наркомании несовершеннолетних, медико-социальный патронаж детей из семей группы риска; - социально-психологическая помощь, направленная на создание благоприятного микроклимата в семье и микросоциуме, в которых развивается ребенок, устранение негативных воздействий дома, в школьном коллективе, затруднений во взаимоотношениях с окружающими, в профессиональном и личном самоопределении;

- социально-педагогическая помощь, направленная на создание необходимых условий для реализации права родителей на воспитание детей, преодоление педагогических ошибок и конфликтных ситуаций во взаимоотношениях детей с родителями, сверстниками, учителями, предупреждение конфликтных ситуаций, порождающих детскую беспризорность и безнадзорность, обеспечение развития и воспитания детей в семьях группы риска. Все эти виды социальной помощи могут реализовываться в разных формах: заочных, очных, стационарных, комплексных. При этом помощь может оказываться опосредованно, непосредственно кратковременно, непосредственно продолжительно, непосредственно многопрофильно.

К заочным формам помощи относится общение с ребенком и окружающими его людьми посредством переписки или телефонного разговора. К учреждениям, использующим заочные формы оказания помощи, относятся информационные службы и телефоны доверия, в том числе специализированные информационно-консультативные службы для детей-инвалидов, наркоманов, алкоголиков и др. Очные формы предоставления услуг предусматривают

кратковременное общение социального педагога с ребенком, например, при посещении им центра реабилитации, кризисного центра, центров по профориентации, детской биржи труда и др.

Стационарная форма социально-педагогических услуг предусматривает длительное наблюдение за ребенком в специально для этого созданных условиях, например, в приютах, интернатах, домах ребенка и др.

Комплексная форма оказания помощи ребенку предусматривает взаимодействие его с несколькими специалистами, которые изучают различные аспекты (социальные, правовые, психологические и др.) проблемы ребенка, периодически собирают консилиум для ее разрешения. Данная форма оказания услуг характерна для специализированных учреждений комплексной помощи: центров семьи и детства, центров реабилитации инвалидов и др.

Вторая часть квалификационной характеристики «Должен знать» представляет единство теоретических знаний и умений, необходимых для оказания выделенных в первой части видов помощи. К ним относятся профессиональные знания и профессиональные умения.

Профессиональные знания включают знание:

— нормативно-правовой базы деятельности (законов, подзаконных актов, постановлений, распоряжений, инструкций, социально-правовых и социально-экономических основ деятельности социального педагога, системы учреждений, оказывающих помощь ребенку);

— теории и истории социальной педагогики;

— методик и технологий социально-педагогической деятельности по работе с различными категориями детей в разных социумах;

— возрастной психологии, изучающей личность ребенка, его физическое, духовное и социальное развитие, нормальное и отклоняющееся поведение;

— социологии, изучающей объединения и группировки людей (семья, малая группа, школьный коллектив, коллектив сверстников и др.);

— методов социального управления и планирования профессиональной исследовательской деятельности. К профессиональным умениям относятся:

— аналитические умения, предполагающие теоретический анализ процессов, происходящих в социуме и оказывающих негативное влияние на состояние и развитие ребенка; анализ состояния ребенка и окружающего его социума; вычленение проблемы ребенка; анализ совместной деятельности по устранению проблемы;

- прогностические умения, предполагающие прогнозирование решения проблемы ребенка посредством вовлечения его в специально организованную социально-педагогическую деятельность; прогнозирование развития личности ребенка с учетом возникшей перед ним проблемы. Социально-педагогическое прогнозирование опирается на знания сущности и логики социально-педагогического процесса, закономерностей возрастного и социального развития ребенка, характера его проблемы. Прогностические умения предполагают: выдвижение цели

деятельности и ее задач; отбор способов осуществления деятельности; предвидение результата; учет возможных отклонений от намеченной цели; определение этапов социально-педагогической деятельности; распределение времени; планирование совместной с ребенком деятельности;

- проективные умения, предполагающие определение конкретного содержания деятельности, осуществление которой обеспечит планируемый результат. Проективные умения включают: перевод цели деятельности в конкретные задачи; учет специфики потребностей, интересов, установок, мотивов, степени их удовлетворенности у детей, подростков и молодежи;

учет возможностей материальной базы и своего личного опыта; отбор содержания, методов и средств достижения поставленных задач; создание социально-педагогической программы деятельности для конкретного ребенка;

- рефлексивные умения, предполагающие самоанализ собственной деятельности социального педагога на каждом из ее этапов, осмысление ее положительных и отрицательных сторон и степени влияния полученных результатов на личность ребенка и решение его проблемы;

- коммуникативные умения, предполагающие владение культурой межличностного общения и включающие: умение «слушать и слышать» ребенка целенаправленно и со вниманием; умение войти в ситуацию общения и установить контакт; умение выявить информацию и собрать факты, необходимые для понимания проблемы ребенка; умение облегчить ребенку ситуацию общения, создавать и развивать отношения в позитивном эмоциональном настрое, умение наблюдать и интерпретировать вербальное и невербальное поведение ребенка. Третья часть квалификационной характеристики «Квалификационные требования» включает в себя механизм получения категорий и необходимые требования, которые предъявляются к социальному педагогу для получения определенной категории.

Профессиограмма представляет собой совокупность требований, предъявляемой профессией к личности, способностям, мастерству и возможностям специалиста. Профессиограмма определяет психологическую структуру профессиональной деятельности, её основные компоненты и связи между ними. Психологическая структура деятельности, в свою очередь, детерминируется общим характером деятельности, её содержанием и задачами, стоящими перед специалистом. Социальный педагог нацелен на решение целого комплекса разнообразных задач, таких как: адаптация клиентов в общество, формирование их активной жизненной позиции в решении своих проблем; создание условий для самоутверждения представителей уязвимых социальных групп; диагностика социальных и личностных проблем; социальная профилактика; социальная помощь и социальное обеспечение нуждающихся; консультирование; социальная реабилитация и терапия; социальный надзор и попечительство; социальное проектирование; посредничество между клиентами и различными организациями; инновационная деятельность в области социальной работы и т. д.

Социальный педагог заботится о создании условий для проявления способностей клиентов, увеличивающих степень их самоконтроля и самоорганизации. Реализация социальной работы осуществляется на непосредственном и опосредованном уровне. Непосредственный уровень – это

уровень личных контактов специалиста с клиентом. Опосредованный уровень связан с решением общих социальных задач в рамках общества.

Среди многообразия профессиональных функций, которые определяют успешность деятельности социального педагога, можно выделить следующие функции: коммуникативную, психологическую, организационную и педагогическую.

*Коммуникативная функция* обуславливает все процессы профессионального общения. Социальный педагог отвечает за установление контакта с клиентом, выбор оптимальной стратегии взаимодействия, своевременное информирование и выработку общего смысла информации. Он сам моделирует общение и управляет им. Реализация коммуникативной функции предполагает умение человека общаться с различными людьми в виктимогенных обстоятельствах. В то же время социальный работник может заниматься проблемами клиента и в условиях досуговой деятельности, включающей в себя различные способы структурирования времени, такие как развлечения и ритуалы. Поэтому диапазон коммуникативных умений профессионала достаточно широк. Одной из наиболее сложных проблем, которую должен решать социальный работник в общении с клиентом, является двойственность его коммуникативной позиции. С одной стороны, он управляет общением и, в определенном смысле, занимает доминирующее положение, с другой, – он сам нацелен на диалогические, субъект-субъектные отношения. Данное противоречие коммуникативной деятельности является ключевым. Его решение зависит от профессионализма и личностных качеств социального работника.

*Педагогическая функция* связана с воспитательным и обучающим аспектом деятельности специалиста, который нередко выступает в качестве консультанта или эксперта. Он обучает пользователей социальным навыкам целесообразного поведения в тех или иных жизненных ситуациях, осуществляет правовое просвещение своих клиентов, знакомит их с различными нормативными актами, направленными на оказание помощи и т. д. Многие клиенты воспринимают социальных работников не только как представителей определенных служб, но и как помощников, наставников, советчиков, способных найти и подсказать правильное решение в сложной социальной ситуации.

*Организационная функция* связана с созданием и управлением социальных служб в различных учреждениях и на местах (в регионах, населенных пунктах по месту жительства). Социальный педагог выявляет интересы людей и способствует организации досуговой деятельности, привлекая к сотрудничеству различные учреждения (государственные и общественные) и их представителей. Эта деятельность направлена на предупреждение и преодоление социальных проблем. Кроме того, социальный педагог оказывает непосредственную и опосредованную поддержку представителям маргинальных слоев населения. Опосредованная поддержка обусловлена разработкой и осуществлением различных социальных проектов, влияющих на повышение качества жизни людей.

*Психологическая функция* реализуется в диагностической, прогностической, психотерапевтической деятельности социального работника, который стремится актуализировать креативные силы человека в борьбе с деформирующими социальными условиями жизни. Диагностические основы социальной работы связаны с выявлением истоков, предпосылок возникновения и формирования различных личностных деформаций и способов поведения, ведущих к социальной дезадаптации. На прогностическом уровне выявляются условия, способствующие становлению успешно функционирующих, продуктивных членов общества, преодолевающих социально-психологические трудности. Психотерапевтический уровень предполагает решение проблемы: каким образом усилия социального работника могут способствовать преодолению негативных влияний среды и предшествующего социального опыта клиентов? При этом наиболее важным является побуждение собственной социальной активности клиента.

Современная психологическая наука связывает активную позицию человека по отношению к внешнему миру с развитием такой интегральной характеристики человека как *интернальность*. Интернальность представляет собой способность и умение человека брать на себя ответственность за то, что с ним происходит, и контролировать различные аспекты собственной жизнедеятельности. В значимых для себя ситуациях люди в одном случае локализируют контроль на собственной

деятельности, а в другом на внешних обстоятельствах. В связи с этим выделяют два противоположных типа личности: с интернальным и экстернальным локусом контроля. Интерналы проявляют большую самостоятельность, слабо поддаются давлению других, способны продуктивно действовать в условиях одиночества, более активны в поисках необходимой информации для выхода из сложной социальной ситуации. Экстерналы проявляют противоположные характеристики. При взаимодействии с другими людьми экстерналы выбирают пассивные социальные роли, стремясь приспособиться к поведению более активных в социальном отношении субъектов. Большинство людей, испытывающих потребности в социальной помощи, являются экстерналами.

Преодоление трудностей социальной жизни и успешная социальная адаптация возможна только на основе интернальной позиции человека. Переход от экстернальной к интернальной позиции обеспечивается за счет формирования волевой регуляции поведения. Под волевой регуляцией понимается намеренная регуляция побуждения к действию, сознательно принятому по необходимости (внешней или внутренней) и выполняемой человеком по своему решению (В.А. Иванников). Все волевые действия осуществляются на основе осознания и преднамеренности исходя из их необходимости (социально заданной или принятой по собственным мотивам). Такие действия реализуются через дополнительно созданное побуждение к ним. В качестве ведущего механизма волевой регуляции можно использовать *изменение смысла деятельности и поведения человека* в сложной или экстремальной ситуации, когда требуется максимальная мобилизация сил на преодоление трудностей. Смысл осознается и переживается обычно как значение чего-то для личности, эмоционально переживаемое отношение к чему-то, более или менее ясно осознаваемое. Если изменить или создать дополнительный смысл действия, когда оно выполняется уже не только ради мотива, по которому действие было принято к осуществлению, но и ради личностных ценностей человека или других мотивов, привлеченных к заданному действию, то формирование побуждений к волевому действию будет осуществлено.

Реализация психологической функции социальной работы весьма часто предполагает решение проблем смыслообразования клиента, однако не всегда уровень профессионализма социального работника может соответствовать решению столь сложной задачи. Психологическая функция играет особую роль в профессиональной деятельности социального работника. Она пронизывает все сферы его деятельности и во многом определяет эффективность её результата.

Все функции социальной работы взаимосвязаны и взаимообусловлены. Более того, они интегрированы между собой и их выделение целесообразно лишь с точки зрения анализа и изучения особенностей деятельности. В реальной практике социальной работы специалиста они составляют единое целое. Побуждая клиентов к социальной активности, к преодолению трудностей на основе реализации своего творческого потенциала и достижению новых целей, социальный работник должен сам стремиться к самоактуализации в профессиональной деятельности и за её пределами, поскольку ни одна профессиональная проблема не может быть решена на уровне уже существующих алгоритмов действий и стандартных проектов.

Радикальные социокультурные преобразования в жизни общества, связанные с зарождением и установлением новых отношений, заметно влияют на изменение общественного сознания и психологии людей. Принятие данных отношений требует от личности мобилизации, при этом актуализируются все психические ресурсы личности, которые отражаются в потребностях, установках, ценностных ориентациях и т.д.

Ценностные ориентации социального педагога - это показатель всей воспитательно-образовательной системы. Социальный педагог в силу своей профессиональной направленности влияет на формирование личности ученика. Поэтому процесс подготовки современного социального педагога в большей степени должен быть направлен не на накопление определенного уровня знаний, а на профессионально-личностное развитие, саморазвитие педагога, на формирование его ценностных приоритетов.

От системы ценностных ориентаций социального педагога зависит общая атмосфера воспитательно-образовательного процесса, складывающиеся отношения между участниками процесса (учитель, ученик, родитель), качество данного процесса, духовный потенциал подрастающего поколения и многое другое.

В системе профессиональной подготовки и повышения квалификации социального педагога рассматриваются вопросы аксиологического образования (А.Г.Асмолов, Е. В. Бондаревская, В. А. Сластенин, Н. Е. Щуркова и др.), т.е. приобщение личности педагога к определенной системе ценностей.

В воспитательно-образовательных учреждениях ценность рассматривается как элемент нравственного воспитания, как составная часть внутренней культуры личности, которая выражается в определенном отношении человека к окружающим людям и самому себе и т.д.

В воспитательно-образовательном процессе ценности выступают, как объект деятельности воспитателя и воспитанника. Устоявшиеся ценности учителя, принятие и освоение ценностей учениками, способствует нравственному воспитанию подростков как основы духовного развития личности. К. Д. Ушинский в основу работы учителя ставил антропологический принцип, признающий целостность человека, органическое единство в нем духовной и телесной природы. Высшей ценностью является человек, а для педагога важно умение постичь природу человека, научиться управлять ею во благо человека. Важным в педагогической деятельности является изучение личности растущего человека. Особое место в педагогической деятельности К. Д. Ушинский отводил чувству современности, умению педагога ощущать и реализовывать требования времени, хранить традиции и заглядывать в будущее.

Нравственные отношения учителя и ученика строятся на основе уважения, любви, веры, терпения, справедливости. Великий педагог предупреждал "когда человек остается без работы в руках, без мысли в голове": "В эти именно минуты портится голова, сердце и нравственность".

Классическая формула "совершенства учителя" Л. Н. Толстого складывалась из чувства любви к делу и любви к детям. В качестве ценностных ориентиров воспитания и образования выступали: свобода, доброта, ответственность, красота, достоинство.

В качестве главных ценностных ориентаций социального педагога В. В. Розанов, рассматривал вечные ценности - красоту, личность, родину, землю, любовь. В педагогическом наследии А. С. Макаренко выделяется гармония ценности личности и коллектива. Единый коллектив учителей-единомышленников, способный решать сложные задачи. Ценность личности заключается в воспитании счастливого человека. Гуманистическая направленность процесса воспитания проявлялась как гармония доверия и уважения.

Главными ценностными ориентирами в педагогической концепции В.А.Сухомлинского выступали:

- признание личности развивающегося человека высшей социальной ценностью;
- изучение особенностей ребёнка;
- опора в педагогическом процессе на способности, стремления, детские желания;
- видение питомца в будущем;
- гармоничное развитие разума и чувств ребенка;
- гуманизация межличностных отношений;
- воспитание красотой окружающего мира и т.д.

К проблеме ценностных ориентаций социального педагога обращаются и современные ученые.

В. А. Сластенин рассматривая структуру личности социального педагога, его профессиональное самосознание выделяет приоритетные положения профессионально-ценностных ориентаций педагога, определяя их как главное образование личности социального педагога. В качестве их главных характеристик он рассматривает - избирательность отношения к профессии, личности воспитанника и самому себе. Основой таких отношений являются духовные отношения.

Ученый классифицирует ценности педагогической деятельности, связывая их с возможностью удовлетворения педагогом материальных, духовных потребностей:

- ценности, способствующие утверждению учителя в обществе;
- ценности, влияющие на развитие коммуникативной культуры;
- ценности, ведущие к самосовершенствованию;
- ценности самовыражения;
- ценности, связанные с утилитарно-прагматическими запросами.

Фундамент профессионально-педагогической культуры, по мнению В.А.Сластенина составляют ценности:

- общечеловеческие: человек, ребенок, учитель, творческая индивидуальность;
- духовные: педагогический опыт человека, педагогические теории, способы педагогического мышления и др.;
- практические: педагогические технологии, воспитательно-образовательные системы, способы деятельности и др.;
- личностные: педагогические способности, индивидуальные качества педагога, идеалы учителя и др.

По мнению Н. Е. Щурковой ценностные ориентации социального педагога тесно связаны с культурой личности. Методологическим тезисом ученого, отражающим профессиональную деятельность педагога, является тезис о том, что воспитание - это вхождение человека в культуру.

Ценностная направленность педагогической деятельности присутствует во многих воспитательно-образовательных системах (Бондаревская Е.В., Караковский В.А. Селевко Г. К. и др.). Воспитательно-образовательным ядром концепции В. А. Караковского выступают общечеловеческие ценности - земля, отечество, семья, культура, мир, труд, знания, человек.

Ценностные ориентиры профессионально-педагогической деятельности социального педагога и особенно его личностные, существенно влияют на развитие и формирование духовного мира подростка. Профессиональную значимость личностных качеств социального педагога подчеркивали Ю. К. Бабанский, И. Д. Демакова, Н. Е. Щуркова и др.

Так классификация профессионально значимых качеств составленная Ю.К.Бабанским включает три группы:

- личностные качества: потребность работать с детьми; идейно-политический и культурный кругозор, настойчивость в работе; педагогическая ориентировка, мобильность, чувство нового, педагогический такт; требовательность к себе и другим;

- качества, связанные с учебной деятельностью: знание предмета; умение оценивать качество знаний, умений и навыков; умение планировать работу, осуществлять развитие мышления, формирование интереса, умение эффективно выполнять план, осуществлять межпредметные связи, индивидуальный подход, формировать навыки учебного труда; знание психолого-педагогических основ обучения;

- качества, связанные с воспитательной работой учителя: умение оценивать результаты; умение планировать воспитательную работу, осуществлять индивидуальный подход в воспитании, осуществлять единство действий учителя и родителей; знание психолого-педагогических основ воспитания; осуществление внеклассной деятельности по предмет.

В исследованиях Ф. Н. Гоноболина выделяются такие профессионально значимые качества социального педагога: способность понимать ученика, педагогический такт, способность убеждать людей, способность быстро реагировать на педагогические ситуации и гибко вести себя в них.

По мнению Л. И. Уманского, организатора отличают такие качества, как:

- способность "заряжать" своей энергией других людей;
- способность находить наилучшее применение каждому человеку;
- психологическая избирательность, способность понимать и верно реагировать на психологию других людей;
- критичность;
- психологический такт;
- инициатива;
- общительность и др.

И.Д. Демакова считает, что в качестве личностных особенностей социального педагога могут выступать: уважение личности ребенка; знание возрастных особенностей детей; знание и учет социальной и культурной среды жизнедеятельности ребенка; умение творчески организовать жизнь детей; умение наблюдать за детьми в разнообразной деятельности; заниматься исследовательской деятельностью; умение создавать условия для самореализации ребенка; гуманистическая направленность личности педагога; гуманистический стиль общения; использование таких методов

воспитания, как убеждение и поощрение в качестве ведущих; эмпатия; принятие ребенка таким, какой он есть; конгруэнтность; креативность; суггестивность; рефлексия.

Одним из элементов педагогического мастерства социального педагога, по мнению Л.И. Маленковой, являются его личные качества. Качества связанные с личной жизненной и педагогической позицией; отношение к жизни, к людям вообще, к детям, коллегам, к работе, к ценностям культуры; принципиальная и выразительная нравственная позиция; эстетическая выразительность. К личностным качествам социального педагога можно отнести здоровый образ жизни, владение темпераментом, постоянное развитие своего характера, т.е. "активное самоусовершенствование"; речевая культура; умение ходить; умение реагировать на трудные ситуации; кокетство (умение нравиться детям и заинтересовать собой), выразительность, проявление великодушия, педагогическое счастье.

Р. Бернс выделяет такие личностные качества педагога, необходимые для эффективной работы:

- стремление к максимальной гибкости;
- способность к эмпатии;
- умение придать личностную окраску преподаванию;
- установка на создание позитивных стимулов для самовосприятия учащихся;
- владение стилем неформального, теплого общения с учащимися;
- эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность.

На наш взгляд, ценностные ориентации могут выступать компонентом структуры личности социального педагога и входить в систему его профессиональной культуры.

## ***2. Принципы диагностики профессиональной компетентности.***

**1. Принцип целостного изучения педагогического явления**, который предполагает: максимальное использование системного подхода в исследовании; установление связи изучаемого качества с сущностными силами личности, т.е. главным в ее духовном мире, - направленностью, принципиальностью, возрастными особенностями, уровнем общего развития, основными убеждениями; показ многообразия внешних явлений, воздействующих на формирование качества личности, на ход педагогического процесса, и изложение методики руководства этими влияниями со стороны воспитателей; раскрытие механизма изучаемого явления - движущие силы, их возникновение, развитие, взаимодействие, составные элементы и их взаимосвязь, этапы развития, условия и факторы, от которых это развитие зависит; четкое определение места изучаемого педагогического явления в целостном воспитательном процессе - его специфика, общие и частные функции прежде всего.

**2. Принцип комплексного использования методов исследования** выдвигает следующие требования: многоцелевую установку при изучении педагогических явлений, что и отражается в выдвижении нескольких исследовательских задач - изучение сущности явления, его движущих сил, внутренних факторов, внешних условий, педагогического руководства явлением на основе всех этих теоретических положений; охват как можно большего числа связей изучаемого процесса, явления с другими и выделения из них самых существенных; учет всех внешних воздействий при проведении исследовательской работы, устранение случайных влияний, искажающих картину педагогического процесса; проверку одного и того же педагогического факта многократно с помощью различных методов исследования, постоянной проверки и уточнения полученных данных; философский, логический и психолого-педагогический анализ полученных в исследовании результатов.

Принцип комплексного подхода к решению научных педагогических проблем обусловлен сложностью самого педагогического процесса, его диалектичностью. Любой факт и любое явление в педагогике тесно связаны с другими, имеют открытые и закрытые связи, простые и сложные зависимости, в них переплетаются типичное и своеобразное, общее и индивидуальное, детское и взрослое в самых разнообразных комбинациях. Только комплексный подход в состоянии дать объективное представление об изучаемом педагогическом явлении.

**3. Принцип объективности** занимает особое место в силу наличия слишком большого числа субъективных факторов в самом педагогическом процессе. Каждый человек неповторим, и то, что хорошо по отношению к одному, не годится для другого. Каждый человек - индивидуальность, к которой общие положения применимы с большой осторожностью. Отношения людей построены подчас на совершенно субъективных факторах: у каждого учителя свое мнение о каждом ученике, точно так же каждый ученик по-своему понимает и изучает каждого учителя. В этой обстановке принцип объективности, стремление к поискам истины, максимальная добросовестность крайне необходимы. Иначе по одним вопросам будут получаться совершенно разные педагогические концепции и непохожие друг на друга педагогические рекомендации.

Принцип объективности требует: проверки каждого факта несколькими методами изучения; перепроверки, уточнения полученного фактического материала в ходе всей проводимой экспериментальной или опытной работы; фиксации всех проявлений личности, а не только тех, которые говорят о положительных результатах эксперимента (для науки важно и то, что подтверждается, и то, что не получается); сопоставления данных своего исследования с данными других исследователей, установления сходства и различия в характеристике изучаемых качеств и явлений; получения объективных данных путем сравнения мнений учителя, родителей, товарищей и самого ребенка (сравнительная характеристика изучаемого явления, процесса, качества); постоянного самоконтроля исследователя за своими собственными переживаниями, эмоциями, симпатиями и антипатиями, которые нередко весьма субъективизируют фиксацию фактов (известно, что каждый воспринимает одни и те же события, явления по-своему).

Исследователь должен поставить себя в такое положение, при котором он был бы одинаково заинтересован в фиксации и положительных, и отрицательных проявлений изучаемого процесса.

**4. Принцип одновременного изучения коллектива и личности.** Одна из распространенных ошибок молодых исследователей заключается в том, что изучение личности отрывается от изучения коллектива, разрабатывается методика индивидуального изучения ребенка. Между тем сущность личности - ее взаимоотношения с окружающим миром; понять личность, оценить ее можно только в процессе изучения ее коллективной деятельности, коллективных отношений. Вот почему изучение личности надо начинать с изучения коллектива, в котором эта личность формируется, живет, действует. Нами была открыта следующая зависимость: каждое проявление и свойство личности имеет две стороны: одна обращена к коллективу, другая - к собственной духовной жизни. Так, совесть есть не что иное, как субъективное отражение чувства долга, потребность в общении и коммуникативность - две стороны проявления коллективизма, самодисциплина - это дисциплина по отношению к себе и т.д. Изучая ребенка в отрыве от коллектива, мы получим данные, характеризующие одностороннее проявление исследуемого качества.

Чтобы изучить личность, надо исследовать коллектив, чтобы изучить коллектив, надо исследовать личность и ее взаимоотношения с окружающим миром.

**5. Принцип изучения явления в изменении, развитии.** Исследователь стремится выявить сущность изучаемого качества и проследить, как оно у данной личности возникает, формируется, развивается, проявляется в разных условиях. Но любое качество связано со всеми остальными. Поэтому педагогика отказывается от изучения явлений и процессов частного порядка, если предварительно не изучено целое. Кроме того, нужна связь как между элементами всей системы воспитания, так и внутренняя связь между элементами изучаемого процесса, явления. Точной и достоверной сегодня считается такая характеристика качества, которая проявляется в разных видах деятельности и в различных ситуациях во взаимодействии личности с ее духовным миром, причем раскрывается динамика изменения качества на протяжении того или иного периода времени. На фоне общего развития личности и возможно определить частные изменения. Педагогика руководствуется здесь известным принципом диалектики: сущность изучаемого явления,

процесса, качества можно изучить, понять, измерить лишь во взаимосвязи с другими явлениями, качествами, процессами, в развитии и противоречиях.

### ***3. Этапы социально-педагогической диагностики профессиональной компетентности социального педагога***

**Подготовительный этап диагностики.** Подготовительный этап диагностической деятельности включает в себя определение ее объекта, предмета, целей и задач. На основе предварительных наблюдений, знакомства с историей развития ребенка, проведения беседы с учителями, воспитателями, родителями вырабатывается рабочая гипотеза для ее последующей проверки в процессе диагностики.

Объект диагностики — это та часть действительности, которая исследуется в процессе диагностики. Любая диагностическая программа направлена на распознавание и оценку состояния исследуемого объекта: школьника, учителя, студента, педагогического коллектива, руководителя образовательного учреждения, педагогического процесса и т.д. При определении объекта диагностики необходимо сужение его границ, т. е. четкое определение времени и пространства, в рамках которых можно реально проводить диагностику. Например, объект диагностики — не просто школьники, а старшеклассники или подростки. К тому же объект должен поддаваться измерениям с помощью какой-либо из шкал (номинальной, ранговой, интервальной шкал или шкалы отношений) и существовать в действительности, а не быть плодом воображения педагога.

Предмет диагностики, как определено ранее — это та сторона (аспект), которая непосредственно диагностируется в объекте, та его область, в которой ищутся закономерности и пр. Так, выбрав в качестве объекта диагностики старшеклассников общеобразовательной школы, мы можем составить диагностические программы диагностики познавательных процессов, межличностных отношений, профессиональных склонностей и т.д. Таким образом, один объект может иметь несколько предметов диагностики.

Большую важность представляет обоснование актуальности выбора именно данного предмета диагностики, которое складывается из ответов на следующие вопросы.

- Чем вызвана потребность в диагностике именно этого аспекта?
- Есть ли реальные возможности для его диагностического изучения?
- Какие негативные последствия могут произойти, если не получить достаточных диагностических данных?

Выделение предмета диагностики — ответственный момент ее проектирования. Ведь если объект — это часть педагогической действительности, то предмет отражает угол зрения педагога на эту действительность, его позицию в профессиональной деятельности.

В определении предмета диагностики проявляется различное назначение рассмотренных выше моделей (моделей педагогического явления, условий и деятельности): для анализа, оценки, управления, мониторинга, контроля и т.д. Обоснование предмета также позволяет определиться в том, какие из моделей (или их сочетания) требуются для разработки оптимального проекта диагностической деятельности, разработки диагностической программы.

Точно обозначенный предмет диагностики оптимизирует дальнейшую деятельность. И наоборот, расплывчатая формулировка способна сделать деятельность безрезультатной. «Вначале собаку плохо назвали, а потом ее за это убили», — говорит английская поговорка. Чтобы усилия не были бесплодными, следует четко сформулировать предмет диагностики.

Цель диагностической деятельности отражает то знание об объекте, которое предполагает получить педагог. К примеру, определив в качестве объекта старшеклассников, а предмета — их профессиональные интересы, педагог может задаться целью выявить зависимость этих интересов от содержания изучаемого предметного

материала, логики его изучения, применяемых методов обучения, стиля взаимоотношений с учителями и т. п.

Задачи диагностики в своей совокупности конкретизируют ее цель и могут формулироваться в одном из двух вариантов: как последовательность шагов или как составляющие достижения цели. В первом варианте переход к решению каждой следующей задачи предполагается только при выполнении предыдущей, результаты которой и становятся основанием для дальнейшей диагностики. Во втором варианте диагностические задачи решаются параллельно, а объединение их результатов приводит к достижению цели. В любом случае формулировка задачи должна намечать получение конкретного результата (начинаться со слов

«выявить», «обосновать», «установить» и т.п.), а не проектировать предстоящие действия («проанализировать», «провести», «изучить», «систематизировать» и т.д.), не дублировать план действий.

*Гипотеза* — это научно обоснованное предположение. По мнению Д. И. Менделеева, гипотезы — это тот компас, которым исследователь должен руководствоваться, чтобы не заблудиться в лесу фактов и океане мысли. В гипотезе необходимо показать то, что не очевидно в объекте и предмете диагностики, что педагог предполагает обнаружить и проверить в ходе диагностической деятельности. Она должна быть принципиально проверяемой доступными диагностическими средствами, простой для понимания и логического объяснения.

Например, для выяснения зависимости профессиональных интересов от организации процесса обучения можно предложить следующую гипотезу: «Степень осознанности профессиональных интересов старшеклассника пропорциональна его включенности в исследовательскую проектную деятельность по предметам соответствующего цикла».

Диагностическая гипотеза — это научно обоснованное предположение о структуре диагностируемого объекта, о характере и сущности связей между его составляющими, о механизме их функционирования и развития. Она является своеобразным прогнозом ожидаемого решения диагностической цели. В результате проверки гипотеза либо опровергается, либо подтверждается. Гипотеза может быть описательной, объяснительной или прогностической.

Описательная гипотеза — это предположение или о существенных свойствах изучаемого объекта (классификационная гипотеза), или о характере связей между элементами объекта (структурная гипотеза), или о степени взаимодействия (функциональная гипотеза). Чаще всего описательная гипотеза формулируется в виде модели феномена, условий или деятельности, которая затем проверяется в диагностике.

Объяснительная гипотеза определяет причинно-следственные связи, выявляет причины, факты, которые были установлены в результате подтверждения описательных гипотез.

Прогностическая гипотеза помогает раскрыть объективные тенденции в функционировании и развитии изучаемого объекта.

Интерпретация понятий — это процедура истолкования, уточнения значения понятий, которые будут применяться в диагностике. Поскольку большинство понятий, используемых в педагогической практике, имеют неоднозначное толкование, множество (порой противоположных) значений и нередко употребляются в бытовом или интуитивном понимании, на подготовительном этапе диагностики полезно определиться в выборе круга используемых понятий, понимании основных категорий, диагностируемых качеств, свойств, критериев, показателей и параметров, по которым будет производиться их диагностика.

Выделяют несколько вариантов интерпретации, среди которых: *теоретическая интерпретация* — раскрытие содержания понятия через понятия меньшей общности; *эмпирическая интерпретация* — выделение эмпирических (наблюдаемых) признаков, конкретизирующих содержание основного понятия; *операциональная интерпретация* —

дальнейшее расчленение эмпирических индикаторов основного понятия на более простые операционные понятия, которые будут поддаваться измерению.

В подготовительный период выделению объекта диагностики может предшествовать формулирование проблемы, которая и будет обоснованием актуальности диагностического исследования. Определение цели может предшествовать определению предмета, выделение и интерпретация основных понятий — высказыванию гипотезы, а задачи могут формулироваться после определения гипотезы как проект ее последующей проверки. Важно не упустить ни одного из этих существенных моментов подготовительного этапа и осознать логику их реализации, что позволит эффективно распланировать диагностические процедуры:

**Планирование диагностических действий.** Планирование диагностики включает в себя определение объема выборки, отбор методов сбора первичной информации, обоснование логической структуры их использования, принятие решения о предполагаемой методике обработки информации и визуализации данных. Также проводится подбор и подготовка используемых в диагностике материалов, форм протоколов, отработка способов установления контакта с ребенком, мотивировок, инструкций.

На этапе планирования диагностики требуется решить ряд принципиальных вопросов, от которых зависит продуктивность диагностических действий: выявить критерии и показатели диагностируемого объекта, выделить стадии или уровни его становления (развития, функционирования), определить оптимальный тип шкал, которые будут использоваться для фиксирования диагностируемых показателей. Для этого необходимо провести теоретический анализ педагогической литературы, эмпирическое исследование и моделирование. Переход от одной стадии к другой должен отражать степень изменения объекта.

Авторы всех известных диагностических методик обращают особое внимание на тщательное предварительное изучение объекта диагностики, необходимость учета его прошлого, настоящего и будущего состояний. Таким образом, создается основной фон диагностического исследования, намечаются элементы рабочей гипотезы, необходимой для диагноза и прогноза.

С определением типа используемых шкал непосредственно связано решение о целесообразных методиках обработки, анализа и наглядного представления (визуализации) данных. Без предварительного решения затраты на диагностику могут оказаться бесполезными, поскольку полученные данные будет невозможно интегрировать в общую картину.

Здесь же решается вопрос о диагностической выборке, о необходимости и процедурах выделения экспериментальных и контрольных групп, способах сопоставления диагностических данных по ним.

На данном этапе педагог разрабатывает план предстоящей диагностики и готовит все необходимые для его осуществления средства. Подготовка к проведению диагностики должна исключить возникновение непредвиденных обстоятельств и обеспечить единообразие процедуры.

**Сбор диагностических данных.** Этот этап предполагает проведение диагностических методик, протоколирование данных, коррекцию применяемых методов с целью получения наиболее полной и точной информации о предмете диагностики, а также первичную обработку данных, их классификацию и предварительную интерпретацию.

Реализация на практике диагностических методов требует от педагога профессионализма и гибкости, вариативности поведения, деятельности и отношений. При этом при диагностике нельзя забывать о ее педагогическом характере, направленности на совершенствование субъектов и процесса педагогического взаимодействия.

По мнению Н. Е. Щурковой, особенно часто неадекватные реакции дает подросток: интенсивно развивающееся самосознание концентрирует его внимание на том, что он выступает для окружающих объектом рассмотрения, и его очень волнует, каково это вос-

приятие окружающих, поэтому он прячется за маску равнодушия, фиглярства, кривлянья, грубости, иногда цинизма. При сочувственном отношении к подростку и сохранении открытой позиции и искренности взрослым удастся нивелировать такое поведение, а через какое-то время — вовсе снять эти неприятные поведенческие черты.

В процессе диагностики в качестве экспертов нередко привлекаются другие педагоги. В этом случае проводятся их знакомство с целями и задачами диагностики, содержанием диагностических материалов, инструктаж или обучение, а также решается проблема мотивирования их добросовестных действий по сбору диагностической информации.

**Анализ диагностических данных.** Анализ диагностических данных позволяет проникнуть глубже в сущность явлений и процессов. Для этого проводятся классификация, систематизация, количественная и качественная обработка результатов, синтез компонентов диагностируемого объекта, выработка и обоснование педагогического диагноза и заключения о состоянии диагностируемого объекта, а также составление прогноза его дальнейшего развития.

Основное назначение аналитического этапа — дать содержательную интерпретацию полученным результатам и выявленным закономерностям для последующей выработки обоснованных заключений и рекомендаций. Для этого данные группируются по сходству признаков и сравниваются с экспериментальной группой или с начальными величинами, составляются сводные таблицы, используются другие средства визуализации данных. Полученные данные сравниваются с теоретической моделью и среднестатистическими показателями. На основе синтеза компонентов диагностируемого объекта вырабатывается некоторое новое его видение.

**Количественный и качественный анализ данных** — это основной материал для педагогических выводов. При этом важно не только то, какая информация получена и какие выводы на ее основе сделаны, но и то, чтобы полученная информация превращала педагогическую диагностику из инструмента познания в инструмент совершенствования педагогической практики.

Так, проводя исследование эффективности методической системы подготовки студентов педагогического университета, мы ежегодно диагностировали результативность их обучения. Статистический анализ обнаружил существенное снижение диагностических результатов в течение последних двух лет. Количественный подход свидетельствует о неэффективности применяемой методики. Однако качественный анализ показал, что условия набора абитуриентов изменились, появилась новая категория «студентов-договорников», которые требуют иных методов работы с ними. Соответствующая корректировка методики позволила восстановить ее эффективность. Таким образом, результаты диагностики стали индикатором требуемых изменений, а не «приговором» затраченным ранее усилиям.

**Формулирование выводов и заключения.** На этом этапе осуществляются выработка и формулировка педагогического диагноза как заключения о состоянии диагностируемого объекта (явления) и причинах, вызывающих данное состояние, прогноз тенденций развития объекта диагностики и разработка плана педагогических действий.

Итоги диагностического обследования могут быть представлены в форме характеристики, заключения, других вариантов обобщающих результатов. Целесообразно выделить при этом констатирующую, аналитико-интерпретационную и рекомендательную части.

На этапе формулирования выводов и заключения педагогическая диагностика может переходить в мониторинг, соединяясь с коррекцией диагностируемого объекта. Это осуществляется путем мотивирования педагогов на преодоление выявленных в процессе диагностики проблем и реализацию обнаруженных перспектив, а также через использование результатов диагностики для совершенствования практики образования.

## 2. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

### Занятие 2.1 Предмет, объект, задачи социально-педагогической диагностики

#### Вопросы для обсуждения

1. Понятие «диагностика».
2. Виды диагностики.
3. Особенности социально-педагогической диагностики.
4. Предмет, объект и задачи социально-педагогической диагностики.
5. Понятие «личность» в применении к социально-педагогической диагностике.
6. Развивающаяся личность подростка как объект социально- педагогической диагностики.

**Основные понятия:** *диагностика, социально-педагогическая диагностика, предмет, объект, задачи, личность, развивающаяся личность подростка.*

#### Литература

1. Битянова, М. Диагностика в работе педагога-психолога // Педагогическая диагностика. – 2008. – № 3.– С.14–18.
2. Боротко, Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Боротко ; под ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой.– 2-е изд., стер.– М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 288 с.
3. Диагностика в педагогическом творчестве : сб. науч. трудов / сост. Н.Н. Верцинская, А.И. Кочетов, – Минск, 1996.
4. Житко, И. Педагогическая диагностика / И. Житко // Пралеска. – 2003. –№11. – С.39–41.
5. Кузнецова, С. Диагностические методы изучения активности учеников подросткового возраста / С. Кузнецова // Педагогическая диагностика. – 2008. – №3.– С.100–108.
6. Мнацаканян, Л.И. Личность и оценочные способности старшеклассников : кн. для учителя / Л.И. Мнацаканян. – М. : Просвещение, 2001.

### Занятие 2.2 Диагностика в социально-педагогическом процессе современной школы

#### Вопросы для обсуждения

1. Основные функции социально-педагогической диагностики.
2. Критерии эффективности и качества социально-педагогического взаимодействия в процессе диагностики.
3. Структура социально-педагогического диагностического исследования.
4. Учет и фиксирование результатов в процессе социально-педагогической диагностики.

**Основные понятия:** *функция, критерий, эффективность, взаимодействие, структура исследования, результат диагностики.*

#### Литература

1. Изучение личности школьника учителем / под ред. З.И. Васильевой и др. – М. : Педагогика, 1991.
2. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика. / К. Ингенкамп. – М., 1991.
3. Лукина, А. Прикладная диагностика развития учащихся в образовательном

учреждении / А. Лукина // Педагогическая диагностика.– 2008. – № 1. – С. 16–20.

4. Методы системного педагогического исследования / под ред. Н.В.Кузьминой. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1990.

5. Молодцова, Т.Д. Факторы, способствующие дезадаптации подростков / Т.Д. Молодцова // Педагогическая диагностика. – 2007. – №1. – С. 137–141.

6. Никитина, Н.И.Методика и технологии работы социального педагога / Н.И. Никитина, М.Ф. Глухова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. –399 с.

### **Занятие 2.3 Общие принципы исследования социально-педагогических явлений**

#### **Вопросы для обсуждения**

1. Принципы диагностики
2. Сущность и содержание основных принципов диагностического исследования социально-педагогических явлений.
3. Уровни социально-педагогической диагностики.
4. Организационно-социально-педагогические требования к проведению диагностических процедур.

**Основные понятия:** *принципы диагностики, социально-педагогическое явление, уровень диагностики, диагностические процедуры, требования к диагностике*

#### **Литература**

1. Михайлычев, Е.А. Проблемы методологии и теории педагогической диагностики в современной педагогике / Е.А. Михайлычев // Педагогическая диагностика. – 2007. – №1. – С. 3–14.

2. Мокшеев, В.А. Современные подходы к организации системы мониторинга в образовании / В.А. Мокшеев // Педагогическая диагностика. – 2005. –№5. – С.7–22.

3. Молодцова, Т.Д. Факторы, способствующие дезадаптации подростков / Т.Д. Молодцова // Педагогическая диагностика. – 2007. – №1. – С. 137–141.

4. Мясников, В.А. Компетенции и педагогические измерения / В.А. Мясников // Педагогическая диагностика. – 2007. – №2. – С. 42–50.

5. Нестеренко, Н.Д. Терминология валидации методик в педагогических измерениях и педагогической диагностике / Н.Д. Нестеренко // Педагогическая диагностика. – 2006. – № 5. – С. 39–43.

6. Никитина, Н.И.Методика и технологии работы социального педагога / Н.И. Никитина, М.Ф. Глухова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 399 с.

### **Занятие 2.4 Измерение и представление социально-педагогических данных**

#### **Вопросы для обсуждения**

1. Понятие «измерение»
2. Измерительные шкалы в социально-педагогической диагностике.
3. Номинальная шкала
4. Порядковая шкала
5. Интервальная шкала
6. Методика подготовки и представления диагностических данных.

**Основные понятия:** *измерение, измерительная шкала, номинальная, порядковая, интервальная шкалы, диагностические данные*

## Литература

1. Ахмеджанов, М.М. Контент-анализ как средство методической диагностики // Педагогическая диагностика. – 2006. – № 5. – С.125–128.
2. Битянова, М. Диагностика в работе педагога-психолога // Педагогическая диагностика. – 2008. – № 3.– С.14–18.
3. Дятлова, К.Д. Системный подход в педагогическом тестировании / К.Д. Дятлова // Педагогическая диагностика. – 2005. – №5. – С. 23–29.
4. Лесун, Л.И. социально-педагогическая диагностика в общеобразовательной школе / Л.И. Лесун // Сацьяльна-педагогічна работа. – 2009. – № 3. – С.8–12.
5. Методы системного педагогического исследования / под ред. Н.В. Кузьминой. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1990.

### Занятие 2.5 Методы социально-педагогической диагностики и их характеристика

#### Вопросы для обсуждения

1. Система методов социально-педагогической диагностики.
2. Методы теоретического исследования.
3. Изучение и использование передового опыта.
4. Социально-педагогическое обследование.
5. Комплексные методики.

**Основные понятия:** *метод, система методов, методы теоретического исследования, передовой опыт, социально-педагогическое обследование, комплексная методика.*

## Литература

1. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р.А. Атаханов. – М. : 2001.
2. Загвязинский, В.И. Методология и методика социально-педагогического исследования / В.И. Загвязинский. – М., 1995.
3. Кульневич, С.В. Диагностика учащихся: уровень развития, эффективность учебно-воспитательного процесса / С.В. Кульневич // Педагогическая диагностика.– 2005. – №6. – С. 66–77.
4. Кулешов, Н.А. Диагностические методы выявления негативных лидеров в классном коллективе / Н.А. Кулешов // Педагогическая диагностика. – 2005. – №6. – С. 97–109.
5. Солнцева, Л.С. Метод исследования личности учащегося (Использование метода «незаконченных предложений» в практической психологии) / Л.С. Солнцева, Т.В. Галкина. – М. : 1993.

### Занятие 2.6 Диагностика социальной среды

#### Вопросы для обсуждения

1. Социальная среда и ее влияние на развитие личности.
2. Критерий становления полноценной социализации и воспитания личности подростка и его показатели.
4. Методы изучения социальной среды.
5. Формы учета и оценки результатов диагностики социальной среды.
6. Оформление результатов диагностического поиска.

**Основные понятия:** социальная среда, личность, развитие личности, социализация личности, воспитания личности, подросток, диагностический поиск.

### Литература

1. Гаврилин, А.В. Диагностика наличия и состояния воспитательной системы школы // Педагогическая диагностика. — 2007. - № 5. с. 114-120.
2. Коркоценко, М.Н. Диагностика влияния социального пространства на психологическое здоровье ребёнка / М.Н. Коркоценко // Педагогическая диагностика. — 2007. — №.2.— С. 58–66.
3. Кулешов, Н.А. Диагностические методы выявления негативных лидеров в классном коллективе / Н.А. Кулешов // Педагогическая диагностика. — 2005. — №6. — С. 97–109.
4. Максимов, В.Г. Педагогическая диагностика в школе: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.Г. Максимов. — М. : Издательский центр «Академия», 2002.
5. Медведенко, Н.В. Педагогическая диагностика, её функции и уровни в управлении качеством образования / Н.В. Медведченко // Профильная школа. — 2008. — № 3. — С. 3–9.
6. Овчарова, Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. — М. : ТЦ Сфера, 2005. — 480 с.

### Занятие 2.7 Диагностика детского коллектива и межличностных отношений в коллективе

#### Вопросы для обсуждения

1. Детский коллектив как фактор социализации личности ребенка.
2. Методы социально-педагогической диагностики детского коллектива.
3. Диагностика межличностных отношений в коллективе.
4. Формы учета и оценки результатов межличностных отношений.

**Основные понятия:** детский коллектив, социализация личности, факторы социализации личности, диагностика детского коллектива, межличностные отношения в коллективе.

### Литература

1. Гаврилин, А.В. Диагностика наличия и состояния воспитательной системы школы // Педагогическая диагностика. — 2007. - № 5. с. 114-120
2. Лесун, Л.И. социально-педагогическая диагностика в общеобразовательной школе / Л.И. Лесун // Социально-педагогическая работа. — 2009. — № 3. — С.8–12.
3. Лукина, А. Прикладная диагностика развития учащихся в образовательном учреждении / А. Лукина // Педагогическая диагностика. — 2008. — № 1. — С. 16–20.
4. Молодцова, Т.Д. Факторы, способствующие дезадаптации подростков / Т.Д. Молодцова // Педагогическая диагностика. — 2007. — №1. — С. 137–141
5. Никитина, Н.И. Методика и технологии работы социального педагога / Н.И. Никитина, М.Ф. Глухова. — М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. — 399 с.
6. Педагогическая диагностика в школе / под ред. А.И. Кочетова. — Минск, 1987.

### Занятие 2.8 Диагностика социально-педагогической запущенности детей

#### Вопросы для обсуждения

1. Комплексная диагностика социальной и педагогической запущенности.
2. Этимологическая диагностика социально-педагогической запущенности детей.

3. Этапы комплексной диагностики социально-педагогической запущенности детей.
4. Метод комплексной экспресс-диагностики состояния социально-педагогической запущенности детей (МЭДОС).

**Основные понятия:** комплексная диагностика, социальная и педагогическая запущенность, этимологическая диагностика, экспресс-диагностика, социально-педагогически запущенные дети.

### Литература

1. Голубев, Н.К. Введение в диагностику воспитания / Н.К.Голубев, Б.П. Битинас. – М. : Педагогика, 1999.
2. Лукина, А. Прикладная диагностика развития учащихся в образовательном учреждении / А. Лукина // Педагогическая диагностика. – 2008. – № 1. – С. 16–20.
3. Манойлова, М.А. Авторская методика диагностики эмоционального интеллекта (МЭИ) / М.А. Манойлова // Педагогическая диагностика. – 2007. – №3. – С. 95–110.
4. Микляева, А.В. Диагностика школьной тревожности / А.В. Микляева // Педагогическая диагностика. – 2006. – №1. – С. 32–54.
5. Чарушникова, В. Педагогическая запущенность / В. Чарушникова // Социальная педагогика. – 2007. – №3. – С. 60–65.
6. Шишкина, Н. Диагностика изучения мотивационной сферы учащихся / Н. Шишкина // Педагогическая диагностика. – 2008. – №3. – С. 97–100.

### Занятие 2.9 Диагностика ребенка, поступающего в учреждение образования интернатного типа

#### Вопросы для обсуждения

1. Функции социально-педагогической диагностики подростков, поступающих в учреждение образования интернатного типа.
2. Критерии индивидуально-личностного развития ребенка и его показатели.
3. Система методов изучения особенностей индивидуально-личностного развития ребенка.
4. Оформление «Диагностической карты индивидуально-личностного развития ребенка».

**Основные понятия:** учреждение образования интернатного типа, индивидуаль-но-личностное развитие ребенка, диагностическая карта

### Литература

1. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика. / К. Ингенкамп. – М., 1991.
2. Кашлев, С.С. Педагогическая диагностика. Понятие, функции, алгоритм / С.С. Кашлев // Народная асвета. – 2010. – № 2. – С.10–15.
3. Татарина, Н.М. Педагогическая диагностика социальной адаптации учащихся с отклоняющимся поведением / Н.М. Татарина // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2009. – № 3. – С.12–18.
5. Никитина, Н.И. Методика и технологи работы социального педагога / Н.И. Никитина, М.Ф. Глухова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 399 с.
6. Овчарова, Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 480 с.

7. Солнцева, Л.С. Метод исследования личности учащегося (Использование метода «незаконченных предложений» в практической психологии) / Л.С. Солнцева, Т.В. Галкина. – М. : 1993.

## **Занятие 2.10 Диагностика воспитательного потенциала семьи**

### **Вопросы семинара**

1. Критерии воспитательного потенциала семьи.
2. Система методов и методик изучения воспитательного потенциала семьи.
3. Оформление «Диагностической карты уровня воспитательного потенциала семьи».
4. Социально-педагогический паспорт семьи.

**Основные понятия:** *семья, воспитательный потенциал семьи, социально-педагогический паспорт семьи, уровень воспитательного потенциала семьи.*

### **Литература**

1. Голубев, Н.К. Введение в диагностику воспитания / Н.К.Голубев, Б.П. Битинас. – М. : Педагогика,1999.
2. Матина, Г.О. Рекомендации по диагностике результатов воспитания / Г.О. Матина // Педагогическая диагностика. – 2006. – № 4. – С.106–122.
3. Минияров, В.М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект) / В.М. Минияров. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000.
4. Мустаева, Ф.А. Социальная педагогика : Учебник для вузов / Ф.А. Мустаева. – М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 528 с.
5. Приступа, Е.Н. Педагогическая диагностика социального здоровья ребенка / Е.Н. Приступа // Педагогическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 54–62.
6. Солнцева, Л.С. Метод исследования личности учащегося (Использование метода «незаконченных предложений» в практической психологии) / Л.С. Солнцева, Т.В. Галкина. – М. : 1993.

## **Занятие 2.11 Диагностика отклонений в поведении детей и подростков**

### **Вопросы для обсуждения**

1. Критерии воспитанности подростков и их показатели.
2. Методы изучения отклонений в поведении детей и подростков.
3. Оформление и представление результатов диагностического поиска.

**Основные понятия:** *критерий, критерий воспитанности, показатель критерия, отклонение, отклонения в поведении детей и подростков.*

### **Литература**

1. Битянова, М. Диагностика в работе педагога-психолога // Педагогическая диагностика. – 2008. – № 3.– С.14–18.
2. Коркоценко, М.Н. Диагностика влияния социального пространства на психологическое здоровье ребёнка / М.Н. Коркоценко // Педагогическая диагностика. – 2007. – №.2.– С. 58–66.
3. Лукина, А. Прикладная диагностика развития учащихся в образовательном

учреждении / А. Лукина // Педагогическая диагностика. – 2008. – № 1. – С. 16–20.

4. Молодцова, Т.Д. Факторы, способствующие дезадаптации подростков / Т.Д. Молодцова // Педагогическая диагностика. – 2007. – №1. – С. 137–141.

5. Чарушникова, В. Педагогическая запущенность / В. Чарушникова // Социальная педагогика. – 2007. – №3. – С. 60–65.

## **Занятие 2.12 Диагностика социальной зрелости подростка**

### **Вопросы семинара**

1. Содержательные и методические критерии развитости социальной зрелости личности подростка.
2. Методы изучения социальной зрелости личности.
3. Формы учета и представление результатов уровня социальной зрелости личности подростка.

**Основные понятия:** *социальная зрелость, личность подростка, развитость социальной зрелости, содержательные и методические критерии, форма учета, метод изучения*

### **Литература**

1. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р.А. Атаханов. – М. : 2001.

2. Кузнецова, С. Диагностические методы изучения активности учеников подросткового возраста / С. Кузнецова // Педагогическая диагностика. – 2008. – №3. – С.100–108.

3. Кулешов, Н.А. Диагностические методы выявления негативных лидеров в классном коллективе / Н.А. Кулешов // Педагогическая диагностика. – 2005. – №6. – С. 97–109.

4. Кульневич, С.В. Диагностика учащихся: уровень развития, эффективность учебно-воспитательного процесса / С.В. Кульневич // Педагогическая диагностика. – 2005. – №6. – С. 66–77.

5. Лесун, Л.И. социально-педагогическая диагностика в общеобразовательной школе / Л.И. Лесун // Социально-педагогическая работа. – 2009. – № 3. – С.8–12.

## **Занятие 2. 13 Диагностика профессиональной направленности подростка**

### **Вопросы семинара:**

1. Методика выявления индивидуальных особенностей в психическом развитии личности.
2. Методика оформления «Диагностической профориентационной карты подростка».
3. Методика составления и оформления диагностического заключения.

**Основные понятия:** *индивидуальные особенности, психическое развитие личности, диагностическая карта, профориентация, диагностическое заключение.*

### **Литература:**

1. Борытко, Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко ; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2008.–288 с.

2. Изучение личности школьника учителем / под ред. З.И. Васильевой и др. – М. : Педагогика, 1991.

3. Кашлев, С.С. Педагогическая диагностика. Понятие, функции, алгоритм / С.С. Кашлев // Народная асвета. – 2010. – № 2. – С.10–15.
4. Каверина, Р.Д. Изучение способностей школьников – основа профориентации / Р.Д. Каверина // Педагогическая диагностика. – 2005. – №5. – С. 86–99.
5. Кудрявцева, Л. Методика профессиональной ориентации для старшеклассников – PROF / Л. Кудрявцева // Педагогическая диагностика. – 2006. – №3. – С.86–89.

## **Занятие 2.14 Диагностика девиантного поведения подростков**

### **Вопросы для обсуждения**

1. Содержательные и методические критерии и показатели девиантного поведения.
2. Принципы диагностики девиантного поведения.
3. Методы изучения девиантного поведения ребенка.
4. Формы представления результатов диагностики девиантного поведения подростков.

**Основные понятия:** *методический и содержательный критерий, девиантное поведение, метод изучения девиантного поведения ребенка.*

### **Литература**

1. Битянова, М. Диагностика в работе педагога-психолога // Педагогическая диагностика. – 2008. – № 3.– С.14–18.
2. Борытко, Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко ; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой.–2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. –288 с.
3. Гайковая, О.Л. Педагогическая диагностика социально-нравственной устойчивости личности подростков / О.Л. Гайковая // Сацьяльна-педагогічна работа. – 2004. – №3. – С.80–89.
4. Кулешов, Н.А. Диагностические методы выявления негативных лидеров в классном коллективе / Н.А. Кулешов // Педагогическая диагностика. – 2005. – №6. – С. 97–109.
5. Тригуб, Н.А. Диагностика и коррекционная работа в школе для детей со стойким девиантным поведением / Н.А. Тригуб // Педагогическая диагностика. – 2007. – №3. – С.128–158.
6. Фёдоров, А.В. Школьники и насилие на экране : ситуативные тесты / А.В. Федоров // Педагогическая диагностика. – 2007. – № 4. – С.131–157.

## **Занятие 2.15 Диагностика профессиональной компетентности социального педагога**

### **Вопросы семинара:**

1. Функции профессиональной компетентности.
2. Принципы диагностики профессиональной компетентности.
3. Этапы социально-педагогической диагностики профессиональной компетентности социального педагога.
4. Система методов социально-педагогической диагностике профессиональной компетентности социального педагога.

**Основные понятия:** *компетентность, функции компетенции, профессиональная компетентность, методы социально-педагогической компетенции социального педагога.*

## Литература

1. Высоцкий, В.И. Синдром «профессионального выгорания» / В.И. Высоцкий // Педагогическая диагностика. – 2006. – №6. – С. 110–121.
2. Медведенко, Н.В. Педагогическая диагностика, её функции и уровни в управлении качеством образования / Н.В. Медведченко // Профильная школа. — 2008. – № 3. – С. 3–9.
3. Мясников, В.А. Компетенции и педагогические измерения / В.А. Мясников // Педагогическая диагностика. – 2007. – №2. – С. 42–50.
4. Матяш, Н.В. Диагностика профессиональной компетентности педагога-психолога / Н.В. Матяш // Педагогическая диагностика. – 2007. – № 6. – С. 56–71.
5. Овчарова, Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 480 с.
6. Протасова, И. Социальный педагог в образовательном учреждении : модель личности и деятельности / И. Протасова // Социальная педагогика. – 2007. – №1. – С. 81– 85.

## ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

1. Составьте вопросы (не более 10) анкеты для диагностики социальной адаптации подростка из неполной семьи.
2. Приведите пример использования шкал в диагностике.
3. Составьте краткий план диагностики скрытой агрессии подростка.
4. Определите структуру социально-педагогической диагностики ребенка из неполной семьи
5. Использование каких методов позволит получить максимально объективные данные при диагностике уровня социальной зрелости личности подростка и почему?
6. Составьте краткий план диагностики личностного развития подростка.
7. Определите структуру диагностики воспитательного потенциала семьи.
8. Составьте краткий план диагностики межличностных отношений.
9. Охарактеризуйте социальную среду своего микрорайона.
10. Составьте краткий план социально-педагогического обследования семьи.
11. Составьте вопросы (не более 10) анкеты для диагностики формирования ценностных ориентаций и нравственной самооценки личности.
12. Составьте план интервью для диагностики межличностных отношений в классном коллективе.
13. Предложите небольшой тест (не более 10 вопросов) для диагностики воспитательного потенциала семьи.
14. Составьте небольшую программу диагностики подростков, зависимых от вредных привычек.
15. Составьте краткий план диагностики свободного времени подростков.
16. Составьте форму-основу для социально-педагогического заключения согласно существующим требованиям.
17. Составьте план опроса для диагностики социальной среды микрорайона.
18. Составьте план диагностики гуманного отношения к окружающему миру.
19. Составьте вопросы (не более 10) анкеты для диагностики профессиональной направленности трудного подростка.
20. Составьте краткий план диагностики девиантного поведения несовершеннолетних.
21. Определите валидность тех или иных методов исследования для диагностики профессиональной компетентности социального педагога.
22. Какие методы исследования применимы на начальных этапах диагностики формирования ценностных ориентаций и нравственной самооценки личности и почему?
23. Составьте форму-основу социально-педагогического паспорта школы.

24. Составьте форму-основу социально-педагогического паспорта семьи.
25. Составьте форму-основу социально-педагогического паспорта микрорайона.
26. Составьте вопросы (не более 10) анкеты для диагностики отклонений в личностном развитии несовершеннолетних детей группы риска.
27. Диагностика формирования ценностных ориентаций и нравственной самооценки личности.
28. Обоснуйте использование рейтинговых исследований в старших классах школы.
29. Составьте краткий план комплексной диагностики социальной и педагогической запущенности.
30. Составьте тест (до 10 вопросов) для диагностики отношения к учебе для детей младшего школьного возраста.
31. Используя вопросы открытого и закрытого типа составьте тест (до 10 вопросов) для диагностики отношения к учебе для детей младшего школьного возраста.
32. Определите наиболее валидные методы для диагностики сформированности классного коллектива.
33. Составьте план социально-педагогического обследования квартиры, где проживают несовершеннолетние.
34. Составьте вопросы (не более 10) анкеты для диагностики воспитанности ребенка или подростка.
35. Разработайте план социально-педагогической диагностики гиперкативных детей.

### 3.РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

#### Вопросы к экзамену по учебной дисциплине «Технологии социально-педагогической деятельности (Социально-педагогическая диагностика)»

1. Педагогическая сущность понятия «диагностика».
2. Особенности социально-педагогической диагностики.
3. Цели и задачи социально-педагогической диагностики.
3. Функции социально-педагогической диагностики.
4. Предмет и объект социально-педагогической диагностики.
5. Основные принципы социально-педагогической диагностики.
6. Структура диагностического исследования и ее содержание.
7. Уровни социально-педагогической диагностики.
8. Этапы диагностического исследования и требования к их организации.
9. Критерии и показатели социально-педагогического диагностического исследования.
10. Организационно-педагогические требования к проведению социально-педагогической диагностики.
11. Общая характеристика методов социально-педагогической диагностики.
12. Эмпирические методы социально-педагогической диагностики.
13. Методы теоретического исследования.
14. Изучение и использование передового опыта как метод социально-педагогической диагностики.
15. Метод наблюдения в процессе социально-педагогической деятельности.
16. Метод Контент-анализа в системе социально-педагогической деятельности.
17. Эксперимент в социально-педагогической диагностике, виды эксперимента.
18. Метод опроса в социально-педагогической диагностике.
19. Диагностическая беседа как метод социально-педагогического исследования.
20. Интервьюирование в социально-педагогической диагностике.
21. Анкетирование в социально-педагогической диагностике.
22. Социометрические методы в социально-педагогической диагностике.
23. Рейтинг как метод социально-педагогической диагностики.
24. Использование тестов в социально-педагогической диагностике.
26. Социально-педагогическое обследование и его содержание.
27. Математические и статистические методы в социально-педагогической диагностике.
28. Комплексное использование методов исследования в социально-педагогической диагностике.
29. История возникновения и развития социально-педагогической диагностики.
30. Методики выявления социальных проблем детства.
31. Диагностика поступка как социально-педагогическая задача.
32. Диагностика уровня социальной зрелости личности подростка.
33. Диагностика нравственной направленности личности.
34. Социально-педагогическая диагностика личностного развития подростка.
35. Социальная среда, диагностика ее влияния на развитие личности.
36. Критерии процессов социализации и воспитания личности.
37. Методы и формы учета результатов диагностики социальной среды.
38. Социально-педагогическая диагностика межличностных отношений.
39. Социально-педагогическая диагностика воспитательного потенциала коллектива.
40. Критерии сформированности коллектива.
41. Этимологическая диагностика социально-педагогической запущенности детей.
42. Метод комплексной экспресс-диагностики состояния социально-педагогической

- запущенности детей (МЭДОС).
43. Диагностика формирования ценностных ориентаций и нравственной самооценки личности.
  44. Диагностика и самодиагностика социально-педагогического профессионализма.
  45. Комплексная диагностика социальной и педагогической запущенности.
  46. Диагностика и коррекция агрессивных проявлений в характере и поведении ребенка.
  47. Технология социально-педагогической диагностики и поддержки детей и подростков в кризисных ситуациях.
  48. Диагностика и коррекция эмоционального состояния и поведения детей-инвалидов.
  49. Диагностическая карта индивидуально-личностного развития ребенка.
  50. Диагностика поведения детей с особенностями развития в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.
  51. Диагностика ребенка в учреждении образования интернатного типа.
  52. Диагностика социального и личностного развития ребенка из опекунской семьи и детского дома семейного типа.
  53. Диагностика воспитательного потенциала семьи.
  54. Диагностика отклонений в личностном развитии несовершеннолетних детей группы риска.
  55. Диагностика влияния неблагоприятных факторов социальной среды на формирование вредных привычек.
  56. Диагностика свободного времени подростков.
  57. Диагностика подростков, зависимых от вредных привычек.
  58. Диагностика гуманного отношения к окружающему миру.
  59. Диагностика профессиональной направленности трудного подростка.
  60. Измерение и измерительные шкалы.
  61. Шкала наименований и ее содержание.
  62. Процедура использования шкалы порядка.
  63. Интервальная шкала и ее социально-педагогические возможности.
  64. Формы учета и представления социально-педагогической диагностики.
  65. Учет структурных компонентов личности в социально-педагогической диагностике.
  66. Развивающаяся личность подростка как объект социально-педагогической диагностики.
  67. Критерии эффективности и качества социально-педагогического взаимодействия в процессе диагностики.
  68. Сущность и содержание основных принципов диагностического исследования социально-педагогических явлений.
  69. Диагностическая карта уровня воспитательного потенциала семьи, социально-педагогический паспорт семьи.
  70. Диагностика профессиональной компетентности социального педагога.

**Тестовые задания по дисциплине «Технологии социально-педагогической деятельности (Социально-педагогическая диагностика)»**

**Вариант 1**

1. Гипотезы, вскрывающие причины какого-либо явления, - это гипотезы:  
А) прикладные;  
Б) описательные;  
В) констатирующие;  
Г) объяснительные.
  
2. Факторы в системном анализе объекта, действующие опосредованно, - это факторы:  
А) внутренние;  
Б) специфические;  
В) косвенные;  
Г) субъективные
  
3. Целостная система понятий, категорий и законов, раскрывающая сущность данного явления и позволяющая его описывать, объяснять или непосредственно управлять им, - это модель:  
А) эмпирическая;  
Б) концептуальная;  
В) теоретическая;  
Г) практическая
  
4. Как называется вид диагностики, представляющий собой научно обоснованную систему периодического сбора, обобщения и анализа информации о состоянии объекта социально-педагогической деятельности, принятие на этой основе стратегического и тактического решения \_\_\_\_\_.
  
5. Элемент или характеристика объекта, доступные наблюдателю и измерению - это эмпирический:  
А) предиктор;  
Б) классификатор;  
В) координатор;  
Г) индикатор
  
6. В число диагностических задач **не** входит:  
А) выявление динамики развития детей для коррекции возможных отклонений;  
Б) определение исходного состояния воспитанности класса для разработки программы или плана работы с ним;  
В) оценка эффективности определенных действий педагога;  
Г) изучение политико-правовых отношений в семье ребенка.
  
7. Основной документ управления исследованием, который упорядочивает мероприятия в соответствии с программой, календарными сроками, материальными и кадровыми ресурсами – это:  
А) алгоритм;  
Б) план;  
В) график;  
Г) таблица

8. Вид факторов в системном анализе объекта, действующих непосредственно - это факторы:
- А) прямые;
  - Б) внешние;
  - В) объективные;
  - Г) субъективные
9. Носитель проблемной ситуации, конкретная сфера деятельности, включенная в процесс научного познания - это \_\_\_\_\_ исследования:
- А) субъект;
  - Б) предмет;
  - В) замысел;
  - Г) объект.
10. Модель ожидаемого конечного результата (решения проблемы), который может быть достигнут только с помощью проведения исследования – это:
- А) гипотеза;
  - Б) цель;
  - В) объект;
  - Г) предмет
11. Выборка, которая строится с помощью таблиц случайных чисел - это выборка:
- А) сложная;
  - Б) квотная;
  - В) простая;
  - Г) стихийная.
12. Признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки – это:
- А) индикатор;
  - Б) критерий;
  - В) показатель;
  - Г) указатель.
13. Некоторая величина или качество переменной, которое может проявляться у конкретного объекта – это:
- А) критерий;
  - Б) показатель;
  - В) указатель;
  - Г) валидатор.
14. Свойство выборочной совокупности представлять параметры генеральной совокупности, значимые с точки зрения задач исследования – это:
- А) организованность;
  - Б) вариативность;
  - В) функциональность;
  - Г) репрезентативность.
15. Функцией социально-педагогической диагностики не является:
- А) информационная;
  - Б) прогностическая;

- В) стимулирующая;
- Г) аналитическая.

16. Совокупность приемов, способов исследования, порядок их применения и интерпретации полученных с их помощью результатов – это:

- А) теория;
- Б) методика;
- В) практика;
- Г) методология.

17. Научное предположение о структуре объектов, характере и сущности связей между ними, факторах, обуславливающих эти связи - это \_\_\_\_\_ исследования:

- А) цель;
- Б) гипотеза;
- В) проблема;
- Г) предмет.

18. Единообразие процедуры проведения и оценки выполнения диагностического метода называется:

- А) стандартизация;
- Б) надежность;
- В) валидность;
- Г) критериальность.

19. Переход от абстрактного уровня описания объекта диагностики к конкретным наблюдениям в диагностике называется:

- А) трансформация;
- Б) операционализация;
- В) стандартизация;
- Г) конкретизация.

20. Повторная диагностика это прием:

- А) ретест;
- Б) параллельный тест;
- В) полутест;
- Г) обратный тест.

21. \_\_\_\_\_ диагностического метода показывает, в какой мере он измеряет то качество (свойство, характеристику), для оценки которого он предназначен.

- А) релевантность;
- Б) валидность;
- В) надежность;
- Г) постоянство.

22. К видам педагогической диагностики **не** относится:

- А) начальная;
- Б) текущая;
- В) итоговая;
- Г) обобщающая.

23. Ошибки случайного характера, из-за неадекватного воспроизведения генерального распределения - это ошибки:

- А) практические;
- Б) статистические;
- В) эмпирические;
- Г) систематические

24. Последовательность приемов, действий с использованием инструментария и технических средств для достижения определенной цели - это следующие исследования:

- А) алгоритм;
- Б) операция;
- В) процедура;
- Г) замысел.

25. В классификации диагностики по степени системности не выделяют:

- А) компонентную диагностику;
- Б) структурную диагностику;
- В) системную диагностику;
- Г) вариативную диагностику.

26. Предположение или о существенных свойствах изучаемого объекта или о характере связей между элементами объекта или о степени взаимодействия это гипотеза:

- А) описательная;
- Б) прогностическая;
- В) интерпретационная;
- Г) аналитическая.

27. Гипотеза определяющая причинно-следственные связи, выявляющая причины, факты, которые были установлены – это гипотеза

- А) описательная;
- Б) прогностическая;
- В) интерпретационная;
- Г) объяснительная.

28. Гипотеза, помогающая раскрыть объективные тенденции в функционировании и развитии изучаемого объекта, это гипотеза:

- А) описательная;
- Б) прогностическая;
- В) интерпретационная;
- Г) объяснительная.

29. Гипотезы исследования, вскрывающие существенные связи объекта, обеспечивающие решение проблем - это гипотезы:

- А) рабочие;
- Б) первичные;
- С) основные;
- Д) неосновные

30. Процедура измерения какого-либо качества или свойства, опирающаяся на понятие нормы называется:

- А) диагностическая методика;
- Б) диагностический метод;
- В) тестовое исследование;
- Г) диагностическая техника.

31. Ансамбль стандартизированных заданий, стимулирующих определенную форму активности, часто ограниченных по времени выполнения, результаты которых поддаются количественной (и качественной) оценке и позволяют установить индивидуально-психологические особенности испытуемого – это:

- А) методика;
- Б) метод;
- В) тест;
- Г) техника.

32. Локальные методики или тесты, носящие частный характер и направленные на получение фрагментарного знания о диагностируемом объекте – это:

- А) методика;
- Б) метод;
- В) тест;
- Г) техника.

33. Вид гипотез исследования, вскрывающих характер связей идеализированных объектов - это гипотезы:

- А) теоретические;
- Б) эмпирические;
- С) статистические;
- Д) описательные.

34. Выборка, при которой единицами случайного отбора являются определенные гнезда, группы (семьи, коллективы) - это выборка:

- А) многоступенчатая;
- Б) квотная;
- С) серийная;
- Д) многофазовая

35. Если при увеличении объема выборки величина статистики приближается к значению оцениваемого параметра, то это статистика выборки:

- А) несмещенная;
- Б) эффективная;
- С) смещенная;
- Д) состоятельная

36. Исследование, повторно проводимое на том же объекте без сохранения выборки - это исследование:

- А) панельное;
- Б) трендовое;
- С) комплексное;
- Д) прикладное

37. Итоги диагностического исследования не могут быть представлены в виде:

- А) характеристики;
- Б) выписки;
- В) заключения;
- Г) аналитической справки

38. На этапе планирования диагностики какое из действий будет первым?

- А) выявление критериев и показателей диагностируемого объекта;
- Б) выделение стадий или уровней становления объекта;
- В) определение оптимального типа шкал, которые будут использоваться для фиксации диагностируемых показателей;
- Г) определение формы учета данных.

39. Выделение наблюдаемых) признаков, конкретизирующих содержание основного понятия это:

- А) теоретическая интерпретация;
- Б) эмпирическая интерпретация;
- С) операциональная интерпретация;
- Д) функциональная интерпретация

40. В методе «Интервью» отсутствует фаза...

- А) стартовая фаза;
- Б) средняя фаза;
- В) заключительная фаза;
- Г) промежуточная фаза

41. Система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала - это:

- А) объект;
- Б) предмет;
- В) модель;
- Г) гипотеза.

42. Не существует такого вида опросников:

- А) личностные опросники;
- Б) опросники состояния и настроения;
- В) опросники мнений;
- Г) прогнозные опросники.

43. Требование, имеющее универсальный характер, обусловленный фундаментальными закономерностями данного вида деятельности:

- А) принцип;
- Б) разрешение;
- В) закон;
- Г) установление.

44. Упорядочивание оценок по величине от максимальной до минимальной, это –

- А) ранжирование;
- Б) распределение сгруппированных частот;
- В) выявление распределения частот;
- Г) гармонизация.

45. Гистограмма - \_\_\_\_\_ диаграмма.

- А) круговая;
- Б) столбиковая;
- В) ступенчатая;
- Г) график.

46. Метод познания педагогических явлений, основанный на целенаправленном восприятии (непосредственном или косвенном) называется:

- А) наблюдение;
- Б) контент-анализ;
- В) фиксирование;
- Г) анализ

47. Метод диагностической деятельности, при котором происходит активное целенаправленное воздействие на педагогические явления путем создания новых условий или введения в него новых факторов для выявления причинно-следственных зависимостей.

- А) интервью;
- Б) эксперимент;
- В) опрос;
- Г) беседа.

48. Форма опроса, для которого педагог предварительно составляет список вопросов обследуемому контингенту лиц - это:

- А) эксперимент;
- Б) интервью;
- В) анкетирование;
- Г) социометрия.

49. Метод моделирования реальных процессов с помощью числовых систем – это:

- А) метод полярных профилей;
- Б) шкалирование;
- В) прогнозирование;
- Г) градация.

50. Методики психодиагностики, ориентированные на выявление умственного потенциала индивида – это:

- А) тесты интеллекта;
- Б) тесты креативности;
- В) личностные тесты;
- Г) проективные тесты.

## **Вариант 2**

1. В общем смысле диагностика – это:

- А) заключение об актуальном состоянии психологических особенностей личности;
- Б) особый вид познания, основанный на наблюдении за объектом;
- В) особый вид познания, находящийся между научным знанием сущности и опознанием единичного явления;
- Г) специально организованный процесс познания, в котором происходит сбор информации о личности;

2. К видам диагностики относятся:

- А) медицинская, социологическая, педагогическая, психологическая;
- Б) медицинская, психологическая, социальная, педагогическая;
- В) медицинская, правовая, экономическая, социальная;
- Г) социальная, психологическая, экономическая, правовая;

3. Целью социального диагноза является:

- А) заключение результата деятельности;
- Б) изучения индивидуальных особенностей;
- В) изучение личности в целом;
- Г) заключение научного обоснования о состоянии социального здоровья объекта.

4. Социально-педагогическая диагностика – это:

- А) комплексный процесс выявления и изучения причинно-следственных связей и взаимоотношений в обществе;
- Б) состояния, свойства, характеристики учащегося (воспитанника) или образовательного процесса, а также тенденции, определяющие результативность профессиональной деятельности;
- В) научно обоснованная система периодического сбора, обобщения и анализа информации о состоянии объекта социально-педагогической деятельности, принятие на этой основе стратегического и тактического решения;
- Г) специально организованный процесс познания, в котором происходит сбор информации о влиянии на личность и социум социально-психологических, педагогических, экологических и социокультурных факторов;

5. Мониторинг – это:

- А) процесс длительного целенаправленного наблюдения за объектом, оценка его состояния, контроля за характером происходящих событий, предупреждение нежелательных тенденций развития;
- Б) научно обоснованная система периодического сбора, обобщения и анализа информации о состоянии объекта социально-педагогической деятельности, принятие на этой основе стратегического и тактического решения;
- В) изучение личности ребенка, особенностей детского коллектива в целях обеспечения эффективности индивидуального и дифференцированного подхода в целостном педагогическом процессе.
- Г) выявление индивидуально-психологических свойств личности или других объектов (группа лиц, организация), поддающихся психологическому анализу.

6. К принципам социально-педагогического мониторинга относятся:

- А) непрерывности, научности, природосообразности, объективности;
- Б) непрерывности, целесообразности, объективности, приемственности;
- В) непрерывности, научности, целесообразности, прогностического мониторинга;
- Г) равноправия, научности, целесообразности, прогностического мониторинга.

7. Объект социально-педагогической диагностики это:

- А) заданный в определенных условиях (например, в проблемной ситуации) образ результата деятельности, который должен быть достигнут преобразованием этих условий согласно определенной процедуре;
- Б) то, что существует вне нас и независимо от нашего сознания, явление внешнего мира, на которое направлены восприятие и внимание, познавательная и иная деятельность. Выбор объекта определяет границы и пределы деятельности субъекта, в связи с чем и возникает необходимость познания закономерностей объекта;
- В) способность человека быть самим собой в рамках социальной системы, индивидуальная форма его общественной жизни, самобытный способ бытия, его неповторимое своеобразие;
- Г) предвосхищение в сознании результата, на достижение которого направлены действия.

8. Задача социально-педагогической диагностики это:

- А) заданный в определенных условиях (например, в проблемной ситуации) образ результата деятельности, который должен быть достигнут преобразованием этих условий согласно определенной процедуре;
- Б) изучение личности в целом;
- В) обеспечения эффективности индивидуального и дифференцированного подхода в целостном педагогическом процессе;
- Г) сбор первичной информации.

9. Субъект социально-педагогической диагностики это:

- А) не состояние человека, а непрерывный процесс, в котором он находится в течение всей жизни, динамическая тенденция;
- Б) нравственный стержень социального поведения, деятельности и отношений, определяющий ее гуманитарный характер, диалогизм, субъектное саморазвитие;
- В) то, что существует вне нас и независимо от нашего сознания, явление внешнего мира, на которое направлены восприятие и внимание, познавательная и иная деятельность;
- Г) познающий и действующий человек, для которого характерны взаимодействие со средой: обмен влияниями, не только принятие ценностей среды, но и утверждение в ней своих взглядов, своего значения.

10. Личность это:

- А) социальное качество человека, устойчивая система социально значимых черт, характеризующих индивида как члена общества или общности, показатель его способности жить в обществе;
- Б) реализация социально полезных действий под влиянием мотивов и стимулов, в основе которых лежат общественно значимые потребности;
- В) нравственный стержень социального поведения, деятельности и отношений, определяющий ее гуманитарный характер;
- Г) совокупность черт, отличающих данного индивида от других, выделяющих его из социокультурного окружения.

11. Соотнесите правильно следующие понятия:

А) социальная адаптированность	<p>1. понимается как процесс определения себя (собственной позиции, целей и средств самоосуществления) в рамках складывающихся обстоятельств, соотнесение своих жизненных смыслов с требованиями окружения.</p> <p>2. реализация социально полезных действий под влиянием мотивов и стимулов, в основе которых лежат общественно значимые потребности. Человек регулирует собственное развитие, и в этом смысле каждый ответственен за свое формирование (Л. Н. Коган).</p> <p>3. приспособление человека к жизни, обретение социального статуса и удовлетворенности собой, социальная ответственность «как возможность и необходимость отвечать за себя и за общее дело» (Д. И. Фельдштейн)</p> <p>4. совокупность установок на себя, устойчивость самооценки, поведения и отношений, «способность сосредоточиться на самом себе и овладеть самим собой как предметом, обладающим своей специфической устойчивостью и своим специфическим значением» (П.Т. Шарден)</p>
Б) социальная автономность	
В) социальная активность	
Г) самоопределение	

12. В диагностике выделяют три группы особенностей:

- А) анатомо-физиологические; психологические; статусные (социальные);
- Б) анатомо-физиологические; педагогические; психологические;
- В) анатомо-физиологические; статусные (социальные); мотивационные;
- Г) реабилитационные; психологические; мотивационные.

13. Соотнесите правильные суждения:

<p>1. Старший школьный возраст (юношество) (15—17 лет)</p> <p>2. В младшем школьном возрасте (6—10 лет)</p> <p>3. В школьной практике этот подростковый период (10 — 15 лет)</p>	<p>А) это период, когда происходит интенсивное развитие социальной активности в учебной и различных видах общественной деятельности, и в общих чертах складывается интеллектуально-практический инструментарий овладения сложными мировоззренческими понятиями.</p> <p>Б) изменяется социальная ситуация развития ребенка в связи с переходом от дошкольного детства к ученичеству</p> <p>В) называют «трудным», «критическим», «опасным», «криминогенным», «кризисным» и т.д.</p>
--	--

14. В какой период возникает психологическая потребность в теоретизировании:

- А) в младшем школьном возрасте;
- Б) в подростковый период;
- В) в дошкольный период;
- Г) в Старший школьный возраст (юношество).

15. Соотнесите правильно основные функции СП диагностики:

<p>А) Контрольно-корректировочная</p> <p>Б) Прогностическая</p> <p>В) Оценочная</p> <p>Г) Стимулирующая</p> <p>Д) Информационная</p>	<p>1. позволяет получить своевременную достоверную информацию о состоянии диагностируемого объекта (как о позитивных, так и о негативных факторах) и условиях его становления.</p> <p>2. позволяет управлять педагогическим процессом через устранение конкретных затруднений, которые испытывают педагог и ребенок в практической реализации и освоении развивающего потенциала образования.</p> <p>3. определяет роль самого процесса диагностики и получаемых данных в развитии рефлексии, самосознания, самооценки, самоотношения, в осознанности формирования позиции обучаемого, воспитанника.</p> <p>4. позволяет выявить связи между применяемыми средствами, результатами педагогической деятельности и выработать протекания учебно-воспитательного процесса, проектирование и контроль действий педагога.</p> <p>5. связана с установлением степени изменения исследуемого педагогического объекта в каждый конкретный момент времени (определение уровня обученности и воспитанности школьников на момент диагностики, уровня развития отдельных качеств личности, уровня развития коллектива и т.п.) и зависимости этих изменений от действий педагога.</p>
--	--

16. Признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего либо это:

- А) показатель;
- Б) стандартизация;
- В) критерий;
- Г) гипотеза.

17. Научно обоснованное предположение это:

- А) гипотеза;
- Б) требование;
- В) показатель;
- Г) стандартизация.

18. Соотнесите правильно понятия:

1. Описательная гипотеза	А) определяет причинно-следственные связи, выявляет причины, факты, которые были установлены в результате подтверждения описательных гипотез. Б) помогает раскрыть объективные тенденции в функционировании и развитии изучаемого объекта. В) это научно обоснованное предположение о структуре диагностируемого объекта, о характере и сущности связей между его составляющими, о механизме их функционирования и развития. Г) это процедура истолкования, уточнения значения понятий, которые будут применяться в диагностике. Д) это предположение или о существенных свойствах изучаемого объекта (классификационная гипотеза), или о характере связей между элементами объекта (структурная гипотеза), или о степени взаимодействия (функциональная гипотеза).
2. Диагностическая гипотеза	
3. Интерпретация понятий	
4. Объяснительная гипотеза	
5. Прогностическая гипотеза	

19. Соотнесите правильные варианты интерпретации:

А)операциональная интерпретация	1. дальнейшее расчленение эмпирических индикаторов основного понятия на более простые операционные понятия, которые будут поддаваться измерению. 2. выделение эмпирических (наблюдаемых) признаков, конкретизирующих содержание основного понятия; 3. раскрытие содержания понятия через понятия меньшей общности;
Б)эмпирическая интерпретация	
В)теоретическая интерпретация	

20. Основной материал для педагогических выводов это:

- А) количественный анализ данных;
- Б) качественный анализ данных;
- В) количественный и качественный анализ данных.

21. По этапности выделяют виды диагностики:

- А) начальную, текущую, обобщающую.
- Б) начальную, основную, конечную.

В) начальную, основную, обобщающую.

22. На подготовительном этапе диагностики определяют:

- А) объект, предмет, цель, задачу;
- Б) гипотезу;
- В) анализ данных.

23. Какой гипотезы в СП диагностике не бывает:

- А) описательной;
- Б) системной;
- В) объяснительной;
- Г) прогностической.

24. Результат диагностирования, то есть процесса диагностики это:

- А) диагностическая методика;
- Б) диагностическая техника;
- В) диагноз.

25. Процедура измерения какого-либо качества или свойства, опирающаяся на понятие нормы это:

- А) Категория;
- Б) Диагностическая техника;
- В) Требование;
- Г) Диагностическая методика.

26. Фундаментальное основание деятельности, он базируется на определенной концепции педагогического (образовательного) процесса или явления это:

- А) критерий;
- Б) подход;
- В) метод.

27. Требование, имеющее универсальный характер, обусловленный фундаментальными закономерностями данного вида деятельности, это «регулятив, основанный на безусловной необходимости следовать определенным законам для гармонизации своей деятельности, соотношения ее с реальностью» это:

- А) метод;
- Б) подход;
- В) критерий;
- Г) принцип.

28. Соотнесите правильно принципы диагностической деятельности:

<p>А) означает стремление к максимальной объективности в процедурах и результатах диагностики, избегание в оформлении диагностических данных оценочных суждений, предвзятого отношения к диагностируемому.</p> <p>Б) требует рассматривать объект как целостную систему, состоящую из взаимосвязанных компонентов; при этом система методов должна раскрывать в единстве все определяющие стороны изучаемого феномена.</p> <p>В) рассмотрение диагностируемых свойств и процессов в их динамике, раскрытие не только содержания</p>	<p>1. Принцип объективности</p> <p>2. Принцип целостности</p> <p>3. Принцип процессуальности</p> <p>4. Принцип детерминизма</p>
---	---

(компонентного состава структуры) объекта, но закономерностей его изменения (в содержании, структуре и функциях) при организации учебно-воспитательного процесса.	
---	--

Г) предостерегает от приписывания оценочных суждений диагностируемому учащемуся или процессу обращает внимание педагога на выявление причинно-следственных связей в диагностируемом объекте, внутренних побудительных сил, которые проявляются в характерных действиях, поступках, отношениях человека.	
---	--

29. Исследователи (В. И. Горюва, С. И. Тар Л.С.Ушакова и др.) выделяют три уровня диагностики это:

А) программно-целевой; структурно-фиксированный; личностно-деятельностный.

Б) программно-целевой; организационно-дидактический; личностно-деятельностный.

В) личностно-профессиональный; организационно-дидактический; ценностно-ориентированный.

30. Перед проведением диагностики все учащиеся должны быть:

А) в хорошем настроении;

Б) выспавшимися;

В) морально и психологически подготовленными;

Г) серьезными.

31. Приписывание чисел вещам в соответствии с определенными правилами это:

А) ранжирование;

Б) измерение;

В) гистограмма;

Г) описание.

32. По предложению американского психолога С.С. Стивенса в математической прикладной статистике выделяют четыре типа возможных шкал измерений:

А) номинальную, порядковую, интервальную и измерение по шкале отношений.

Б) номинальную, числовую, интервальную и измерение по шкале отношений.

В) прикладную, числовую, пошаговую, шкала ранжирования.

33. Ранжирование – это:

А) приписывание чисел вещам в соответствии с определенными правилами

Б) последовательность столбцов, каждый из которых опирается на один разрядный интервал.

В) упорядочивание оценок по величине от максимальной до минимальной.

34. Установите правильную последовательность методики обработки и представления конечного результата.

А) выявление распределения частот;

Б) построение распределения сгруппированных частот;

В) ранжирование;

Г) распределение сгруппированных частот.

35. Метод познания педагогических явлений, основанный на целенаправленном восприятии и фиксации диагностом явлений или процессов с одновременной первичной обработкой получаемой информации в сознании наблюдающего это:

- А) эксперимент;
- Б) наблюдение;
- В) контент-анализ.

36. Недостатком наблюдения является:

- А) однократность и не повторяемость;
- Б) педагог получает факты не посредственно из жизни;
- В) узконаправленность.

37. Соотнесите правильно виды наблюдения:

А) открытое	1. ведется от начала до конца социально-педагогического процесса;
Б) непрерывное (лонгитюдное)	2. осуществляется в искусственно организованных условиях;
В) полевое	3. проводится с ведома испытуемого;
Г) лабораторное	4. осуществляется в естественных диагностируемых условиях.

38. Метод диагностической деятельности, при котором происходит активное целенаправленное воздействие на педагогические явления путем создания новых условий или введения в него новых (экспериментальных) факторов для выявления причинно-следственных зависимостей это:

- А) эксперимент;
- Б) опрос;
- В) наблюдение;
- Г) интервью.

39. Эксперимент бывает:

- А) опосредованный, узкоспециальный;
- Б) формирующий, констатирующий;
- В) полевой, лабораторный.

40. Кратковременное измерение или испытание, проводимое для определения способностей или состояния человека это:

- А) анкетирование;
- Б) беседа;
- В) опрос;
- Г) тест.

41. Соотнесите правильно понятия:

А) проективные тесты	1. это методики для изучения и оценки творческих способностей личности.
Б) тесты интеллекта	2. это методики психодиагностики, ориентированные на выявление умственного потенциала индивида.
В) тесты креативности	3. это методики, направленные на выявление уровня владения знаниями и навыками умственных действий, которые необходимы и достаточны для выполнения определенных классов учебных или
Г) критериально-ориентированные тесты	

	профессиональных заданий. 4. это совокупность методик целостного изучения личности, основанного на психологической интерпретации результатов проекции.
--	---

42. Совокупность жизненных условий, конкретное физическое, природное и социокультурное пространство, в котором человек проявляет свою индивидуальность, реализуется как личность это:

- А) стереотип;
- Б) среда;
- В) социальная среда;
- Г) микро социальная среда.

43. Впервые термин «установка» использовал:

- А) Адлер;
- Б) Спенсер;
- В) Скиннер;
- Г) Выготский.

44. Статус – это:

- А) существенная особенность психической активности человека;
- Б) социальная позиция личности, т.е. место личности в системе социальных взаимодействий;
- В) образ представлений методам ассоциации, наделяющий объект дополнительными ценностями;
- Г) социальное поведение ориентировано на общественные ценности и результаты имеют общественное значение.

45. Установка состоит из 3-ех компонентов:

- А) описательное знание, отношение, программа поведения.
- Б) адаптивность, защищенность, экспрессивность.
- В) познавательность, координированность, личностная ориентация.

46. Соотнесите правильно междисциплинарные подходы к воспитанию:

1. Философия 2. Социология 3. Этнография 4. Правоведение	А) рассматривает закономерности воспитания у народов мира на разных стадиях исторического развития, существующий у разных народов нормативный канон человека и его влияние на воспитание; характер родительских чувств, ролей и отношений и т.д. Б) исследует познавательное, ценностное, социально-политическое, нравственное и эстетическое отношение человека к миру, онтологические и гносеологические основы воспитания; формулирует наиболее общие представления о высших целях и ценностях воспитания, в соответствии с которыми определяются его конкретные средства. В) занимается правовыми формами организации и функционирования воспитания; правовыми нормами, регламентирующими статус, права и обязанности государства, его институтов и граждан в сфере воспитания. Г) изучает социальные проблемы развития личности, социальный "заказ" системе воспитания, определяемый обществом в неявном виде и формируемый государством в документах, условия осуществления, региональные и социально-культурные особенности воспитания,
---	---

	<p>систему воспитательных институтов, учреждений, соотношение и удельный вес непрограммируемых социальных явлений и целенаправленного воздействия на человека в процессе социализации и воспитания.</p>
--	---

47. Установите последовательность модель ведения социальной диагностики:

- А) измерение и анализ показателей;
- Б) построение выводов, заключение по диагнозу.
- В) предварительное ознакомление с объектом, постановка задач, выделение состава диагностируемых ситуаций, параметров ситуации, выбор показателей методик;

48. Установите правильную последовательность этапов комплексной диагностики социально-педагогической запущенности детей:

- А) диагностика воспитательного влияния;
- Б) диагностика воспитательного микросоциума;
- В) первичная диагностика ребенка.

49. Воспитательный потенциал семьи определяется компонентами:

- А) психологической адаптацией, жилищными условиями, статусом семьи.
- Б) психологической атмосферой, стабильностью родителей, толерантностью.
- В) психологической коммуникабельностью, нравственной направленностью, педагогической культурой.

50. Теоретически разработанные показатели уровня сформированности различных качеств личности (коллектива) это:

- А) критерии воспитанности;
- Б) критерии образованности;
- В) критерий нравственности.

#### 4. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

##### ПРИМЕРНЫЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

№ п/п	Название темы	Лекции	Семинарские занятия	Всего
1.1	Тема 1 Предмет, объект, задачи социально-педагогической диагностики	2	2	4
1.2	Тема 2 Диагностика в социально-педагогическом процессе современной школы	2	2	4
1.3	Тема 3 Общие принципы исследования социально-педагогических явлений	2	2	4
1.4	Тема 4 Измерение и представление социально-педагогических данных	2	2	4
1.5	Тема 5 Методы социально-педагогической диагностики и их характеристика	2	2	4
1.6	Тема 6 Диагностика социальной среды	2	2	4
1.7	Тема 7 Диагностика детского коллектива и межличностных отношений в коллективе	2	2	4
1.8	Тема 8 Диагностика социально-педагогической запущенности детей	2	2	4
1.9	Тема 9 Диагностика ребенка, поступающего в учреждение образования интернат-ного типа	2	2	4
1.10	Тема 10 Диагностика воспитательного потенциала семьи	2	2	4
1.11	Тема 11 Диагностика отклонений в поведении детей и подростков	2	2	4
1.12	Тема 12 Диагностика социальной зрелости подростка	2	2	4
1.13	Тема 13 Диагностика профессиональной направленности подростка	2	2	4
1.14	Тема 14 Диагностика девиантного поведения подростков	2	2	4
1.15	Тема 15 Диагностика профессиональной компетентности социального педагога	2	2	4
Итого по разделу		30	30	60

## СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

### **Тема 1. Предмет, объект, задачи социально-педагогической диагностики**

Понятие «диагностика». Особенности социально-педагогической диагностики. Предмет, объект и задачи социально-педагогической диагностики. Понятие «личность» в применении к социально-педагогической диагностике. Развивающаяся личность подростка как объект социально-педагогической диагностики: уровень развития социальных качеств, качеств общефизического развития, профорientационная направленность личности.

### **Тема 2. Диагностика в социально-педагогическом процессе современной школы**

Основные функции социально-педагогической диагностики: функция обратной связи, оценочная функция, управленческая функция, прогностическая функция. Критерии эффективности и качества социально-педагогического взаимодействия в процессе диагностики. Структура социально-педагогического диагностического исследования. Семиотический, технический и логический аспекты социально-педагогического диагностического исследования. Сущность и специфика социально-педагогического мышления. Учет и фиксирование результатов в процессе социально-педагогической диагностики.

### **Тема 3. Общие принципы исследования социально-педагогических явлений**

Сущность и содержание основных принципов диагностического исследования социально-педагогических явлений: принцип целостного изучения социально-педагогического явления или процесса; принцип комплексного использования методов диагностики; принцип единства изучения и воспитания личности подростка; принцип одновременного изучения коллектива и личности; принцип изучения социально-педагогических явлений в динамике. Уровни социально-педагогической диагностики: компонентная диагностика, структурная диагностика, системная диагностика. Их содержание и прогностические возможности. Организационно-социально-педагогические требования к проведению диагностических процедур.

### **Тема 4. Измерение и представление социально-педагогических данных**

Понятие измерение и возможные измерительные шкалы в социально-педагогической диагностике. Номинальная шкала измерений. Порядковая шкала измерений. Интервальная шкала измерений. Измерение по шкале отношений. Методика подготовки и представления диагностических данных.

### **Тема 5. Методы социально-педагогической диагностики и их характеристика**

Система методов социально-педагогической диагностики. Методы эмпирического социально-педагогического исследования: наблюдение, беседа, опрос, анкетирование, тестирование, изучение продуктов деятельности, эксперимент, социометрия, недописанный тезис, метод педагогической ситуации (проблемной ситуации), текущее и завершающее изучение. Статистические методы и средства формализации в социально-педагогической диагностике. Методы теоретического исследования: теоретический анализ и синтез, методы абстрагирования и конкретизации, метод сравнительного анализа. Изучение и использование передового опыта, социально-педагогическое обследование, комплексные методики.

### **Тема 6. Диагностика социальной среды**

Социальная среда и ее влияние на развитие личности. Диагностика социальной среды. Критерий становления полноценной социализации и воспитания личности подростка и его показатели: охват подростков внеучебной деятельностью, динамика количества воспитанников, совершивших правонарушения, динамика распространения наркомании и

алкоголизма среди молодежи, полнота учета семей «группы риска», процент успешно социализировавшихся детей на конец учебного года, количество видов социальной и лично значимой деятельности, в которой участвуют подростки. Методы изучения социальной среды: мониторинг, социологический опрос, анкетирование, метод рейтинга. Формы учета и оценки результатов диагностики социальной среды. Оформление результатов диагностического поиска. Социально-педагогический паспорт.

#### **Тема 7. Диагностика детского коллектива и межличностных отношений в коллективе**

Детский коллектив как фактор социализации личности ребенка. Методы социально-педагогической диагностики детского коллектива: наблюдение за деятельностью коллектива, анкетирование. Тестовые методики изучения коллектива. Социометрия как метод социально-педагогической диагностики коллектива. Игротехнические приемы социально-педагогической диагностики нравственного климата в детском коллективе. Диагностика межличностных отношений в коллективе. Критерии межличностного выбора: отношение к учебе, труду, дружба. Методы изучения особенностей межличностного взаимодействия: социометрический опрос, аутосоциометрический эксперимент, ретросоциометрия, опросные методы. Формы учета и оценки результатов межличностных отношений.

#### **Тема 8. Диагностика социально-педагогической запущенности детей**

Сущность понятий «социальная запущенность», «педагогическая запущенность». Комплексная диагностика социальной и педагогической запущенности как основа модели реабилитации детей и подростков, ее цели и задачи. Этимологическая диагностика и ее возможности в выявлении факторов неблагоприятного влияния на развитие личности ребенка. Диагностически-значимые критерии социально-педагогической запущенности детей. Этапы комплексной диагностики социально-педагогической запущенности детей: первичная диагностика ребенка; диагностика воспитательного микросоциума; диагностика воспитательного влияния; повторная диагностика ребенка; диагностика социальной активности ребенка. Метод комплексной экспресс-диагностики состояния социально-педагогической запущенности детей (МЭДОС).

#### **Тема 9. Диагностика ребенка, поступающего в учреждение образования интернатного типа**

Функции социально-педагогической диагностики подростков, поступающих в учреждение образования интернатного типа: оценочная, контролирующая, прогностическая, просветительная. Критерии индивидуально-личностного развития ребенка и его показатели: физическое и психическое здоровье; общее развитие; отношение к окружающим; степень контактности, отзывчивости, терпимость, лояльность, самооценка, социальная приспособленность. Система методов изучения особенностей индивидуально-личностного развития ребенка: метод предварительного знакомства, наблюдение, беседа, проективные тесты и методики, биографический метод. Оформление «Диагностической карты индивидуально-личностного развития ребенка».

#### **Тема 10. Диагностика воспитательного потенциала семьи**

Критерии воспитательного потенциала семьи: нравственная направленность, педагогическая культура родителей, подготовленность ее членов к совместной деятельности, эмоционально-психологический климат, психологическая коммуникативность.

Принципы социально-педагогической диагностики: целенаправленность и адресность; восприятие семьи как системы; необвинительность, доверительность и др. Система методов и методик изучения воспитательного потенциала семьи: беседа, изучение бытовых условий и семейных взаимоотношений, социометрические методы, творческие работы, опросные

методы и методики АСВ (анализ семейного воспитания), ШРО (школа родительской озабоченности), ОРО (опросник детско-родительских отношений). Оформление диагностической карты уровня воспитательного потенциала семьи, социально-педагогического паспорта семьи.

### **Тема 11. Диагностика отклонений в поведении детей и подростков**

Критерий воспитанности подростка и его показатели: сформированность гражданского правосознания, социальной активности и ответственности, степень сформированности нравственных идеалов и нравственного поведения, стремление к взаимопомощи, наличие вредных привычек, факты девиантного поведения и правонарушений. Методы изучения отклонений в поведении детей и подростков: наблюдение, беседа, опросные методы, метод проблемной ситуации, текущее повседневное изучение, мониторинг динамики развития ребенка. Оформление и представление результатов диагностического поиска: диагностическая карта уровня воспитательного потенциала подростка, методические рекомендации, статья.

### **Тема 12. Диагностика социальной зрелости подростка**

Содержательные и методические критерии развитости социальной зрелости личности подростка: профессиональная направленность, отношение к учебе и труду, политическая культура, духовная зрелость, стремление к самосовершенствованию. Методы изучения социальной зрелости личности: предварительное изучение, текущее повседневное изучение, завершающее итоговое изучение, социально-педагогическое наблюдение, метод социально-педагогических ситуаций, беседа, опросные методы. Формы учета и представление результатов уровня социальной зрелости личности подростка: картотека социально-педагогических факторов, социально-педагогический дневник, сводный лист результатов социальной зрелости подростка.

### **Тема 13. Диагностика профессиональной направленности подростка**

Диагностика профессиональной ориентации подростков. Методика выявления индивидуальных особенностей в психическом развитии личности, необходимых для решения профориентационных задач. Методика оформления «Диагностической профориентационной карты подростка». Методика составления и оформления диагностического заключения.

### **Тема 14. Диагностика девиантного поведения подростков**

Содержательные и методические критерии и показатели девиантного поведения: состояние здоровья, социальная активность, отношение к учебе, характер отношений в семье, культура общения со сверстниками, наличие положительно ориентированных жизненных планов и профессиональных намерений, уровень развития интересов и потребностей, отношение к педагогическим воздействиям, способность с позиций норм морали оценивать поступки окружающих, самокритичность и самооценка и др. Принципы, используемые в диагностике девиантного поведения: ориентация на позитив отношение к нему, защита интересов ребенка, принцип социальной адекватности в изучении ребенка, принцип индивидуализации в изучении ребенка с девиантным поведением. Методы изучения девиантного поведения ребенка: предварительное и текущее изучение, наблюдение, беседа, метод социально-педагогических ситуаций, опросные и социометрические методы, метод экспертных оценок. Формы представления результатов диагностики девиантного поведения подростков: развернутый план-характеристика подростка, план индивидуально-личностной помощи подростку, методические рекомендации в воспитании подростка с девиантным поведением.

## **Тема 15. Диагностика профессиональной компетентности социального педагога**

Функции профессиональной компетентности: контроль за динамикой профессионального роста; дальнейший прогноз профессионального роста; помощь специалисту определить свои ближайшие задачи и пути их решения, возможность соотносить достигнутое с затратами сил, оценивать воспитательную деятельность. Принципы, предъявляемые к диагностике профессиональной компетентности: целенаправленность и адресность; проверка каждого факта несколькими методами; получение объективных данных путем сравнения мнений коллег, руководства общественности, подростков; системный и комплексный подход в изучении профессиональной компетентности, обязательный учет результатов диагностики в работе руководителя учреждения; соответствие диагностической процедуры достижениям современной социально-педагогической науки и практики. Критерии профессиональной компетентности социального педагога: научно-теоретическая подготовка, психолого-педагогический уровень, знание методов и технологий успешной социализации личности и умения применять их в практике, личностная предрасположенность к профессии, общекультурный уровень. Этапы социально-педагогической диагностики профессиональной компетентности социального педагога. Система методов, используемых в социально-педагогической диагностике профессиональной компетентности социального педагога: наблюдение, беседа, изучение документации, анкетирование, тест, метод экспертных оценок. Оформление диагностической карты профессиональной компетентности социального педагога.

### **ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ**

1. Педагогическая сущность понятия «диагностика».
2. Особенности социально-педагогической диагностики.
3. Цели и задачи социально-педагогической диагностики.
4. Функции социально-педагогической диагностики.
5. Предмет и объект социально-педагогической диагностики.
6. Основные принципы социально-педагогической диагностики.
7. Структура диагностического исследования и ее содержание.
8. Уровни социально-педагогической диагностики.
9. Этапы диагностического исследования и требования к их организации.
10. Критерии и показатели социально-педагогического диагностического исследования.
11. Организационно-педагогические требования к проведению социально-педагогической диагностики.
12. Общая характеристика методов социально-педагогической диагностики.
13. Эмпирические методы социально-педагогической диагностики.
14. Методы теоретического исследования.
15. Изучение и использование передового опыта как метод социально-педагогической диагностики.
16. Метод наблюдения в процессе социально-педагогической деятельности.
17. Метод Контент-анализа в системе социально-педагогической деятельности.
18. Эксперимент в социально-педагогической диагностике, виды эксперимента.
19. Метод опроса в социально-педагогической диагностике.
20. Диагностическая беседа как метод социально-педагогического исследования.
21. Интервьюирование в социально-педагогической диагностике.
22. Анкетирование в социально-педагогической диагностике.
23. Социометрические методы в социально-педагогической диагностике.
24. Рейтинг как метод социально-педагогической диагностики.
25. Использование тестов в социально-педагогической диагностике.

25. Социально-педагогическое обследование и его содержание.
26. Математические и статистические методы в социально-педагогической диагностике.
27. Комплексное использование методов исследования в социально-педагогической диагностике.
28. История возникновения и развития социально-педагогической диагностики.
29. Методики выявления социальных проблем детства.
30. Диагностика поступка как социально-педагогическая задача.
31. Диагностика уровня социальной зрелости личности подростка.
32. Диагностика нравственной направленности личности.
33. Социально-педагогическая диагностика личностного развития подростка.
34. Социальная среда, диагностика ее влияния на развитие личности.
35. Критерии процессов социализации и воспитания личности.
36. Методы и формы учета результатов диагностики социальной среды.
37. Социально-педагогическая диагностика межличностных отношений.
38. Социально-педагогическая диагностика воспитательного потенциала коллектива.
39. Критерии сформированности коллектива.
40. Этимологическая диагностика социально-педагогической запущенности детей.
41. Метод комплексной экспресс-диагностики состояния социально-педагогической запущенности детей (МЭДОС).
42. Диагностика формирования ценностных ориентаций и нравственной самооценки личности.
43. Диагностика и самодиагностика социально-педагогического профессионализма.
44. Комплексная диагностика социальной и педагогической запущенности.
45. Диагностика и коррекция агрессивных проявлений в характере и поведении ребенка.
46. Технология социально-педагогической диагностики и поддержки детей и подростков в кризисных ситуациях.
47. Диагностика и коррекция эмоционального состояния и поведения детей-инвалидов.
48. Диагностическая карта индивидуально-личностного развития ребенка.
49. Диагностика поведения детей с особенностями развития в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.
50. Диагностика ребенка в учреждении образования интернатного типа.
51. Диагностика социального и личностного развития ребенка из опекунской семьи и детского дома семейного типа.
52. Диагностика воспитательного потенциала семьи.
53. Диагностика отклонений в личностном развитии несовершеннолетних детей группы риска.
54. Диагностика влияния неблагоприятных факторов социальной среды на формирование вредных привычек.
55. Диагностика свободного времени подростков.
56. Диагностика подростков, зависимых от вредных привычек.
57. Диагностика гуманного отношения к окружающему миру.
58. Диагностика профессиональной направленности трудного подростка.
59. Измерение и измерительные шкалы.
60. Шкала наименований и ее содержание.
61. Процедура использования шкалы порядка.
62. Интервальная шкала и ее социально-педагогические возможности.
63. Формы учета и представления социально-педагогической диагностики.
64. Учет структурных компонентов личности в социально-педагогической диагностике.
65. Развивающаяся личность подростка как объект социально-педагогической диагностики.
66. Критерии эффективности и качества социально-педагогического взаимодействия в процессе диагностики.

67. Сущность и содержание основных принципов диагностического исследования социально-педагогических явлений.
68. Диагностическая карта уровня воспитательного потенциала семьи, социально-педагогический паспорт семьи.
69. Диагностика профессиональной компетентности социального педагога.

## ГЛОССАРИЙ

**Анкетирование** — разновидность исследовательского метода опроса в психологии и педагогике, позволяющего на основе письменных ответов на предложенные вопросы выявить точки зрения и тенденции, имеющие место в группе респондентов.

**Апробация** — установление истинности, компетентная оценка и конструктивная критика оснований, методов и результатов исследовательской работы, одобрения ее.

**Артефакт** (лат. arte — искусственный, factus — сделанный) — искаженный в результате влияния случайных факторов, недостоверный факт.

**Беседа** — исследовательский метод, позволяющий познать особенности личности человека, характер и уровень его знаний, интересов, мотивов действий и поступков на основе анализа ответов на поставленные и предварительно продуманные вопросы.

**Валидность** (англ. valid — пригодный) — характеристика исследовательской методики, отражающая точность измерения соответствующего средства, показывающая, насколько результаты, получаемые при помощи данной методики, адекватны тем, что предполагались по замыслу.

**Генеральная совокупность** — множество объектов, являющихся предметом изучения в пределах, очерченных программой исследования.

**Генетический метод** — методологический принцип, требующий изучения социальных, технических и иных явлений в их развитии, позволяющий отследить их происхождение, этапы преобразования.

**Герменевтика** (греч. hermenetikos — разъясняющий, истолковывающий) — совокупность методов познания и объяснения явлений и процессов, в основе которых не рационально-логическое истолкование, а понимание, личностно-субъективное истолкование, вчувствование, обращение к средствам искусства языка, религии, здравого смысла.

**Гипотеза** — научно обоснованное, но неочевидное предположение, требующее специального доказательства для своего окончательного утверждения в качестве теоретического положения или его опровержения.

**Диагностика социально-педагогическая** — процесс и способы определения степени развития личностных качеств, затруднений в обучении, развитии, общении, освоении профессии, а также эффективности функционирования и развития социально-педагогических систем, технологий, методик, педагогических проектов.

**Достижений тесты** — совокупность психологических тестов, ориентированных на выявление уровня сформированности конкретных знаний, умений и навыков.

**Задача** (познавательная, учебная, воспитательная, исследовательская) — звено, этап движения к цели; цель, заданная в конкретной, требующей преобразования ситуации. Побуждает студента к активной деятельности.

**Замысел** — идея, связанная с представлениями о способах ее реализации, методически оформленная, но существующая только в сознании исследователя (педагога).

**Идея** — мысль о содержании и способах преобразования действительности в направлении достижения желаемой цели, идеала.

**Изучение продуктов деятельности** — исследовательский метод, который позволяет опосредованно изучать сформированность знаний и навыков, интересов и способностей человека на основе анализа продуктов его деятельности.

**Инновации педагогические** — распространение в образовательной практике педагогических новшеств и нововведений.

**Интеллектуальные тесты** — совокупность психологических тестов, предназначенных для диагностики уровня развития познавательной сферы и интеллекта (умственного потенциала) человека.

**Интервью** — разновидность исследовательского метода опроса в психологии и педагогике. Предполагает в процессе устного опроса выявить опыт, оценку и точку зрения опрашиваемого (респондента).

**Интерпретация** (лат. interpretatio) — истолкование, раскрытие смысла, совокупность операций по истолкованию, разъяснению смысла полученных результатов, объяснению причин и условий, их породивших.

**Интуиция** — способность к свернутым, логически не проработанным решениям, к верной ориентации в сложных ситуациях. Результат предшествующего опыта.

**Комплексный педагогический эксперимент** — систематическая исследовательская работа по проверке нововведений с точным фиксированием исходных и конечных результатов, варьированием фактов, влияющих на результат, намеренным созданием ситуаций развития.

**Концепция** (лат. conceptio) — система исходных теоретических положений, которая служит базой для исследовательского поиска.

**Критериально-ориентированные тесты** — методики, определяющие, насколько испытуемый владеет знаниями, навыками мыслительных действий, которые необходимы и достаточны для выполнения определенных классов заданий.

**Критерий** — обобщенный показатель развития системы, успешности деятельности, основа для классификации. Предполагает выделение ряда признаков, по которым можно определять критериальные показатели.

**Личностные тесты** — совокупность психологических тестов, предназначенных для выявления свойств личности человека.

**Логика социально-педагогического исследования** — содержание и последовательность поисковых шагов, которые должны обеспечить решение поставленных задач.

**Методология** — наиболее общая система принципов организации научного исследования, способов достижения и построения научного знания.

**Моделирование** (фр. modèle — образец) — процесс создания моделей, схем, знаковых или реальных аналогов, отражающих существенные свойства более сложных объектов (прототипов). Служит исследовательским инструментарием для изучения отдельных аспектов и свойств прототипа.

**Мониторинг** (лат. monitor — предостерегающий) — система контроля, слежения за процессом и результатами исследования, включает сбор, обработку и анализ информации для коррекции, принятия решений, улучшающих образовательный и исследовательский процессы.

**Наблюдательность** — свойство личности, которое проявляется в умении человека замечать в воспринимаемом объекте малозаметные, но существенные для достижения поставленной цели особенности предметов и явлений.

**Наблюдение** — исследовательский метод, который заключается в систематическом и целенаправленном восприятии изучаемого объекта с целью сбора информации, фиксации действий и проявлений поведения объекта для его изучения.

**Надежность теста** — характеристика методики (теста), отражающая стабильность психодиагностического измерения соответствующего свойства, показывающая, насколько

устойчивы получаемые при помощи данной методики результаты к действию посторонних и случайных факторов.

**Новации педагогические** — разработка таких прогрессивных образовательных систем, методик, технологий, образовательных программ, которые отвечают актуальным запросам общества и личности и которые в данном конкретном виде еще не были представлены.

**Нововведения педагогические** — введение в практику обучения и воспитания педагогических новаций их авторами или последователями.

**Норма теста** — это средний показатель (усредненная оценка) выполнения данного теста большой совокупностью людей, принадлежащих к определенной культуре, с которым сравниваются показатели каждого испытуемого, полученные в результате выполнения данного теста. Тем самым устанавливается наличие пониженного или повышенного уровня развития изучаемого свойства.

**Нормативно-ориентированные тесты** — методики, ориентированные на определение среднестатистических норм, соответствующих результатам большой совокупности людей и их принятие в качестве критериев оценки, и интерпретации результатов тестирования.

**Объект исследования** — носитель проблемной ситуации, конкретная сфера деятельности субъекта, включенная в процесс научного познания.

**Опрос** — исследовательский метод, позволяющий выявлять психологические особенности людей на основе их ответов на предложенные устные и письменные вопросы.

**Опытная педагогическая работа** — специально организованная исследовательская работа, проводимая по заранее разработанной программе или проекту.

**Оценивание** — исследовательский метод, связанный с привлечением к оценке изучаемых явлений наиболее компетентных лиц, мнения которых, дополняя друг друга, позволяют объективно охарактеризовать изучаемые явления. Оценивание конкретно проявляется в методах экспертных оценок, обобщения независимых характеристик, диагностических ситуаций и в проведении психолого-педагогического консилиума..

**Передовой педагогический опыт** — опыт, опирающийся на педагогические новации или инновации и позволяющий получать результаты, отвечающие современным требованиям и оптимальные для конкретных условий.

**План научно-исследовательской работы** — основной документ управления всеми процессами психологического исследования, который упорядочивает мероприятия в соответствии с программой, календарными сроками, материальными и кадровыми ресурсами.

**Предмет исследования** — наиболее существенные свойства и отношения объекта, познание которых особенно важно для решения проблемы исследования.

**Принципы методологические** (лат. *principium* — основа, первоначало) — основные положения, на которых базируется исследовательское и практическое преобразование педагогических систем. Принципы всегда должны быть научно обоснованными, носить обобщенный характер и быть обязательными для исполнения.

**Проблема** — конкретное знание о незнании, представление об узловых задачах, которые нужно решить, о существенных вопросах, на которые следует найти ответ.

**Проблемная ситуация** — состояние объекта исследования, характеризующееся неустойчивостью, несоответствием его функционирования потребностям дальнейшего развития.

**Программа исследования** — документ, содержащий методологические и методические предпосылки научного поиска.

**Проективные тесты** — совокупность психологических тестов, ориентированных на изучение личности и основанных на идее о механизмах проекции, т.е. осознанном и неосознанном приписывании человеком другим людям и внешним объектам собственных свойств, мыслей и состояний под влиянием доминирующих потребностей и ценностей.

**Процедура исследования** – последовательность приемов, являющихся предметом изучения в пределах, очерченных программой исследования.

**Репрезентативность** – свойство выборочной совокупности представлять параметры генеральной совокупности, значимые с точки зрения задач исследования.

**Рефлексия** — способность человека сосредоточиться на себе самом, анализировать свою деятельность, переосмысливать основания и обосновывать правильность своих действий.

**Способностей тесты** — см. интеллектуальные тесты.

**Тест** (англ. test) — стандартизированное задание, позволяющее выявить наличие или отсутствие каких-либо характеристик у изучаемого объекта, знаний, умений, способностей, а также отношение к тем или иным объектам.

**Тестирование** (метод тестов) — исследовательский метод в психологии и педагогике, который позволяет выявить уровень знаний, умений и навыков, а также способностей и других качеств личности путем анализа способов выполнения испытуемыми ряда специальных заданий.

**Факт** (nar.faclum) — явление или достоверно зафиксированные связи между явлениями и событиями, истинность познания которых может быть научно доказана.

**Факторы риска в исследовании** — возможные негативные изменения, нежелательные конфликты и затруднения, которые нужно стремиться предусмотреть заранее, чтобы либо их предупредить, либо своевременно компенсировать.

**Формализация** — такое уточнение содержания представления, которое делает возможным и целесообразным использование математических средств исследования.

**Цель в социально-педагогическом исследовании** — образ потребного (желаемого) будущего, предвосхищение результатов преобразований образовательной или социальной системы или ее элементов в интересах человека, общества и государства.

**Эксперимент** (лат. experientum — проба, опыт) — исследовательский метод, который заключается в том, чтобы путем активного вмешательства создать исследовательскую ситуацию и сделать доступным и возможным изучение психических процессов через их проявления и регистрацию соответствующих изменений в поведении человека.

**Эксперимент генетико-моделирующий** — см. эксперимент формирующий.

**Эксперимент естественный** — разновидность исследовательского метода эксперимента, который проводится в реальных для испытуемых условиях деятельности и в рамках которого создается изучаемое явление.

**Эксперимент лабораторный** — разновидность исследовательского метода эксперимента, который проводится в специально оборудованных помещениях, что обеспечивает возможность управления условиями экспериментирования и получения точных данных.

**Эксперимент формирующий** — разновидность исследовательского метода эксперимента, который ориентирован на изучение динамики развития психологических свойств или педагогических явлений в процессе активного воздействия исследователя на условия выполнения деятельности, что позволяет прогнозировать дальнейшее развитие изучаемых свойств в условиях организации целенаправленного содержательного взаимодействия всех участников образовательного процесса.

## ЛИТЕРАТУРА

### Основная

1. Ахмеджанов, М.М. Контент-анализ как средство методической диагностики // Педагогическая диагностика. – 2006. – № 5. – С.125–128.
2. Битянова, М. Диагностика в работе педагога-психолога // Педагогическая диагностика. – 2008. – № 3. – С.14–18.
3. Борытко, Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко ; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 288 с.
4. Гайковая, О.Л. Педагогическая диагностика социально-нравственной устойчивости личности подростков / О.Л. Гайковая // Сацьяльна-педагогічна работа. – 2004. – №3. – С.80–89.
5. Голубев, Н.К. Введение в диагностику воспитания / Н.К.Голубев, Б.П. Битинас. – М. : Педагогика,1999.
6. Гольцов, А.Ю. Социально-педагогическая диагностика школьной дезадаптации личности в период школьного детства / А.Ю. Гольцов // Сацьяльна-педагогічна работа. – 2004. – №3. – С.11–18.
7. Житко, И. Педагогическая диагностика / И. Житко // Пралеска. – 2003. –№11. – С.39–41.
8. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р.А. Атаханов. – М. : 2001.
9. Загвязинский, В.И. Методология и методика социально-педагогического исследования / В.И.Загвязинский. – М., 1995.
10. Изучение личности школьника учителем / под ред. З.И. Васильевой и др. – М. : Педагогика, 1991.
11. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика. / К. Ингенкамп. – М., 1991.
12. Кашлев, С.С. Педагогическая диагностика. Понятие, функции, алгоритм / С.С. Кашлев // Народная асвета. – 2010. – № 2. – С.10–15.
13. Лаврентьева, Н.Б. Педагогическая диагностика детей с аутизмом / Н.Б. Лаврентьева // Дефектология. – 2003. – №2. – С.88–93.
14. Лесун, Л.И. Социально-педагогическая диагностика в общеобразовательной школе / Л.И. Лесун // Сацьяльна-педагогічна работа. – 2009. – № 3. – С.8–12.
15. Литвинова, В. Контент-анализ как метод научно-педагогического исследования и диагностики / В. Литвинова // Педагогическая диагностика. – 2008. – № 4. –С. 3–7.
16. Лукина, А. Прикладная диагностика развития учащихся в образовательном учреждении / А. Лукина // Педагогическая диагностика. – 2008. – № 1. – С. 16–20.
17. Коркоценко, М.Н. Диагностика влияния социального пространства на психологическое здоровье ребёнка / М.Н. Коркоценко // Педагогическая диагностика. – 2007. – №.2.– С. 58–66.
18. Максимов, В.Г. Педагогическая диагностика в школе: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.Г. Максимов. – М. : Издательский центр «Академия», 2002.
19. Матина, Г.О. Рекомендации по диагностике результатов воспитания / Г.О. Матина // Педагогическая диагностика. – 2006. – № 4. – С.106–122.
20. Матяш, Н.В. Диагностика профессиональной компетентности педагога-психолога / Н.В. Матяш // Педагогическая диагностика. – 2007. – № 6. – С. 56–71.
21. Медведенко, Н.В. Педагогическая диагностика, её функции и уровни в

- управлении качеством образования / Н.В. Медведченко // Профильная школа. — 2008. — № 3. — С. 3–9.
22. Методы системного педагогического исследования / под ред. Н.В. Кузьминой. — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1990.
23. Микляева, А.В. Школьная тревожность : диагностика и коррекция / А.В. Микляева // Педагогическая диагностика. — 2005. — №6. — С. 8–31.
24. Микляева, А.В. Диагностика школьной тревожности / А.В. Микляева // Педагогическая диагностика. — 2006. — №1. — С. 32–54.
25. Микляева, А.В. Проективная методика диагностики школьной тревожности / А.В. Микляева // Педагогическая диагностика. — 2006. — №2. — С. 86–97.
26. Микляева, А.В. Психологическая диагностика школьной тревожности / А.В. Микляева // Педагогическая диагностика. — 2006. — №4. — С. 75–82.
27. Микляева, А.В. Психопрофилактика школьной тревожности: программы работы, диагностика / А.В. Микляева // Педагогическая диагностика. — 2007. — №. 2.– С. 88–112.
28. Михайлычев, Е.А. Диагностика и педагогическая коррекция в школе 20-х годов / Е.А. Михайлычев // Педагогическая диагностика. — 2005. — №5. — С. 3–6.
29. Михайлычев, Е.А. К понятийному аппарату педагогической диагностики / Е.А. Михайлычев // Педагогическая диагностика. — 2005. — №5. — С. 45–55.
30. Михайлычев, Е.А. Педагогическая диагностика за рубежом во второй половине 20 века / Е.А. Михайлычев // Педагогическая диагностика. — 2007. — №3. — С. 3–10.
31. Михайлычев, Е. А. Применение в зарубежной педагогической диагностике опросных методик / Е.А. Михайлычев // Педагогическая диагностика. — 2008. — №1.– С. 3–6.
32. Михайлычев, Е.А. Проблемы методологии и теории педагогической диагностики в современной педагогике / Е.А. Михайлычев // Педагогическая диагностика. — 2007. — №1. — С. 3–14.
33. Мокшеев, В.А. Современные подходы к организации системы мониторинга в образовании / В.А. Мокшеев // Педагогическая диагностика. — 2005. — №5. — С.7–22.
34. Нестеренко, Н.Д. Терминология валидации методик в педагогических измерениях и педагогической диагностике / Н.Д. Нестеренко // Педагогическая диагностика. — 2006. — № 5. — С. 39–43.
35. Ничишина, Т.В. Методы социально-педагогических исследований / Т.В. Ничишина. — Брест. : БрГУ, 2006.
36. Педагогическая диагностика в школе / под ред. А.И. Кочетова. — Минск, 1987.
37. Психолого-педагогическая диагностика / под ред. И.Ю. Левченко — М. : Издательский центр «Академия», 2005. — 320 с.
38. Приступа, Е.Н. Педагогическая диагностика социального здоровья ребенка / Е.Н. Приступа // Педагогическая диагностика. — 2006. — № 4. — С. 54–62.
39. Протасова, И. Социальный педагог в образовательном учреждении : модель личности и деятельности / И. Протасова // Социальная педагогика. — 2007. — №1. — С. 81–89.
40. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований / М.Н. Скаткин. — М. : Педагогика, 1986.
41. Степанов, П.В. Мониторинг воспитательной системы школы: возможности и ограничения / П.В. Степанов // Педагогическая диагностика. — 2006. — № 4.– С. 33–39.
42. Солдатов, Д. Психологическая диагностика склонности подростков к аддиктивному поведению / Д. Солдатов // Социальная педагогика. — 2008. — № 2. — С. 97 – 107.
43. Татарина, Н.М. Педагогическая диагностика социальной адаптации учащихся с отклоняющимся поведением / Н.М. Татарина // Сацыяльна-педагагічная работа. — 2009. — № 3. — С.12–18.
44. Фурманов, И.А. Детская агрессивность : психодиагностика и коррекция / И.А. Фурманов. — Минск, 1996. — 192 с.
45. Шакурова, М.В. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.В. Шакурова. — 2-е изд., стереотип. — М. :

Издательский центр «Академия», 2004. – 272 с.

46. Шкраба, О.П. Выявление уровня девиантности подростков как условие ее преодоления / О.П. Шкраба // Педагогическая диагностика. – 2006. – № 5. – С.101–106.

47. Черенкова, И.В. Диагностика уровня воспитанности / И.В. Черенкова // Педагогическая диагностика. – 2005. – №5. – С.125–141.

#### Дополнительная

48. Высоцкий, В.И. Синдром «профессионального выгорания» / В.И. Высоцкий // Педагогическая диагностика. – 2006. – №6. – С. 110–121.

49. Гаврилин, А.В. Диагностика наличия и состояния воспитательной системы школы // Педагогическая диагностика. — 2007. - № 5. с. 114-120

50. Гришанова, И.А. Методика измерения уровня коммуникативной успешности младших школьников / И.А. Гришанова // Педагогическая диагностика. – 2006. – №1. – С. 80–90.

51. Диагностика в педагогическом творчестве : сб. науч. трудов / сост. Н.Н. Верцинская, А.И. Кочетов, – Минск, 1996.

52. Дятлова, К.Д. Системный подход в педагогическом тестировании / К.Д. Дятлова // Педагогическая диагностика. – 2005. – №5. – С. 23–29.

53. Жизнева, Н. Диагностическая карта уровня развития ВПФ у школьников / Н. Жизнева // Педагогическая диагностика. – 2007. – №3. – С. 119–128.

54. Каверина, Р.Д. Изучение способностей школьников – основа профориентации / Р.Д. Каверина // Педагогическая диагностика. – 2005. – №5. – С. 86–99.

55. Кудрявцева, Л. Методика профессиональной ориентации для старшеклассников – PROF / Л. Кудрявцева // Педагогическая диагностика. – 2006. – №3. – С.86–89.

56. Кузнецова, С. Диагностические методы изучения активности учеников подросткового возраста / С. Кузнецова // Педагогическая диагностика. – 2008. – №3. – С.100–108.

57. Кульневич, С.В. Диагностика учащихся: уровень развития, эффективность учебно-воспитательного процесса / С.В. Кульневич // Педагогическая диагностика. – 2005. – №6. – С. 66–77.

58. Кулешов, Н.А. Диагностические методы выявления негативных лидеров в классном коллективе / Н.А. Кулешов // Педагогическая диагностика. – 2005. – №6. – С. 97–109.

59. Манойлова, М.А. Авторская методика диагностики эмоционального интеллекта (МЭИ) / М.А. Манойлова // Педагогическая диагностика. – 2007. – №3. – С. 95–110.

60. Методы системного педагогического исследования / под ред. Н.В.Кузьминой. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1990.

61. Микляева, А.В. Программы групповой работы по проблеме диагностики школьной тревожности для детей разных возрастов / А.В. Микляева // Педагогическая диагностика. – 2006. – №6. – С.76–82.

62. Микляева, А.В. Семинары для педагогов по психопрофилактике школьной тревожности / А.В. Микляева // Педагогическая диагностика. – 2007. – №3. – С.77–95.

63. Минияров, В.М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект) / В.М. Минияров. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000.

64. Мнацаканян, Л.И. Личность и оценочные способности старшеклассников : кн. для учителя / Л.И. Мнацаканян. – М. : Просвещение, 2001.

65. Мустаева, Ф.А. Социальная педагогика : Учебник для вузов / Ф.А. Мустаева. – М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 528 с.

66. Мясников, В.А. Компетенции и педагогические измерения / В.А. Мясников // Педагогическая диагностика. – 2007. – №2. – С. 42–50.

67. Молодцова, Т.Д. Факторы, способствующие дезадаптации подростков / Т.Д. Молодцова // Педагогическая диагностика. – 2007. – №1. – С. 137–141.
68. Никитина, Н.И. Методика и технологии работы социального педагога / Н.И. Никитина, М.Ф. Глухова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 399 с.
69. Овчарова, Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 480 с.
70. Сафонцев, С.А. Тестовая диагностика в образовательном процессе / С.А. Сафонцев // Педагогическая диагностика. – 2005. – №6. – С. 37–56.
71. Солнцева, Л.С. Метод исследования личности учащегося (Использование метода «незаконченных предложений» в практической психологии) / Л.С. Солнцева, Т.В. Галкина. – М., 1993.
72. Степанов, П. Диагностика эффективности воспитания толерантности у школьников-подростков / П. Степанов // Педагогическая диагностика. – 2008. – №1. – С. 92–98.
73. Тригуб, Н.А. Диагностика и коррекционная работа в школе для детей со стойким девиантным поведением / Н.А. Тригуб // Педагогическая диагностика. – 2007. – №3. – С. 128–158.
74. Фахретдинова, Ф. Формы и методы диагностики видов одарённости детей в школе / Ф. Фахретдинова // Педагогическая диагностика. – 2008. – №3. – С. 57–69.
75. Фёдоров, А.В. Школьники и насилие на экране : ситуативные тесты / А.В. Федоров // Педагогическая диагностика. – 2007. – №4. – С. 131–157.
76. Чарушникова, В. Педагогическая запущенность / В. Чарушникова // Социальная педагогика. – 2007. – №3. – С. 60–65.
77. Чистякова, С. Диагностический инструментарий: выявление готовности старшеклассников к выбору профиля обучения / С. Чистякова // Педагогическая диагностика. – 2008. – №1. – С. 115–124.
78. Шаталов, А. Мониторинг как особый вид научной теории и практики / А. Шаталов // Педагогическая диагностика. – 2008. – №4. – С. 28–40.
79. Шишкина, Н. Диагностика изучения мотивационной сферы учащихся / Н. Шишкина // Педагогическая диагностика. – 2008. – №3. – С. 97–100.
80. Щуркова, Н.Е. Моделирование программы воспитания школьника // Актуальные проблемы программирования и диагностики целостного учебно-воспитательного процесса / Н.Е. Щуркова. – М. : Псков : ПОИУУ, 2001.