

АРУТЮНЯН Назік,

доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедрою педагогіки,
Єреванський державний університет, Республіка Вірменія

ВАРДАНЯН Ірина,

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології,
Єреванський державний університет, Республіка Вірменія

ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ПРИНЦИПИ ЯКІСНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГА

Анотація. Події, що відбуваються сьогодні в світі, диктують значні зміни у всіх сферах, в тому числі й удосконаленні процесу професійної підготовки педагога. В системі професійної освіти педагога нові орієнтації мають забезпечуватися науковим обґрунтуванням принципів розвитку цієї системи, пред'явленням чітких вимог якості професійної освіти і розробкою критеріїв, де пріоритетними напрямками ставатимуть ідеї гуманізму, саморозвитку особистості, творчості, сприйняття людини як суб'єкта діяльності і особистісно-орієнтованої освіти.

21-е століття перед педагогічною освітою ставить особливі завдання, і в першу чергу – завдання підготовки педагога-гуманіста. У розроблюваній моделі педагога 21-го століття передбачається перш за все професіонал, компетентний фахівець, розвинута особистість, у якій найбільш значущими є духовно-моральні та гуманістичні якості.

У справі підготовки якісних педагогічних кадрів необхідно забезпечити науково-теоретичні основи якісної освіти. Це ті основоположні принципи, якими обумовлений процес модернізації якісної освіти педагога.

У статті докладно аналізуються основоположні принципи забезпечення якісної освіти педагога: прозорості, цілісності, прийняття колегіальних рішень, культуровідповідності, самовизначення, спрямовано-

сті, безперервності, різноманітності, продуктивності, орієнтування в перспективі, динамізму і інновацій, і до них даються пояснення.

У статті також привертається увага до функцій основоположних принципів, відзначається, що вони виступають як орієнтири організації діяльності, її упорядкування й основи, визначають стратегію і механізми модернізації педагогічної освіти, здійснюють інтегруючу функцію, з їх допомогою досліджуються узагальнюючі педагогічний досвід основоположні ідеї професійного характеру, пояснюється, що вони забезпечують цілеспрямований і науково обґрунтований відбір змісту педагогічної освіти, а також реалізованих форм, методів і засобів педагогічного процесу, обґрунтовується, що вони надають можливість обробки критеріїв педагогічної діяльності суб'єктів навчальної та освітньої діяльності, оцінки та самооцінки.

Ключові слова: педагог; якісна освіта; принцип; функція; діяльність; модернізація; метод; засіб; оцінка; динамізм; інновація; педагогічна система; гуманізм; особистісно-орієнтоване навчання; саморозвиток; самоосвіта; самоорганізація; саморефлексія.

Одержано редакцією 18.01.2019
Прийнято до публікації 24.01.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-2-178-181
ORCID 0000-0003-0231-2844

КАЗАРЯН Аревик,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики,
Ереванский государственный университет, Республика Армения
e-mail: anna.aleksanyan@ysu.am

УДК 378

ПРИМЕНЕНИЕ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проблема: Применение преподавателями педагогической диагностической функции является важнейшим условием для обеспечения эффективности педагогической деятельности. Преподаватель должен рассматривать исходные данные педагогической диагностики с разных аспектов: картировать потребности и проблемы студентов, имеющиеся в процессе обучения и конкретного урока, выявлять у студентов побудительные причины в отношении образования, прогнозировать решения, анализировать динамику результатов, их причинно-следственные связи, на основании полученных результатов прогнозировать и предотвращать упущения и отклонения. Преподаватель определяет риск и эффективность применения диагностической функции в зависимости от цели и задач педагогической диагностики, выбранного инструментария, принципов и методов диагностики, ожидаемых конечных

результатов. Диагностическая функция, используемая преподавателем, рассматривается как базовый рабочий инструмент. Но в практической педагогической деятельности не все преподаватели могут применять диагностическую функцию.

Цель: целью исследования является анализ применения преподавателем диагностической функции как важнейшего условия в процессе педагогической деятельности. Рассмотреть вытекающие из диагностической цели задачи и критерии диагностики.

Методы исследования: наблюдение, беседа, анализ результатов.

Основные результаты исследования: наблюдения, беседы показывают, что большинством преподавателей применяется предварительная диагностика аудитории, в процессе которой полученные результаты не всегда достоверны. В конце курса обучения препода-

ватель использует элементы из частичной диагностической модели студентов, которые не могут изменить, исправить итоговые результаты.

Научная новизна исследования: проанализированы повышающие эффективность педагогической деятельности модели комплексной и частичной диагностики. Обсуждены и систематизированы проблемы диагностического процесса и представлены критерии диагностики.

Выводы и конкретные предложения автора: предлагаем включить в магистерские образовательные программы курс психолого-педагогической диагностики, который поможет в будущем преподавателю в процессе педагогической деятельности применить диагностическую функцию, используя диагностические карты и методики.

Ключевые слова: диагностическая функция преподавателя; модели диагностики; критерии диагностики; инструментарий диагностики; диагностический риск.

Реформы, осуществляемые в результате Болонского процесса, предполагают периодическое применение в высшей школе исследований, направленных на развитие молодых отраслей педагогической науки: педагогическая антропология, педагогическая аксиология, педагогическая диагностика, педагогика счастья, педагогика досуга. Внедрение преподавателями достижений педагогической диагностики в высшей школе, применение новых моделей диагностики позволяют качественно и количественно диагностировать управленческий и учебно-воспитательный процессы, субъект-субъектное сотрудничество, эффективность и качество образования. Преподаватель в процессе своей деятельности применяет две модели педагогической диагностики: 1. модель комплексной диагностики, 2. модель частичной диагностики. Для диагностики аудитории преподаватель применяет первую модель, а для студентов – модель частичной диагностики. Преподаватель рассматривает исходные данные педагогического диагностирования с разных аспектов: картирует потребности и проблемы студентов, имеющиеся в процессе обучения и конкретного урока, выявляет у студентов побудительные причины в отношении образования, прогнозирует решения, анализирует динамику результатов, их причинно-следственные связи, на основании полученных результатов прогнозирует тип предотвращения упущений, отклонения. Преподаватель определяет риск и эффективность применения диагностической функции в зависимости от цели и задач педагогиче-

ской диагностики, выбранного инструментария, принципов и методов диагностики, ожидаемых конечных результатов. Диагностическая функция, используемая преподавателем, рассматривается как базовый рабочий инструмент.

Применение преподавателем педагогической диагностической функции направлено на решение следующих задач:

- выявить сущность исследуемого субъекта, явления, процесса,
- сделать целевым процессу правления,
- периодически прогнозировать и применять ситуационный подход для предотвращения прогнозируемых упущений и отклонений,
- решать текущие прикладные задачи,
- диагностировать педагогическую деятельность преподавателя по циклам /первоначальная, текущая, итоговая/, сохраняя обратную связь.

Преподаватель-диагност на основании представленных положений выбирает целостное применение модели в соответствии с функцией.

Эффективность и качество диагностики обусловлены целевым выбором основных компонентов модели и, по ситуации, сочетающихся, дополнительных компонентов, которые позволяют проводить более тщательную и объективную диагностику, по возможности исключая вероятность ошибки. В комплексной модели диагностирования преподаватель применяет следующие типы педагогической диагностики в соответствии с различными критериями:

- В соответствии с природой моделируемого объекта различаем диагностики: 1. Объекта; 2. Явления; 3. Процесса.
- В соответствии с формой подачи: 1. Материальная и 2. Знаковая. Знаковая диагностика в свою очередь бывает как вербальная, так и невербальная.
- В зависимости от сферы применения: 1. Управленческая; 2. Воспитательная; 3. Образовательная; 4. Учения; 5. Трудовая; 6. Профессиональная и т. д.

Преподаватель в процессе педагогической деятельности любые проблемы диагностирует с помощью базовой процедурной модели педагогической диагностики, поскольку диагностируется и моделируется весь процесс [1, с. 12]. Педагогическая диагностическая модель представляет из себя целостную систему обязательных действий, необходимых для достижения цели. В базовой модели

мы выделяем следующие компоненты [2, с. 25].

Структурные-цель, виды диагностики, объекты и субъекты диагностики, принципы и методы диагностики, стили диагностики.

Функциональные-задачи, исходящие из цели диагностики, функции диагностики, направленность и характер решений диагностируемой проблемы.

При проведении педагогической диагностики следует учитывать наблюдение Л. Выготского о том, что является грубой ошибкой, когда диагностирующий основывается на очевидных признаках и аргументах, а не на причинно-следственных связях, генезисе проявления признаков, частоте повторения, ситуации [3, с. 5].

В основе применения *базовой процедурной модели* педагогической диагностики лежат диагностические критерии [4, с. 53]. Эти критерии: 1. Объективность, 2. Надежность, 3. Валидность.

Объективность как критерий предполагает, что диагностические стандарты для каждого объекта, субъекта, явления, процесса должны быть конкретными, четкими, в соответствии с их особенностями и закономерностями. Ожидаемые результаты надо предвидеть заранее. Здесь важны не только психолого-педагогические знания диагноста, его личные, профессиональные, организаторские качества, которые дадут возможность осуществить качественную и эффективную диагностику, но и диагностируемый субъект, объект, явление, процесс. При применении критерия объективности необходимо учитывать сложность задачи, эффективное распределение времени, гибкость решения проблемы, творческий и здоровый критический подходы.

Надежность – определяемые критерии должны быть научно обоснованными, аргументированными и доказанными на практике, во избежание заблуждений и необоснованных результатов, не способствующих решению проблемы, а скорее препятствующих процессу педагогической диагностики.

Валидность – этот критерий подразумевает, что процессы образования, реформирования должны иметь тенденцию к прогрессу, совершенствованию, позволять обеспечивать миссию образовательного учреждения, повышать рейтинг образовательного учреждения, обеспечивать качество образования и соответствовать международным стандартам. Диагностические критерии /в

частности, критерий валидности/ должны соответствовать требованиям времени, быть ориентированными на будущее и быть прогрессивными. В процессе применения базовой модели в соответствии с предложенными критериями педагогической диагностики выбираются пять групп методов педагогического диагностирования:

1) *методы сбора диагностической информации*: наблюдение, опрос (письменный и устный), интервью, анкетирование, тестирование, научный эксперимент (лабораторный, естественный, фиксирующий, преобразующий), анализ исходных данных.

2) *методы оценки диагностической информации*: методы шкалирования, статистические методы, методы рейтингового контроля, методы обработки и переработки полученной информации.

3) *методы накопления результатов диагностики* – гипотетическая диагностика, поэтапная диагностика, текущая диагностика, итоговая диагностика.

4) *прикладные методы результатов диагностики* – методы прямого и опосредованного воздействия, прогнозы, рекомендации, методы социально-психологической помощи, методы управления и организации.

5) *методы оценки достоверности результатов диагностики* – экспертные методы, методы итогового анализа, методы проверки и контроля, методы статистического анализа.

В ходе практической педагогической деятельности выше перечисленные методы диагностики могут применяться как по отдельности, так и в полном объеме. Особенности применения диагностической функции взаимообусловлены характеристиками и особенностями диагностической модели, исходящей из цели и ожидаемого конечного результата. Характер базовой процедурной модели – рабочий. Наблюдения, беседы показывают, что большинством преподавателей применяется предварительная диагностика аудитории, в процессе которой полученные результаты не всегда достоверны. В конце курса обучения преподаватель использует элементы из частичной диагностической модели студентов, которые не могут изменить, исправить итоговые результаты.

На основании типов первоначальной, текущей, итоговой диагностики гипотетическая версия периодически корректируется с помощью обратной связи.

Использование педагогической диагностической функции имеет *относительную стабильность*. Рабочая версия является важнейшей гарантией успешной практической деятельности для диагноста, где проявляется особенность *комплексного* применения педагогической диагностики. Применение педагогической диагностической функции имеет *обратную связь*, поскольку из цели и задач диагностики вытекает следующая цепь диагностических действий, которая вплетается в функции управления. И наоборот, изменение диагностических критериев, методов и функций также может привести к изменению цели. Применение диагностической функции является *сложным*, поскольку выполняется многоуровневая диагностика, основанная на структурной, составной и системной типах диагностики. В процессе педагогической деятельности диагностическая функция имеет развивающее применение, поскольку диагностические проблемы рассматриваются в развивающемся процессе от первоначальной диагностики до итоговой.

Таким образом, педагогические модели комплексной и частичной диагностики дают возможность преподавателю в процессе педагогической деятельности используя диагностическую функцию в

высшей школе выделить ее характерные особенности: относительная стабильность, комплексность, обратная связь, сложность и прогрессивность. Предлагаем включить в магистерские образовательные программы курс психолого-педагогической диагностики, который поможет в будущем преподавателю в процессе педагогической деятельности применить диагностическую функцию, используя диагностические карты и методики.

Список библиографических ссылок

1. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. М.: Педагогик, 1991. 240 с.
2. Максимов В.Г. Педагогическая диагностика в школе. М.: Академия, 2005. 208 с.
3. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства. Собр. соч. в 6-ти т. М.: Педагогика, 1983. Т. 5. С. 257-311.
4. Ефремов О.Ю. Теория и практика педагогической диагностики в высшей военной школе России. СПб.: ВУС, 2000. 168 с.

References

1. Ingenkamp, K. (1991). Pedagogical diagnostics. Moscow: Pedagogy. 240 p.
2. Maximov, V.G. (2005). Pedagogical diagnostics at school. Moscow: Academy. 208 p.
3. Vygotsky, L.S. (1983). Diagnostics of development and pedological clinic of a difficult childhood. Collected works in 6 volumes. Moscow: Pedagogy Volume 5. 257-311.
4. Efremov, O.Yu. (2001). Theory and practice of pedagogical diagnostics in the higher military school of Russia. Moscow. 168 p.

GHAZARYAN Arevik,

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of Pedagogy Department,
Yerevan State University, Republic of Armenia

DIAGNOSTIC FUNCTION AS A KEY FOR AN EFFECTIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY

Abstract. Introduction: lecturers' pedagogical diagnostics is an important tool for effective learning needs within one specific course, revealing students' motivation, predicting solutions, analyzing the dynamics of the results, predicting and pedagogical activity. The lecturer should consider the output results of the pedagogical diagnosis with different aspects: projecting their preventing the deficiencies and deviations based on the results obtained. The teacher determines the risk and effectiveness of using the pedagogical diagnostic function depending on the purpose of the pedagogical diagnosis, objectives, the selected toolkit, diagnostic principles and methods, and expected outcomes. The diagnostic function used by the lecturer is considered as a basic working tool. Pedagogical diagnostic function aims to solve the following problems:

- reveal the essence of the subject, phenomenon or process,
- make the targeted and goal oriented management process,
- periodically predict and with the help of situational analysis try to prevent the predicted deficiencies and deviations,
- solve the practical problems,
- cyclically diagnose the teacher's pedagogical activity by maintaining preliminary, current and final contact feedback.

However, practically not all the lecturers are able to apply the diagnostic function in practice during the pedagogical activity.

Purpose. The study aims to analyze the use of the lecturer's diagnostic function as an important tool during the pedagogical activity and to review the diagnostic objectives and diagnostic criteria.

Methods. Observation, conversation and analyses of the results.

Results. Observations, conversations factually show that lecturers most often use the preliminary diagnostics, the results obtained not always are reliable. At the end of the course the lecturer uses the elements from the students' partial diagnostics model, which cannot have altered or correct the final results.

Originality. The complex and partial diagnostic models that enhance the effectiveness of pedagogical activity have been analyzed. The problems encountered during the diagnostics were coordinated and discussed. The diagnostic criteria were presented.

Conclusion. We offer a Psychological-Pedagogical Diagnostics Course in Master's Degree Programs that will help the lecturer to use a diagnostic function in pedagogical activities, using diagnostic cards and methodologies.

Keywords: pedagogical diagnostics function; diagnostic models; diagnostic criteria; diagnostic tools; diagnostic risks.

Одержано редакцією 18.01 2019
Прийнято до публікації 26.01 2019