ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.015.32
ББК Ю940

О. Ю. Дедова

Нижний Новгород

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ГСНТИ 14.01.79
Код ВАК 13.00.01; 13.00.02; 19.00.07

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования; непрерывное образование; психолого-педагогическая компетентность; психолого-педагогическое наблюдение; гуманно-личностные позиции.

АННОТАЦИЯ. Предлагается характеристика профессиональной психолого-педагогической компетентности и диагностических умений учителя, описывается авторская методика диагностики уровня развития у детей универсальных учебных действий, рассматривается авторский подход к описанию гуманно-личностных критериев проведения диагностического обследования обучающихся.

O. Yu. Dedova

Nizhni Novgorod

DIAGNOSTIC SKILLS AS AN INDICATOR OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF CONTINUING EDUCATION

KEY WORDS: Federal state educational standard of primary education; continuing education; psychological and pedagogical competence; the psycho-pedagogical observation; humane-personal positions.

ABSTRACT. The article gives characteristics of professional psycho-pedagogical competence, characterizes diagnostic skills of a teacher, describes the author 's methods to diagnose the level of development of children's universal educational actions, the author 's approach to the description of humane-personal criteria to the diagnostic examination of the students.

В связи с введением ФГОС начального общего образования, требованием которых является развитие личностных и метапредметных умений выпускников, особое значение приобретает наличие у самого педагога началь-

© Дедова О. Ю., 2011

ной школы психологических знаний и умений.

Введение в структуру общего образования предшкольной ступени [1] сделало актуальным появление новой компетенции — педагог в системе непрерывного образования. В чем сущность профессиональной психолого-педагогической компетентности педагога непрерывного образования?

Учитель начальных классов работает с детьми, имеющими разный психический возраст (старший дошкольный, младший школьный, младший подростковый). Сущность деятельности этого педагога и требования времени, помимо обучения детей в начальной школе, ставят его перед необходимостью подготовки детей к учению и обеспечению их готовности к переходу на следующую ступень образования. Поэтому учителя начальных классов можно назвать педагогом непрерывного образования.

Исследованию вопросов становления профессионализма и психолого-педагогической компетентности педагога посвящены работы таких авторов, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, В. И. Слободчиков, А. К. Маркова, А. А. Орлов, Л. М. Митина, М. И. Лукьянова, Г. А. Цукерман, Т. М. Сорокина, Г. А. Игнатьева, Е. Н. Волкова и др.

Психологическая компетентность в отличие от научно-методической компетентности предметника является смыслообразующей в структуре профессиональной компетентности педагога непрерывного образования; ведущее значение в ней отводится направленности педагога на ребенка, на цели развития его личности (А. А. Орлов, Л. М. Митина, Т. М. Сорокина).

Структуру профессиональной компетентности педагога составляют следующие компоненты: психодидактические профессиональные знания интегративного характера; профессиональные действия (аналитические, диагностические, прогностические, проектировочные, коммуникативные); профессиональная рефлексия (анализ своих профессиональных возможностей); профессиональная мотивация (характер направленности профессиональной деятельности и степень осознанности мотивационной направленности). В практике работы педагога трудно отделить одно профессиональное действие от другого. Возникающие педагогические ситуации ставят перед учителем сразу несколько задач: анализ ситуации, диагностика своих возможностей и психологических особенностей ребенка, прогноз дальнейших действий (своих и детей), проектирование дальнейшего развития ребенка и т. д.

Особенности современного этапа в образовании (разные типы образовательных учреждений, вариативность образовательных программ, а также рекомендации современных образовательных стандартов по организации итоговой аттестации выпускников начальной школы) обусловили усиление значимости *диагностических умений* педагогов.

Характеристику диагностических умений в ряду других педагогических умения учителя дает А. К. Маркова. Это «умения изучать у учащихся состояние отдельных психических функций (памяти, мышления, внимания, речи и др.) и целостных характеристик видов деятельности (учебной, трудовой), обученности и воспитанности школьников, изучать реальные учебные возможности школьников... умение выявлять не только наличный уровень, но и зону ближайшего развития учащихся, условия их перехода с одного уровня развития на другой» [4. С. 18—19].

В связи с этим можно обозначить ряд проблем, которые имеют место в практике работы педагогов как дошкольных образовательных учреждений, так и школ. Эти проблемы связаны с пониманием целей диагностики, владением формами организации и методами про-

ведения диагностики, методами анализа и интерпретации ее результатов, способами предъявления результатов диагностики, а также использования этих результатов для целей дальнейшего развития ребенка. Особо острой проблемой при проведении диагностики является распределение функций педагога и психолога в образовательном учреждении.

У педагогов Нижегородской области в 2008—2010 гг. проводилось исследование профессиональной психолого-педагогической компетентности. На вопрос «Нужны ли педагогу диагностические умения? Для чего?» 37,0% педагогов подтвердили необходимость данных умений психологическими причинами (чтобы прослеживать путь развития ребенка, найти подход к ребенку, спланировать, скорректировать индивидуальную работу, предвидеть возможные трудности и результат, построить индивидуальный образовательный путь, оказать помощь родителям). В качестве первоочередных дидактические задачи диагностики выделяют 53,9% учителей (составить общее представление о ребенке, выявить знания, ликвидировать недочеты, грамотно организовать занятия, правильно построить обучение). 5,2% учителей ответили односложно — «нужны»; 3,9% педагогов в диагностических знаниях и умениях необходимости не видят. Цель диагностики готовности ребенка к учению 33,3% учителей определяли целями развития ребенка (выявить зоны ближайшего развития, уровень психического развития, способности и индивидуальные качества, лучше понять личность ребенка, дать совет родителям, что нужно развивать и совершенствовать в своем ребенке); 55,0% — целями организации учебно-воспитательного процесса (определить уровень подготовки к обучению, объединить детей по способностям, выявить детей, способных учиться в данном образовательном учреждении, выбрать программу обучения, дать рекомендации родителям); 7,8% ограничились «общими словами»; 3,9% не дали ответа.

Таким образом, большинство педагогов понимают важность наличия у себя диагностических умений, но лишь треть из них целью диагностики считают понимание ребенка, его развитие, а не только организацию учебно-воспитательного процесса, что говорит о недостаточном развитии у них профессиональной психолого-педагогической компетентности.

Как правило, психолого-педагогическая диагностика развития детей проводится при их приеме в начальную школу. Практика показывает, что результаты диагностической работы используются только в начале обучения детей с целью составления «общего впечатления» как об уровне развития конкретного ребенка, так и об общем уровне набранного класса. Целям изучения особенностей продвижения ребенка и группы детей относительно начального уровня развития они, как правило, не служат.

Также есть ряд недостатков при организации и проведении диагностики. В письме Минобразования России «О практике проведения диагностики развития ребенка в системе дошкольного образования» [5] дан анализ нарушений, которые встречаются при организации диагностического обследования старших дошкольников: неправомерное применение тестирования детей в процессе аттестации дошкольных образовательных учреждений; использование имеющих сомнительную научную и практическую ценность методов диагностики; вовлечение в процесс диагностирования специалистов, не имеющих соответствующей квалификации; нарушение специалистами, проводящими диагностику развития ребенка, норм профессиональной этики; тестирование детей с целью отбора для обучения по определенной образовательной программе и т. д. Ана-

лиз деятельности 5 дошкольных образовательных учреждений и 10 школ г. Н. Новгорода выявил некоторые из этих недостатков.

В практике работы педагогов и психологов образовательных учреждений, организующих диагностику готовности ребенка к учению, встречаются и другие нарушения.

- Психолог следует целям, которые ставит перед ним администрация образовательного учреждения, а не *целям развития ребенка*. Поэтому диагностика проводится поверхностно, не выясняются причины ее «нежелательных» результатов.
- В ряде учреждений неграмотно организуется процедура тестирования. Дети с родителями выстаивают многочасовые очереди, чтобы «попасть на тестирование», которое к тому же проводится в несколько этапов (в этот же или в другой день).
- В «Школах будущего первоклассника», вместо того чтобы осуществлять психологическую подготовку детей к учению (чему, собственно, и должна в первую очередь служить данная ступень образования), психологи постоянно тестируют детей с целью диагностики «адаптивных возможностей», что является нарушением прав ребенка. Об эмоциональном состоянии детей во время таких процедур, видимо, никто не задумывается.
- Некорректное сообщение результатов диагностики ребенка, которое может вызвать у родителей неоправданную тревогу или нежелательную реакцию по отношению к своему ребенку.

Анализ нарушений, имеющих место в практике проведения диагностики детей, позволяет сделать вывод о недостаточном уровне развития диагностических умений у педагогов и психологов образовательных учреждений.

Для организации диагностики детей педагоги должны применять тот инструментарий, которым они в силу особенностей своей профессиональной компетенции владеют в должной мере, а именно психолого-педагогическое наблюдение, а также известные большинству педагогов методики и задания [2. С. 66—68].

Практика работы в ДОУ и средних общеобразовательных школах, опыт анализа и обобщения деятельности педагогов и психологов образовательных учреждений г. Н. Новгорода и Нижегородской области, анализ психолого-педагогической литературы по данной теме позволяют выделить те знания, умения и позиции, которые необходимы педагогам при проведении психолого-педагогической диагностики детей.

1. Педагогам, проводящим диагностику, не нужно забывать о ее цели (помощь в организации педагогического общения с ребенком). Педагогу важнее уметь наблюдать за ребенком, иметь стремление понять и принимать его, чем владеть способами психологического тестирования.

2. Задачи психолого-педагогической диагностики в соответствии с ФГОС НОО заключаются в выявлении сформированности универсальных учебных действий у ребенка (личностных и метапредметных), которые проявляются в его поведении и в учебной деятельности, или предпосылок к их формированию [6]. Важно обращать внимание на выделение *сильных сторон* в развитии ребенка, чтобы иметь возможность их дальнейшего развития, «опираться» на них в общении с ребенком и его родителями, и *слабых сторон*, чтобы грамотно построить коррекционную или развивающую работу с данным ребенком. Результаты диагностики (даже в том случае, если они достоверны) нельзя считать устойчивыми и определяющими судьбу ребенка, так как любое его достижение во многом зависит от той развивающей среды, которую организуют для него взрослые [5].

3. Предпочтение отдается не проведению отдельных диагностических методик, а осуществлению *диагностической программы* с фиксированием результатов диагностики в специальных *протоколах* и составлению *психологического паспорта* ребенка. В этом случае педагогу не обойтись без помощи школьного психолога. Возможны различные модели взаимодействия педагога и психолога в процессе организации диагностики:

– наблюдение, анализ результатов деятельности детей, консультации для педагога и родителей проводит школьный психолог;
– психолог совместно с педагогом осуществляет диагностику, анализирует и обобщает ее результаты;
– процедуру психолого-педагогической диагностики, обработку ее результатов, консультации родителям проводит педагог, имеющий достаточную психологическую подготовку.

4. По мнению Л. С. Выготского, педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Важно уметь выявлять не только актуальный уровень развития ребенка, но и «зоны ближайшего развития», т. е. наблюдать за тем, задачи какого уровня ребенок решает самостоятельно (это соответствует зоне его актуального развития), а какие — только в сотрудничестве со взрослым и сверстником (это соответствует зоне ближайшего развития); какая помощь нужна данному ребенку для выполнения более трудных заданий (организационная, стимулирующая, содержательная и т. д.).

Следует обратить особое внимание на то, что любые уровни являются условными, изменяемыми и ни в коей мере не служат «наложению штампа» на ребенка. Личностным умениям и характеристикам ребенка предлагается дать качественную оценку в соответствии со следующими критериями: когнитивный, эмоционально-ценностный, поведенческий.

5. «Для определения реального уровня развития ребенка требуются не простые «экзаменационные» вопросы, а очень тонкий специальный психологический инструментарий» [5. С. 123]. Из методов диагностики предпочтительны *психолого-педагогическое наблюдение* и *анализ результатов деятельности детей*; возможно проведение анкетирования и тестирования. При анализе результатов тестирования предпочтительна их качественная обработка. Если диагностику и обработку ее результатов проводит педагог (а психолог оказывает ему консультативную помощь), то результаты выполнения большинства заданий нужно оценивать по уровням:

- 1-й уровень — принимает и удерживает учебную задачу;
- 2–й уровень — принимает, но не удерживает учебную задачу;
- 3-й уровень — не принимает учебную задачу.

6. Необходима ориентировка педагогической оценки на *относительные* показатели детской успешности (сравнение сегодняшних достижений ребенка с его собственными вчерашними достижениями, а не только общепринятыми нормами развития) [3].

7. К проведению диагностики требуется комплексный подход. Для осмысления хода психического развития ребенка важно оценить его свойства и качества в их *взаимосвязи* и *взаимозависимости*. Поэтому вместо методов диагностики, позволяющих выявить какой-либо один показатель, предпочтительно использовать методы, позволяющие оценить *комплекс показателей*. Например, для диагностики особенностей развития речи у старших дошкольников (словарного запаса, грамматических особенностей, артикуляции и др.), а также мышления ребенка можно использовать беседу по картинке или по серии картин. Исследовать личностные особенности ребенка (характер мотивации, самооценку, нрав-

ственно-этические качества, произвольность поведения), а также индивидуальные характеристики (темп деятельности, работоспособность и др.) можно в процессе *наблюдения* за его деятельностью на занятии и его общением со сверстниками и взрослым.

«Карта наблюдений за особенностями личностного развития ребенка» [2. С. 105—108] предназначена для организации наблюдения за детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Ее целью является наблюдение за личностными особенностями детей. Проводит эти наблюдения педагог по критериям, указанным в карте. Результаты наблюдений являются необходимыми для оценки особенностей личностного развития детей, сформированности внутренней позиции школьника, материалом для беседы с родителями ребенка. Протокол наблюдения заполняется на каждого ребенка. Данный протокол доступен для педагога и очень удобен, так как не требует больших затрат времени, а психолог в силу специфики своей работы не может провести столь глубокого наблюдения за каждым ребенком. Полученные результаты могут стать основанием для составления психологической характеристики ребенка и при необходимости помогут педагогу и психологу в планировании развивающей или коррекционной работы.

Заполненный педагогом протокол отдается педагогу-психологу ОУ. Заполняться протокол наблюдения может как в период адаптации детей к школе, так и в процессе обучения в начальной школе, а также по ее окончании. Возможно повторное заполнение протокола («на входе» и «на выходе» в зависимости от целей исследования). В этом случае результаты разных этапов наблюдения можно обозначать пастой разного цвета. Наблюдение за ребенком осуществляется по следующим показателям: особенности самовыражения ребенка, особенности общения со сверстниками и взрослыми, сформированность предпосылок к освоению учебной деятельности (или универсальных учебных действий). Педагог обводит кружком или отмечает галочкой характерные проявления данного ребенка. Наиболее яркие особенности по каждому показателю подчеркиваются. Возможно дописывание дополнительных комментариев педагога, а также включение дополнительных критериев для наблюдения (например, особенности нравственно-этической ориентации ребенка).

8. Не рекомендуется проведение «специальных» диагностических занятий. Возможно включение диагностических заданий в содержание занятия по подготовке к учению (с детьми, не посещающими детский сад), в содержание занятия адаптационного периода в 1 классе (например, средствами курса Г. А. Цукерман «Введение в школьную жизнь») или урока. Для проведения диагностики педагог (психолог) выбирает одну-две методики по каждому выбранному критерию. Предпочтительна фронтальная форма проведения диагностики как один из этапов занятия или урока. В данном случае важен гуманно-личностный подход к диагностике, который заключается в том, что дети не знают, что их диагностируют («проверяют», «испытывают»).

9. В общении с родителями по поводу личностных и индивидуальных особенностей ребенка необходимо придерживаться следующих правил:

- Рассказывать о ребенке по желанию родителей.
- Рассказывать родителям о ребенке только после того, как появились достаточно устойчивые данные об особенностях его развития (а не по первому, часто поверхностному, впечатлению).
- Беседа с родителями ребенка должна проводиться строго индивидуально.
- Обязателен доброжелательный, оптимистичный настрой педагога, так

как если у ребенка есть трудности, они чаще всего принесены из семьи, и родители знают о них, возможно, испытывают негативные эмоции. Дополнительный негатив со стороны педагога может повредить ребенку. Родителям от педагога нужна консультация профессионала, а также объективная и обязательно позитивная информация.

- Оценивать нужно *не личность* ребенка (несобранный, неаккуратный и т. д.), а *его деятельность*: «Он пока не умеет соблюдать порядок на рабочем столе, часто роняет школьные принадлежности, но у нас есть время научиться этому».
- В оценке деятельности ребенка необходимо вначале назвать положительные качества (даже если они только формируются), а только потом те черты, которые сформированы недостаточно.
- Не нужно забывать, что обязанности родителей и педагогов в воспитании и обучении ребенка различны. Не нужно «перекладывать» на родителей задачи школьного учителя. Для домашней работы можно предложить решение тех задач, которые относятся к компетенции родителей, а не педагогов.

Названные знания и умения педагога в отношении проведения психолого-педагогической диагностики являются показателем его профессиональной компетентности и проявлением гуманно-личностных позиций по отношению к ребенку.

ЛИТЕРАТУРА

1. ВИНОГРАДОВА Н. Ф. Современные подходы к реализации преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования // Начальная школа. 2000. № 2.
2. ГУМАННОЕ взаимодействие взрослых и детей на предшкольной ступени образования : метод. пособие / отв. за вып. Т. М. Сорокина, Н. Ю. Яшина ; Нижегор. ин-т развития образования. Н. Новгород, 2009 (Сер. «Растем ВМЕСТЕ!»).
3. КОНЦЕПЦИЯ содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) // Начальная школа. М. : ООО «Форсайт-Н», 2000. № 4.
4. МАРКОВА А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1993. (Психол. наука — школе).
5. О ПРАКТИКЕ проведения диагностики развития ребенка в системе дошкольного образования : 70/23—16 от 07.04.99 г. // Дошкольное воспитание. 1999. № 9.
6. ПЛАНИРУЕМЫЕ результаты начального общего образования / Л. Л. Алексеева, С. В. Анащенкова, М. З. Биболетова и др. ; под ред. Т. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. М. : Просвещение, 2009 (Стандарты второго поколения).

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. М. Л. Кусова