

# Методы психолого-педагогической диагностики

**Д**ля проведения психолого-педагогической диагностики детей психолог должен подбирать разные методы с учетом их преимуществ и ограничений, а также актуальных практических задач. Диагностика важна, потому что именно оценка может сделать ту или иную практику видимой. При этом также стоит учитывать, что работа психолога не сводится исключительно к диагностике: выбранная стратегия ее проведения в первую очередь должна давать основу для планирования эффективного сопровождения детских видов деятельности и создания комплекса развивающих условий в детском саду. Психолого-педагогическая диагностика должна быть не вердиктной, а формирующей, позволяющей поставить вопросы для развития практики (Jones, Holmes, 2014). Таким образом, получаемые результаты следует рассматривать как предмет обсуждения всех взрослых участников образовательного процесса (педагогов, специалистов и родителей), вовлеченных в воспитание детей.

Для эффективной работы педагога-психолога в детском саду важен подход к проведению диагностики, ее интегрированность в цикл педагогического действия<sup>1</sup>, а также обоснованный подбор методик, при котором следует учитывать следующие особенности:

---

1 Цикл педагогического действия включает следующие этапы: наблюдение (оценка) – рефлексия – планирование – рефлексия – проба – рефлексия – наблюдение (оценка) и т.д.

**Соответствие возрасту детей и особенностям их развития.** Методика должна быть разработана для использования в работе с детьми именно дошкольного возраста. Так, например, в работе с дошкольниками нельзя использовать методики, рассчитанные на диагностику младших школьников. Также сама процедура проведения методики должна учитывать психологические и физиологические потребности детей дошкольного возраста (Глозман, 2019).

Задания (в случае формализованных методик) следует подбирать с учетом интересов и привлекательности для детей этого возраста. Если в методике применяются картинки, то нужно убедиться в качестве печати пособий: картинки должны быть четкие, яркие (в случае если они цветные), привлекательные и понятные для ребенка. «Понятные» означает, что в диагностическом материале не должны использоваться устаревшие изображения тех или иных предметов, которые незнакомы современным детям (например, дискеты, телефон с диском).

Процедура, требующая непосредственного участия ребенка и проводимая в непривычных для ребенка условиях, не должна длиться слишком долго и провоцировать усталость. Если требуется провести несколько методик, то психолог должен убедиться в целесообразности такой комбинации и при необходимости разбить диагностику на несколько встреч. Способ предъявления заданий также следует выбирать в соответствии с особенностями дошкольников: формулировки должны быть простыми и понятными, недопустимо использовать только вербальные методики (такие, которые можно выполнить только с использованием речи). Необходим мозаичный подход к психодиагностике, комбинирующий разные средства — рисование, съемка видео, беседы, сочинение историй, фотографии. Они помогают ребенку выразить себя наиболее полным, интересным и имеющим для него смысл способом (Clark, Moss, 2011).

**Компактность при одновременной информативности.** Часто начинающий психолог стремится использовать как можно больше разных методик для диагностики. Это приводит к тому, что нагрузка на детей повышается, процедура становится чрезмерно трудоемкой, диагностика занимает у специалиста слишком много времени, не остается времени и сил на разработку стратегии сопровождения. Диагностика без после-

дующей коррекции неэтична (Глозман, 2019). Также при использовании избыточных методик возрастает риск гипердиагностики<sup>2</sup> и навешивания ярлыков. При подборе комбинации методик психологу следует учитывать основные закономерности и задачи развития дошкольного возраста.

**Этичность процедуры.** В повседневной практике при выборе психодиагностических методик следует также руководствоваться этическим кодексом (Этический кодекс, 2012). Этичность процедуры означает, что потенциальная польза от проведения методики сильно превосходит риск потенциального вреда для детей, в том числе в отдаленной перспективе (Palaiologou, 2014). Психолог должен сообщить ребенку о цели исследования так, чтобы она была понятна ему. Все методики должны проводиться с согласия не только родителей, но и самого ребенка. У ребенка должна быть возможность остановить диагностику и отказаться от ее продолжения в любой момент.

**Роль ребенка.** Ребенок не должен рассматриваться исключительно как пассивный объект исследования, которому присваивается определенный уровень в соответствии с возрастом. В современном подходе к психодиагностике ребенок рассматривается как компетентный участник, а исследователи все больше консультируются с самими детьми во время проведения диагностики, чтобы выяснить их мнение о своей жизни. Также важно учитывать социальный контекст, в котором находится ребенок (Jones, Holmes, 2014).

Методики психодиагностики в работе психолога можно разделить на формализованные и малоформализованные. Они отличаются друг от друга следующими параметрами:

**Основной фокус методики.** Существуют методики, направленные на оценку уровня детского развития, качества психолого-педагогических условий, созданных в детском саду, исследование

---

2 Гипердиагностика – неоправданное, чрезмерное использование диагностических методик и выявление проблем, которые на самом деле выражены слабее или вовсе отсутствуют.

перспективы самих детей<sup>3</sup>, а также развитие профессиональной рефлексии педагога.

**Надежность** — устойчивость результатов проведения методики и ее внутренняя согласованность. Надежность показывает, насколько возможно получение одинаковых результатов в разных случаях (например, когда один и тот же тест проводится разными диагностами).

**Валидность** — соответствие методики и ее результатов поставленным задачам. Иными словами, валидность отражает адекватность и степень пригодности полученных с помощью методики выводов: насколько обоснованно та или иная методика диагностирует то, что в ней заявлено.

**Требования к квалификации диагноста.** Ряд методик требует обязательного предварительного обучения диагностов и экспертов с проверкой межэкспертной согласованности. Это повышает точность диагностики, однако требует дополнительных трудозатрат. При этом использование методики без такого обучения повышает риск ложной интерпретации и гипердиагностики. Другие методики (для педагогического наблюдения, исследования перспективы детей) рассчитаны на использование педагогами и психологами и не требуют обязательного обучения.

### Формализованные методики

К этому виду методик относятся тесты, опросы, проективные методики и стандартизированные шкалы для оценки качества среды. Они обладают достаточно высокой степенью надежности, в том числе благодаря обязательности предварительного обучения экспертов и четкой регламентации процедуры проведения и способов интерпретации полученных результатов. В таких методиках детально описаны условия, в ко-

---

3 Перспектива ребенка — это собственное мнение ребенка по тому или иному вопросу, его отношение к нему, репрезентация опыта ребенка и его понимания мира. Перспектива ребенка требует других методов исследования: не «снаружи», а «изнутри», через анализ собственных высказываний, образов и действий ребенка (Sommer et al., 2010).

торых проводится диагностика, и особенности предъявления инструкции, часто указана продолжительность проведения отдельных заданий и строго прописаны формулировки.

Проведение таких методик в лабораторных условиях также повышает их надежность. Лабораторные условия — это особые контролируемые условия, непривычные для детей, которые диагност специально создает по требованиям методики. В случае детского сада это означает, что методики могут проводиться в специальных помещениях (не в группе), среда в которых также может сильно отличаться от привычной детям среды. Высокая надежность формализованных методик и четкость описанных процедур позволяют проводить количественный и качественный анализ полученных результатов. Такие методики менее трудоемки (при условии наличия обучения у диагноста) и требуют меньше времени на проведение, чем многие неформализованные методики. С помощью таких методик можно получать более объективные данные и анализировать динамику развития.

Наряду с преимуществами у формализованных методик есть ряд ограничений и потенциальных рисков. Главный риск заключается в более низкой валидности многих из них для работы с дошкольниками. Низкая валидность связана с тем, что диагностируются не ключевые аспекты той или иной деятельности, а те из них, которые легче зафиксировать в рамках регламентированной процедуры. Также часто предлагаемые задания не имеют для самого ребенка никакого смысла, он может выполнять их формально. Например, ребенок может стремиться как можно быстрее разложить картинки «для тети» (диагноста), чтобы поскорее вернуться к своим делам. Методика должна моделировать ситуации, которые были бы эмоционально значимы для ребенка, имели для него смысл, содержали в себе некоторый вызов, на который ребенку было бы интересно ответить. Еще одним ограничением формализованных методик является то, что они не учитывают перспективу самого ребенка. Диагност получает представление только об условном уровне развития, который не описывает всю картину развития ребенка в детском саду и не учитывает такие факторы, как особенности взаимодействия, сложившиеся в группе детей, предпочтения и интересы самого ребенка.

Еще одним ограничением формализованных методик оценки уровня развития детей является то, что они дают представление только об актуальном уровне развития ребенка. Для построения развивающего образования необходимо также учитывать зону ближайшего развития ребенка, которая может проявиться во взаимодействии. Также для оценки развития детей необходимо отслеживать ситуации переноса, что может быть затруднительно сделать в лабораторных условиях (Fleer, 2002).

Формализованные методики, в силу особенностей процедуры, часто обладают низкой экологической валидностью<sup>4</sup>. Вопрос экологической валидности стоит особенно остро, когда речь идет об оценке особенностей социо-эмоционального развития детей (Fleer, 2002). Так, например, диагностика детского взаимодействия и общения не может проводиться в лабораторных условиях с использованием карточек. Необходимо учитывать сложившуюся в группе систему взаимоотношений со сверстниками и педагогом, то есть контекст жизни ребенка в группе. Для этих целей больше подходят малоформализованные методики: наблюдение за ребенком в спонтанной деятельности в комбинации с оценкой качества условий, а также соучаствующие методики<sup>5</sup>, направленные на изучение перспективы самих детей (Якшина, 2021).

### Малоформализованные методики

Обозначенные риски минимизированы в малоформализованных методиках (наблюдение, интервью, анализ продуктов детской деятельности, соучаствующие методики). Они обладают меньшей надежностью, по сравнению с формализованными, однако их валидность выше: они позволяют педагогу и психологу получить более полную картину разви-

---

4 Экологическая валидность – соответствие процедуры, условий проведения методики исследуемой реальности.

5 Соучаствующие методики – методики, в которых ребенок рассматривается не как объект диагностики, а как активный участник, со-исследователь. Эти методики всегда поведятся в естественных, привычных для детей условиях и позволяют исследовать перспективу детей (Norozi & Moen, 2016).

тия ребенка и созданных для него условий, увидеть ситуацию не только «снаружи», но и «изнутри», посмотрев на нее глазами самого ребенка (Sommer et al., 2010).

В отличие от формализованных, в малоформализованных соучаствующих методиках ребенок может принимать участие в интерпретации полученных результатов. Малоформализованные методики не направлены на присвоение какого-либо уровня ребенку в результате соотнесения с нормативными показателями развития. Такой тип методик предполагает именно качественный анализ результатов. В их применении, в отличие от формализованных, большую роль играет личность исследователя, его чувствительность к реакциям ребенка, установленный с ребенком контакт.

Также проведение наблюдения за спонтанной детской деятельностью позволяет избежать риска бессмысленности процедуры для самого ребенка, который зачастую существует при применении формализованных методик, проводимых в лабораторных условиях. Так, например, в случае изучения эмоциональной компетентности ребенка распознавание и понимание эмоций может проявляться по-разному в зависимости от ситуации диагностики: по карточкам, предложенным взрослым, или в созданной ситуации во время повседневного взаимодействия в группе. В ситуации повседневного взаимодействия в группе можно увидеть, как именно ребенок использует понимание эмоций в значимом для него контексте общения со сверстниками и взрослым, как его эмоциональная компетентность проявляется в разных ситуациях, как меняется его поведение в ответ на помощь взрослого. Также использование различных листов наблюдения в группе может помочь психологу смоделировать ситуацию переноса<sup>6</sup> и проследить динамику развития. В работе с карточками результаты могут быть искажены предварительным обучением ребенка, знакомством с изображениями, отсутствием значимого контекста.

---

<sup>6</sup> Ситуация переноса – спонтанная или специально созданная ситуация, которая отличается от ситуации обучения. Например, если педагог показал детям определенный способ решения конфликтов, то ситуацией переноса будет ситуация, где дети решают конфликт без участия педагога.

Тем не менее ограничением малоформализованных методик является их трудоемкость, длительность проведения, а также сложность фиксации и анализа результатов.

Таким образом, эффективной с точки зрения повседневной практики является комбинация различных типов методик — как формализованных, так и малоформализованных — и сопоставление их результатов. При разработке стратегии психолого-педагогической диагностики педагогу-психологу важно ориентироваться на:

- актуальные задачи и запросы;
- понимание закономерностей и условий развития исследуемого явления;
- оценку рисков и преимуществ конкретных методик;
- имеющиеся ресурсы для проведения диагностики.

При этом важной основой для выбора той или иной стратегии является рефлексивное наблюдение за дошкольниками в условиях группы, а также анализ созданных условий (насколько эти условия позволяют или, наоборот, мешают проявиться тому, на что направлен фокус диагностики). Наблюдение и постановка рефлексивных вопросов помогут педагогу и психологу увидеть существующие проблемы, а также уберечься от навешивания ярлыков и формального «измерения» детей.



## Литература

- Глозман Ж.М. Нейропсихологическое обследование: качественная и количественная оценка данных. – М.: Смысл, 2019. 264 с.
- Этический кодекс психолога (принят 14 февраля 2012 года V съездом Российского психологического общества). URL: <http://xn--n1abc.xn--p1ai/rpo/documentation/ethics.php?ysclid=l6оxakbkal264774718> (дата обращения: 25.07.2022).
- Якшина А.Н. Обзор современных инструментов диагностики детской игры: возможности, ограничения и вызовы для исследователей // Современное дошкольное образование. – 2021. – №6 (108). – С. 56–69. doi: 10.24412/1997-9657-2021-6108-56–69.
- Clark A., Moss P. (2011). Listening to young children: a guide to understanding and using the Mosaic approach. 84 p.
- Fleer, M. (2002). Sociocultural Assessment in Early Years Education--myth or reality? Évaluation socioculturelle dans l'enseignement préscolaire--mythe ou réalité? Evaluación Sociocultural en los Primero Años de la Educación: ¿mito o realidad? International Journal of Early Years Education, 10(2), 105–120. doi:10.1080/09669760220141999.
- Jones, L., Holmes, R. (2014). Studying play through new research practices. In: Brooker, L, Blaise, M, Edwards, S (eds) The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood. London: SAGE, 128–140.
- Norozi S.A. & Moen T. (2016) Research with Children. Mediterranean Journal of Social Sciences, 7(3), 397403. doi: 10.5901/mjss.2016.v7n3p397.
- Palaiologou, I. (2014) 'Do we hear what children want to say?' Ethical praxis when choosing research tools with children under five. Early Child Development and Care, 184:5, 689–705, doi: 10.1080/03004430.2013.809341.
- Sommer D., Pramling Samuelsson I., Hundeide K. Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice. Springer, Vol.2, 2010. 233 p. doi: <https://doi.org/10.1007/978-90-481-3316-1>.