

Что такое психолого-педагогическая диагностика?

Внедрение психолого-педагогической диагностики в образовательный процесс пришлось на 1990-е гг., когда происходила смена парадигмы образования и переход на личностно-ориентированный подход. Это должно было обеспечить каждому ребенку собственную образовательную траекторию, которую он строит совместно с педагогом, а педагог проектирует ситуацию развития для каждого ребенка при опоре на реальную и достоверную информацию о его развитии (Юдина, 2001). Однако массовое внедрение психолого-педагогической диагностики было связано с рядом проблем и искажений профессионального, этического, нормативно-правового характера (Лубовский и др., 2016; Рубцов, Марголис, 2007; Юдина, 2001). В связи с этим потребовался пересмотр методологии психолого-педагогической диагностики с учетом актуальных задач, современных тенденций и накопленного опыта.

Введение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) вновь определило актуальность психолого-педагогической диагностики в связи с необходимостью реализовывать принцип индивидуализации в образовании. ФГОС описывает образовательные результаты ребенка в терминах целевых ориентиров (Приказ Минобрнауки России..., 2013). Это означает, что они не обязательно станут прямым эффектом некоего педагогического действия через определенный срок. Образовательная программа представляет собой не описание установленных требований, которым ребенок должен соответствовать, а комплекс условий «психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста» (Приказ Минобрнауки России..., 2013), ориен-

тированных на то, чтобы ребенок развивался сообразно возрасту в своем темпе и с учетом своих особенностей, а детский сад помогал ему в этом.

Вместе с тем традиционно психолого-педагогическое сопровождение фокусировалось на нормативном подходе и предполагало работу по профилактике и коррекции нарушений (патологий) в развитии ребенка (в первую очередь работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья, имеющими когнитивные, речевые, поведенческие нарушения), что на данный момент существенно сужает круг мишеней психолого-педагогической диагностики и не обеспечивает полноценную реализацию ФГОС дошкольного образования.

Преимущество перед традиционным имеет компетентностный подход в психолого-педагогическом сопровождении общего, в том числе дошкольного, образования. Комплексная психолого-педагогическая диагностика на основе этого подхода, то есть с учетом периодизации детского развития, понятия «ведущей деятельности» и формирующихся в рамках нее высших психических функций (таких как воображение, знаково-символическая функция, умение действовать в соответствии с ролью и правилами и др.), позволяет выстраивать качественный индивидуализированный образовательный процесс (Рубцов, Марголис, 2007). В этом случае педагог-психолог становится полноправным его участником – специалистом, координирующим работу педагогического коллектива в направлении развития качества образовательного процесса и обеспечивающим связь образовательной организации с семьей (Рубцов, Марголис, 2007, с. 6).

При этом диагностика ребенка как единственный источник информации имеет существенные ограничения. Оторванные от контекста (условий, в которых развивается ребенок) данные могут быть интерпретированы искаженно. Как писал Л.С. Выготский, «среда выступает в отношении развития высших психических для человека свойств и форм деятельности в качестве источника развития» (Выготский, 2007, с. 103), то есть именно во взаимодействии со средой у ребенка развиваются способности. При этом под средой понимается не только пространство, мебель, игрушки, материалы и другие окружающие ребенка предметы, но и отношения между ребенком и окружающим миром (включая его взаимодействие со сверстниками и взрослыми). Таким образом, об-

разовательная среда — одна из важных мишеней психолого-педагогической диагностики в детском саду.

В связи с изменением за последние десятилетия представлений о ребенке и детстве изучение психологических характеристик дошкольника и анализ среды, в которой он развивается, без учета перспективы самого ребенка не дает полноценной картины. Поэтому необходимо рассматривать психолого-педагогическую диагностику через призму компетентностного подхода, который, в свою очередь, является частью холистического (целостного) подхода, а также реализовывать оценку исследуемых характеристик с разных ракурсов, подключая к диагностике педагога, психолога (или иного специалиста, не включенного непосредственно в повседневный образовательный процесс, но погруженного в контекст жизни дошкольной группы, которую посещает ребенок), родителей и самого ребенка.

Холистический подход в организации психолого-педагогической диагностики соответствует мировой практике получения информации с помощью комбинации нескольких методов или источников для диагностики социально-эмоционального развития детей — так называемого метода триангуляции (Kankaraš et al, 2019). Этот метод помогает лучше увидеть связь оценки параметров развития с контекстом реальной жизни ребенка и проявлениями психологических характеристик.

Особенность психолого-педагогической диагностики в российском дошкольном образовании заключается в том, что ее результаты не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей (п. 4.3 ФГОС дошкольного образования), она не может быть инструментом оценки качества дошкольного образования и основанием для принятия административных решений (Приказ Минобрнауки России..., 2013). Однако это ограничение часто ошибочно воспринимается дошкольными психологами и педагогами как отсутствие необходимости и даже полный запрет на то, чтобы отслеживать детское развитие. При этом цикл педагогического действия (см. рис. 1), основанный на наблюдении и рефлексии (Шиян и др., 2019), распадается, и педагогическое действие перестает быть осмысленным: педагог ориентируется в выборе способа действия не на наблюдаемую ситуацию (что у ребенка пока не получается, в чем его дефицит), а на очень усредненные и абстрактные возрастные нормы (Юдина, 2001; Шиян и др., 2019).



Рис. 1. Цикл педагогического действия

Удерживая в фокусе целевые ориентиры именно развития ребенка, то есть универсальные способности, дошкольный педагог работает на то, чтобы помочь ребенку стать успешным в жизни (а не только успешным учеником в школе). Универсальными целевыми ориентирами следует считать познавательные, коммуникативные, регуляторные способности, развитую игровую деятельность и инициативность (см. рис. 2).

Таким образом, в современном понимании психолого-педагогическая диагностика – это интеграция педагогического и психологического знания о ребенке и среде, в которой он развивается, при интерпретации которого учитывается перспектива всех участников образовательного процесса, включая ребенка, а также его родителей (законных представителей).



Рис. 2. Модель универсальных целевых ориентиров дошкольного образования (Современный детский сад..., 2021)

Психолого-педагогическая диагностика должна сочетать в себе нормативные и критериальные показатели развития (Юдина, 2001). Целесообразно использование сочетания экспериментальных заданий (собственно психодиагностики), метода наблюдения и обучающего эксперимента, а также комплексный подход к оценке развития ребенка, выраженный не в отдельных показателях, а в профиле ребенка (Лубовский и др., 2016).

В психолого-педагогической диагностике можно условно выделить такие направления:

Психологическая диагностика

Под ней подразумевается выявление статуса психологических характеристик ребенка в определенные возрастные периоды и в динамике. Причем динамика отслеживается в отношении индивидуальной траектории ребенка, и возрастные нормы служат лишь ориентиром, а не жесткой рамкой, в которую вписан ребенок.

В психологической диагностике рекомендуется придерживаться системы: поэтапная психологическая диагностика, состоящая из скрининга (выявления детей с недостатками развития), дифференциальной диагностики (определения характера и степени выраженности нарушений) и изучения индивидуальных особенностей детей (Лубовский и др., 2016). Традиционно психологическая диагностика имеет психометрическую направленность, то есть количественное измерение психологических характеристик (работы сенсорных систем, речи, мыслительной деятельности) в виде суммарных показателей с помощью стандартизированных тестов. Однако исследователи отмечают, что нормативные показатели в таких тестах часто либо устарели, либо вовсе не имеют теоретического обоснования, то есть установлены интуитивно-эмпирически (Лубовский и др., 2016). В связи с этим возрастает роль качественных методов диагностики, в которых интерпретация существенно зависит от контекстуальных знаний о ребенке и условиях, в которых он развивается. Психологическое направление психолого-педагогической диагностики закреплено за педагогом-психологом.

Педагогическое наблюдение

Это важный повседневный процесс, который помогает педагогу изучать, как проявляется развитие ребенка в естественной среде, и выстраивать стратегию работы с детьми с учетом их особенностей, возможностей и интересов. Необходимость педагогического наблюдения для планирования образовательной деятельности зафиксирована во ФГОС дошкольного образования. Результаты наблюдения не должны являться материалом для оценки работы воспитателя: воспитатель сам решает, кто может иметь к ним доступ (возможно, он обсудит это с коллегами, которые работают с теми же детьми, поделится наблюдениями с родителями или оставит свои заметки лишь для собственного использования).

Само по себе педагогическое наблюдение — добровольное дело, один из инструментов работы педагога, и только сам педагог принимает решение, использовать этот инструмент или нет.

Важным отличием педагогического наблюдения от психологической диагностики является то, что наблюдение педагога позволяет в первую очередь отразить свою работу и спланировать следующий шаг. В связи с этим очевидно, что наблюдение не может быть кратковременным (например, только в начале и в конце года), а отмеченные у детей проявления не являются «стигматами», «ярлыками» (Юдина, 2001) и не рассматриваются как оценка достижений ребенка или самооценка педагогом своей работы.

Само по себе педагогическое наблюдение — обычный ежедневный рабочий процесс, предполагающий отслеживание динамики развития детей и, что самое важное, позволяющий педагогу строить гипотезы, почему у ребенка что-то сейчас проявляется тем или иным образом. Из этих гипотез рождаются пробы: «А что, если я сделаю так...». Все это можно делать и без помощи специального инструмента наблюдения, однако с ним процесс диагностики будет лучше структурирован, и педагог может получить более детализированные результаты. Параметрическая фиксация результатов наблюдения помогает сделать его компактным и отслеживать одни и те же параметры в динамике. Педагогическое наблюдение проводят в первую очередь воспитатели дошкольной группы. Также наблюдение является информативным способом, чтобы отслеживать развитие детей для выстраивания цикла педагогического действия в работе специалистов — инструктора по физической культуре, музыкального руководителя и других.

Оценка психолого-педагогических условий

Еще одним важным направлением психолого-педагогической диагностики является оценка психолого-педагогических условий — образовательной среды. Этот этап необходим для того, чтобы понять, могут ли причины тех или иных поведенческих проявлений ребенка, замеченных в ходе психологической диагностики и педагогического наблюдения, скрываться в особенностях организации образовательной среды, а также какие корректировки среды могут привести к изменениям дет-

ских реакций. Это направление может быть реализовано совместно психологом и педагогами дошкольной группы. Оценка среды с этих двух позиций (психологической и педагогической), обсуждение полученных результатов и корректировка выявленных дефицитов в психолого-педагогических условиях позволят минимизировать «зашумленность» контекста, в котором ребенок проявляет себя тем или иным образом, и исключить действие внешних факторов, провоцирующих ситуативные реакции, мешающие увидеть личностные характеристики ребенка.

Исследование перспективы участников образовательного процесса

Это направление предполагает выявление представлений детей, их родителей (законных представителей) и педагогов по одному и тому же вопросу. Его реализует педагог-психолог или внешний (приглашенный) специалист, имеющий навыки проведения социологического исследования. Исследование перспективы участников образовательного процесса необходимо для более комплексного взгляда на ситуацию и для контекстно-ориентированной интерпретации полученных с помощью психологической диагностики и педагогического наблюдения данных. В ходе этого этапа диагностики проводится сопоставление точек зрения разных категорий информантов по одним и тем же аспектам. Для каждой категории информантов подбираются релевантные методы диагностики: например, для педагогов и родителей подходит онлайн-опрос, групповое и индивидуальное глубинное интервью, для дошкольников может использоваться только индивидуальное интервью с комбинацией вербальной и визуальной презентации вопросов.

Общим принципом в реализации перечисленных направлений является опора на ресурсы ребенка — выявление его актуальных и потенциальных возможностей для построения с опорой на них траектории развития в зоне ближайшего развития. Этот принцип подчинен законам взаимодействия исследователя с испытуемым, в котором оба выступают в качестве равноправных партнеров (Юдина, 2001). Независимо от категории информантов, изучение их перспективы должно соответствовать методологии партиципаторного исследования (Kellett, 2010; Norozi, Moen, 2016; Palaiologou, 2014; Vaughn, Jacquez, 2020). Для нее характер-

но сотрудничество диагноста и исследуемого, вовлеченность последнего в принятие решений о том, какие аспекты необходимо изучить и как интерпретировать полученные данные, партнерские и уважительные взаимоотношения между диагностом и исследуемым, включающие согласие на проведение диагностики, а также возможность исследуемого выбрать место и время проведения процедуры и в любой момент прекратить ее. Главной характеристикой партиципаторного исследования является то, что предмет исследования имеет смысл и важен для обеих сторон.

Таким образом, психолого-педагогическая диагностика используется в дошкольном образовании для оценки:

- успешности развития конкретного ребенка в динамике и относительно его собственной предполагаемой траектории развития;
- эффективности работы детского сада по созданию оптимальных условий для развития конкретного ребенка.

Предложенный подход к психолого-педагогической диагностике согласуется с положениями ФГОС ДО (Приказ Минобрнауки России..., 2013) и Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (Федеральный закон «Об образовании...», 2012), в частности с признанием:

- за ребенком права на индивидуальный темп развития;
- диагностики развития ребенка как инструмента выстраивания педагогической стратегии;
- за образовательной средой исключительного значения в развитии ребенка;
- семьи в качестве равноправного участника образовательных отношений.

Вместе с тем реализация предложенного подхода может затрудняться из-за ряда стоп-факторов:

- укорененного стереотипа о целесообразности «измерительного» подхода;
- недостаточно развитых у специалистов, проводящих диагностику,

компетенций наблюдения и профессиональной рефлексии;

- новизны и непривычности партиципаторного подхода в организации и проведении диагностических процедур;
- дефицита адекватного методического сопровождения в области применения результатов психолого-педагогической диагностики в повседневной практике воспитателей и педагогов-психологов.

Поскольку в Российской Федерации нет единых требований к психолого-педагогической диагностике детей дошкольного возраста, образовательные организации вправе самостоятельно принимать решения о том, нужна ли им такая диагностика, как она будет организована и что будет ее предметом. Как правило, это решение согласуется с процессом разработки организацией своей основной образовательной программы (ООП) дошкольного образования (Федеральный закон «Об образовании...», 2012, ст. 12).

Государство гарантирует получение образования, которое должно «обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями» (Федеральный закон «Об образовании...», 2012, ст. 12, п. 1). В соответствии с этим рекомендуется включать в ООП «рекомендации по развивающему оцениванию достижения целей в форме педагогической и психологической диагностики развития детей, а также качества реализации основной общеобразовательной программы Организации», причем качество реализации ООП оценивается через созданные организацией условия «внутри образовательного процесса» (Примерная основная образовательная..., с. 8), а в качестве средств мониторинга динамики развития детей и их образовательных достижений рекомендуется использовать метод педагогического наблюдения, детские портфолио, фиксирующие достижения ребенка в ходе образовательной деятельности, карты развития ребенка и различные шкалы индивидуального развития (Примерная основная образовательная..., с. 17).

Все эти положения являются рекомендательными. Образовательная организация может выбрать или разработать собственные средства психолого-педагогической диагностики и прописать процедуру в ло-

кальных актах (Положении о психолого-педагогической диагностике с более общей характеристикой предмета диагностики в ООП) с опорой на принципы, обозначенные во ФГОС ДО и Примерной основной образовательной программе.

Также важно учитывать, что при внедрении в работу образовательной организации предложенного подхода к психолого-педагогической диагностике могут возникнуть следующие трудности административного характера:

- отсутствие или недостаточное количество штатных единиц педагогов-психологов (особенно в небольших и малокомплектных образовательных организациях);
- несогласованность такого подхода с муниципальной/региональной системой мониторинга.

Первую трудность возможно решить за счет разработки внутренних регламентов (например, создания рабочей группы, включающей не только педагога-психолога, но и других сотрудников организации, совместно реализующих психолого-педагогическую диагностику; или за счет внесения конкретных положений в должностную инструкцию педагога-психолога); привлечения внебюджетных средств организации на дополнительные ставки педагогов-психологов; а также за счет внешних ресурсов (например, заключения соглашения о сотрудничестве с городскими или региональными структурами, обеспечивающими психолого-педагогическое сопровождение образовательных организаций).

В отношении второй трудности следует отметить, что Примерная основная образовательная программа дошкольного образования рекомендует использовать «единые инструменты, оценивающие условия реализации программы в Организации, как для самоанализа, так и для внешнего оценивания» (Примерная основная образовательная..., с. 19). Однако решение все же остается за образовательной организацией: именно она реализует психолого-педагогическую диагностику и выстраивает на основании нее программу собственного развития. Поэтому именно организация должна определять содержание и процедуру диагностики, принципы ее проведения и способы использования результатов.

Литература

- Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 2007. — 197 с.
- Лубовский В.И., Коробейников И.А., Валявко С.М. Новая концепция психологической диагностики нарушений развития // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. №4. С. 50–60.
- Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения: 13.07.2022).
- Примерная основная образовательная программа дошкольного образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 20 мая 2015 г. No 2/15). Режим доступа: https://firo.ranepa.ru/files/docs/do/primernaya_osn_obr_prog_do.pdf?ysclid=l7ega5ntek26174599 (дата обращения: 13.07.2022).
- Рубцов В.В., Марголис А.А. Роль и задачи психолого-педагогической диагностики в определении качества образования // Психологическая наука и образование. 2007. №4. С. 56.
- Современный детский сад. Универсальные целевые ориентиры дошкольного образования: Методическое пособие // под ред. О.А. Шиян. — М.: Мозаика-синтез, 2021. — 248 с.
- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. Режим доступа: <https://base.garant.ru/70291362/?ysclid=l7eg71zsat463386282> (дата обращения: 13.07.2022).
- Шиян О.А. Средства развития профессиональной рефлексии педагогов дошкольного образования // О.А. Шиян, А.Н. Якшина, С.А. Зададаев, Т.Н. Ле-ван / Современное дошкольное образование. — 2019. — №4 (94). — С. 14–35.
- Юдина Е.Г. Этические проблемы психолого-педагогической диагностики в образовании // Вопросы психического здоровья детей и подростков (Научно-практический журнал психиатрии, психологии, психотерапии и смежных дисциплин). — 2001. — No 1. — С. 14–20.

- Kankaraš, M., E. Feron and R. Renbarger (2019), “Assessing students’ social and emotional skills through triangulation of assessment methods”, OECD Education Working Papers, No. 208, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/717ad7f2-en>.
- Kellett, M. (Ed.) (2010) Rethinking children and research: attitudes in contemporary society. London: Continuum.
- 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, 689705, doi: 10.1080/03004430.2013.809341.
- Vaughn, L. M., & Jacquez, F. (2020). Participatory Research Methods – Choice Points in the Research Process. Journal of Participatory Research Methods, 1(1). <https://doi.org/10.35844/001c.13244>.