

Е.А. Юлкина,
методист лаборатории начального образования МЦ ЮЗОУО, Москва

Н.Л. Галеева,
доцент кафедры управления развитием школы МПГУ, кандидат биологических наук

Проблемы и ресурсы реализации психолого-педагогической диагностики в школе

В последние годы всё чаще практиками и учёными высказывается мнение о том, что в оценке качества образования с помощью ЕГЭ существует объективное противоречие, которое может быть преодолено путём создания целостной системы психолого-педагогической диагностики. Такая система тестирования, дополняющая ЕГЭ и ориентированная на определение сформированности ключевых компетентностей выпускника общего среднего образования (а также каждой его ступени), становится действенным инструментом управления качеством образовательной системы.

Рубцов В.В., Марголис А.А. в своей статье «Роль и задачи психолого-педагогической диагностики в определении качества образования» пишут: «данные о сформированности ключевых компетентностей школьников становятся показателями этих компетентностей и показателем качества обучения в конкретном образовательном учреждении, т.е.

выступают своеобразным инструментом образовательного аудита. Такие данные существенно дополняют систему оценки качества образования, опирающуюся на ЕГЭ, делают её более сбалансированной в отношении реальных достижений каждого ученика, образовательной среды, а в итоге — и системы обучения и воспитания в целом» [1].

Исследование реализации управления качеством образования с помощью диагностических процедур на уровне школы позволяет авторам, полностью разделяющим концепцию личностно ориентированного и компетентностного подхода спрогнозировать проблемы массового введения такого «инструмента образовательного аудита», как измерение уровня развития ключевых компетенций ученика. Мы считаем, что проблемы здесь не столько в отсутствии единой целостной системы психолого-педагогической диагностики. Разработка тестов, ресурсное оснащение средствами для оценивания степени сформированности соответствующих компетентностей на каждой ступени школьного обучения, очевидно, могут быть успешно осуществлены группой разработчиков, состоящей из учёных, специалистов и чиновников высшего управленческого эшелона. Главная проблема, по нашему мнению, — в обеспеченности школы кадровыми ресурсами для реализации предлагаемых процедур.

Рубцов В.В., Марголис А.А. в цитируемой статье считают, что «ответственным за реализацию такой системы в образовательном учреждении является, прежде всего, психолог. В этом случае он перестаёт быть специалистом, «появляющимся после урока», он становится пол-



ноценным участником образовательного процесса, взаимодействуя с педагогом в процессе учебной деятельности. *Основанием для такого профессионального взаимодействия являются результаты психолого-педагогической диагностики уровней сформированности у детей ключевых компетентностей, встраиваемых в образовательную программу* (курсив наш). В этом случае, «психолог в образовательном учреждении становится специалистом, координирующим работу педагогического коллектива, направляя её не на достижение высоких оценок по ЕГЭ (за что отвечает, прежде всего, учитель), а на формирование соответствующих возрасту компетентностей» [1].

В идеале такая система была бы наиболее оптимальной, если бы не одно «но». В реальности в большинстве школ учителя и психологи взаимодействуют в процессе учебной деятельности недостаточно эффективно. Так, при анализе оценки учителями начальной школы динамики и качества своего профессионального роста за год двое из трёх учителей практически не ощутили положительной динамики в профессиональных взаимодействиях с социологами и психологами школы [2]. Специальные собеседования, проводимые нами после получения таких данных, показали, что у каждого из субъектов предполагаемой совместной деятельности по управлению качеством образования на основе данных психолого-педагогической диагностики есть проблемы, над решением которых мы работали последние годы в рамках специального исследования. В краткой формулировке эти проблемы звучат так:

Уровень развития психолого-педагогической компетентности учителей недостаточен ни для целенаправленной работы с внутренними ресурсами ученика, ни для совместной работы с психологом. Для того чтобы говорить с психологом «на одном языке» при обсуждении проблем и достижений одного и того же ученика, интуиции недостаточно. Учитель должен активно владеть терминами и понятиями педагогической психологии.

Далеко не каждый психолог, определивший уровень сформированности у детей ключевых компетентностей, может дать учителю-предметнику рекомендации по «встраиванию в образовательную программу» [1] полученных данных. Для этого и психолог, и педагог должны одинаково понимать сущность каждого вида и типа учебного задания, его дидактический потенциал (какой внутренний ресурс развивается конкретным заданием, формой работы и т.д.). В то же время, по данным наших исследований, внимание как ресурс ученика существует у учителя начальной школы, судя по самооценке, только в виде представлений — практически все учителя знают, что такое объём, распределение, концентрация и устойчивость внимания, но от 15 до 40% учителей не умеют целенаправленно развивать эти составляющие учебного успеха ученика. Особенно «не повезло» устойчивости внимания — практически половина учителей не умеет её развивать, используя предметное содержание.

Практически все учителя в нашем исследовании осознавали разницу между интуитивным определением уровня развития какого-то параметра и необ-



Взаимодействующее управление

ходимостью «измерять» этот параметр для осуществления мониторинга. Эти данные согласуются с выявленным в результате исследования низким уровнем управленческой компетентности учителей в области педагогического анализа, как важнейшего инструмента управления развитием личных ресурсов ученика. Педагогический анализ учителей не простирается дальше констатации уровня учебных возможностей ученика без поиска конкретных причин — какие ресурсы ученика недостаточно развиты для того, чтобы обеспечить его учебный успех. А без этого любая, даже самая научно-обоснованная и ресурсно-обеспеченная диагностика психолога, останется набором данных, *констатирующих достигнутый уровень, но не управляющих* коррекцией педагогического сопровождения.

Кроме того, теория утверждает, а практика подтверждает, что любая инновация должна быть отражена в содержании внутришкольного контроля (ВШК).

В.А. Слостёнин подчёркивает, что «особенность функции внутришкольного контроля состоит в его «последействии» на личность учителя»: «Причинами дезорганизации педагогического процесса может быть привнесение в его структуру нового содержания, форм, методов, что вызывает нарушение устоявшегося порядка, требует изменения условий, типа мышления субъекта и объекта управления» [3]. Следовательно, мониторинг «по ученику» на основе данных психолого-педагогической диагностики должен быть положен в основу оценки динамики результативности развития ученика средствами учебного предмета. И на уроках, и во внеурочной предметной деятельности оценивать работу учителя в формате ВШК нужно тоже через позиции мониторинга.

Психолого-педагогическая диагностика в школе будет выполнять все свои функции, если на всех уровнях управления будет работать одна и та же принятая

Табл.1. Ресурсы учебного успеха ученика [4]

Ресурс учебного успеха	Параметры индивидуального стиля учебной деятельности (параметры ИСУД)	Виды педагогического воздействия
«Знаю, умею» объём и качество знаний и предметных умений	Обученность	Обучение, упражнение
«Умею» над- и меж-предметные навыки	Организационные навыки Коммуникативные навыки Информационные навыки Мыслительные навыки	Обучение, упражнение
«Могу» психические, психофизиологические механизмы, поддерживающие познавательные процессы, биопсихические свойства	Воля, чувства, ощущения, эмоции, память, внимание, ведущий канал восприятия информации, доминирование полушарий. Возрастные особенности, половые различия, темперамент	Тренировка
«Хочу»	Интересы, идеалы, мотивы, желания, иерархия ценностей	Воспитание



и осознанная всем коллективом система параметров учебного успеха ученика. В рамках нашего исследования мы опирались на разработанную и апробированную на базе одной из московских городских экспериментальных площадок «рабочую структуру ресурсов учебного успеха ученика». Авторами была спроектирована матрица параметров индивидуального стиля учебной деятельности (ИСУД) учащегося [4].

Авторы показали, что если каждый из параметров условно представить как отрезок из центральной точки, а уровень развития параметра — как длину отрезка, то площадь замкнутой фигуры, ограниченная кривой, проходящей через дистальные точки отрезков, будет отражать уровень общих учебно-познавательных возможностей ученика. Увеличение каждого из параметров приводит к повышению уровня учебно-познавательных возможностей ученика, или общей обучаемости, определяющейся и уровнем интереса к предмету, и объёмом усвоенных знаний, и уровнем развития общеучебных навыков, и психофизиологическими особенностями личности.

По нашему мнению, заслуживает внимания тот факт, что система выделенных параметров индивидуального стиля учебной деятельности ученика спроектирована участниками ГЭП как открытая система. Авторы уточняют, что такая система успешно работает не потому, что она единственно правильна, но потому, *что в каждой из школ эта система была принята как единая система, принятая каждым учителем школы как основа для самоанализа и планирования результатов образовательной деятельности.*

Для нашего исследования был важен тот факт, что в этой работе именно учитель был определён главным субъектом осуществления психолого-педагогической диагностики для управления качеством образовательной деятельности. Мы исследовали опыт этой ГЭП и выстроили систему управления качеством результатов обучения на основе данных мониторинга «по ученику» (табл. 2). Такое представление позволяет, соблюдая целостность всей системы управления, и иерархический принцип, отражающий уровень ответственности, увидеть роль каждого участника в этой системе. Сопоставление позиций таблицы с реалиями конкретного учебного процесса позволяет субъектам управления выявить слабые звенья в системе управления качеством результатов.

Каждая ячейка представленной таблицы должна быть «развёрнута» в формах методической и экспериментальной деятельности, так как, с точки зрения компетентного подхода, содержание ячеек представляет содержание управленческой компетенции каждого уровня управления в школе:

- ситуативного и тактического, осуществляемого учителем (графа 1);
- тактического, осуществляемого коллегиально на уровне методических объединений и проблемно-творческих групп (графа 2);
- стратегического, осуществляемого на уровне Методического совета, Педсовета, Управляющего совета (графа 3).

Психологическая служба в этой модели играет важнейшую роль — не центральную, а ресурсную, обеспечивая учителя данными об особенностях



Взаимодействующее управление

внутренних ресурсов ученика (графа 1), помогая предметникам выявлять необходимые внешние ресурсы успешного обучения ученика данному предмету (графа 2), анализируя тенденции в динамике психологического комфорта учеников (графа 3).

В течение последних трёх лет отдельные составляющие модели апробированы в школах Москвы в рамках

диссертационного исследования Юлкиной Е.А. [2] и в работе городских экспериментальных площадок «Условия роста и реализации профессиональных компетенций учителя в системе внутришкольной методической и экспериментальной деятельности», «Условия реализации социальной направленности образовательного процесса для детей с трудностями социальной адаптации» [4, 5].

Табл. 2. Параметры учебного успеха ученика как «инструменты» управления качеством учебного процесса для учителя (1), председателя МО (2) и завуча (3)

Уровни управления Параметр	-1- Как ресурс тактического и ситуативного управления в системе «ученик — учитель»	-2- Как ресурс тактического управления (выбор программ и оснащения предметного курса) в системе «ученик — учитель — коллеги — пред. МО»	-3- Как ресурс стратегического управления через оценку результативности ОП по предметам, по классам, по параллелям в системе «ученик — учитель — коллеги — пред. МО — завуч-директор»
Обученность	Определение дозы педагогической помощи ученику по предмету	Оценка эффективности обучения по предмету	Вклад М/О в развитие учащихся средствами предмета
Обучаемость	Определение уровня педагогической помощи ученику по предмету	Выбор и адаптация учебных предметных программ; при необходимости — модификация их	Вклад учителей М/О в обеспечение условий для роста учебно-познавательных возможностей обучающихся
ОУУН (меж- и надпредметные навыки)	Выбор форм и приёмов учебной деятельности ученика, развивающих недостаточно сформированные навыки	Контроль и анализ оснащения учебного процесса заданиями, развивающими ОУУН в рамках предмета	Эффективность работы М/О, школы по внедрению компетентного подхода в обучении, вклад М/О в развитие учащихся средствами предмета
Особенности психических процессов и психофизиологии; уровень развития мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сфер	Учёт и развитие индивидуального стиля учебной деятельности ученика при планировании, организации и анализе учебной деятельности	Управление реализацией индивидуальных программ обучения	Уровень психологического комфорта учеников; уровень личностного развития



Результаты апробации модели показывают, что наиболее конструктивный, эффективный и результативный способ управления качеством образовательного процесса школы на основе психолого-педагогической диагностики ученика осуществляется там, где учитель демонстрирует высокий уровень психолого-педагогической компетентности, а психолог реализует ресурсное обеспечение педагогической диагностики и совместно с учителем проводит анализ данных, полученных всеми субъектами, осуществляющими мониторинговые исследования.

Мы обнаружили, что учитель быстро и с интересом вооружается способами определения на материале своего предмета разных типов памяти ученика, внимания, обучаемости, уровня развития мыслительных навыков, функционального доминирования полушарий и т.д. При этом учитель учится определять дидактический потенциал предлагаемых ученику форм деятельности, чтобы целенаправленно проектировать как ситуации учебного успеха, так и ситуации познавательных затруднений [6].

По нашим наблюдениям, психологи с гораздо меньшим энтузиазмом осваивают педагогическую составляющую психолого-педагогической диагностики. Но ребёнок — целостная личность, и если учитель будет работать в зоне ближайшего развития ученика с ресурсами «знаю и умею», а психолог в основном будет работать только с ресурсами «могу и хочу», то основа для совместной продуктивной деятельности будет явно недостаточной.

Мы считаем, что при внедрении целостной системы психолого-педагогической диагностики в условиях школы необходимо подготовку к этому вести в нескольких направлениях:

повышать уровень психолого-педагогической компетентности учителей-предметников через систему интерактивных форм внутришкольной методической работы: обучающих семинаров, деловых игр [7];

проектировать и реализовать содержание внутришкольного контроля качества результатов обучения на основе системы параметров учебного успеха ученика, формулируемых в терминах компетентностного подхода;

разрабатывать содержание и ресурсное обеспечение психолого-педагогического мониторинга *учёным-психологам следует совместно с дидактами*, чтобы обеспечить диагностическими материалами учителя как субъекта аналитической деятельности в базовой педагогической системе «ученик-учитель».

Список литературы

1. Рубцов В.В., Марголис А.А., Роль и задачи психолого-педагогической диагностики в определении качества образования / Психологическая наука и образование. 2007. № 4.
2. Галева Н.Л., Юлкина Е.А. Исследование ключевых компетенций учителя по развитию личных ресурсов учебного успеха младшего школьника // Всероссийская научно-практическая конференция «Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития». Саранск. Март, 2008.





Взаимодействующее управление

3. *Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Педагогика. М.: Изд. Центр «Академия», 2002.
4. Методический сборник «Формирование методологической культуры учителя как средство повышения качества образования» ЮОУО (Серия «Библиотечка руководителя»). 2005.
5. Методический сборник «Управление ростом и реализацией профессиональной компетентности учителя в школьном образовательном пространстве» ЮОУО (Серия «Библиотечка руководителя»). М., 2007.
6. *Галеева Н.Л., Гостимская Е.С., Евдокимова Г.Ю., Конова Н.Н., Замулина Н.В.* Сто приёмов для учебного успеха ученика на уроках в начальной школе / Пособие для учителей по развитию учащихся средствами учебного предмета. М.: изд. «5 за знания», 2007.
7. *Юлкина Е.А.* Программа деятельности методического объединения «Компетентный учитель начальной школы» на сайте Окружного методического центра Юго-западного окружного управления образования ДО г. Москвы
<http://omc.mosuzedu.ru>