

ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ФГОС ДО

*Н.Ю. Москвитина, доцент кафедры дошкольного образования,
ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития
образования, повышения квалификации и
переподготовки работников образования»,
кандидат психологических наук*

Современная образовательная ситуация определяет все более высокий уровень профессиональной компетентности педагога как субъекта педагогической деятельности, как творческой личности, владеющей новейшими достижениями наук о человеке и инновационными психолого-педагогическими технологиями, педагога-профессионала, ориентированного на личностное развитие каждого ребенка, обладающего сформированной профессиональной педагогической культурой [11].

Актуальность формирования и развития диагностической компетентности педагога дошкольной образовательной организации возрастает в связи с тем, что требуют незамедлительного решения задачи изучения и нового осмысления профессиональной деятельности педагога, обеспечения его активного участия в реализации основополагающих принципов современного образования. Педагоги, осмысливая свою деятельность в контексте целей и задач современного образования, признают, что диагностическая деятельность должна стать неотъемлемой составляющей их профессиональной деятельности, но в то же время отмечают, что для ее осуществления не хватает знаний и умений в сфере педагогического диагностирования [1].

Одним из таких средств является применение педагогической диагностики в профессиональной деятельности педагогов.

В настоящее время именно диагностике придается особое значение, ибо она призвана помочь решить ряд важнейших задач совершенствования образовательно-воспитательного процесса [8].

«Педагогическая диагностика – совокупность функционально и структурно взаимосвязанных элементов (компонентов) процесса

педагогического диагностирования, включающая типы, правила, требования, этапы и виды диагностики, комплексы методик и процедур, а также входящие в процедуры диагностические операции (действия, шаги) диагноста. Педагогическая диагностика выступает как процесс установления и изучения признаков, характеризующих состояние различных элементов педагогической системы и условий ее функционирования. Это необходимо для прогнозирования возможных тенденций развития, отклонений, предотвращения мерами педагогической коррекции нежелательных тенденций и стимулирования позитивных элементов развития (личности, группы, педагогических явлений). Педагогическая диагностика проводится с позиции предмета педагогики как науки и ставит своей целью выработку педагогического диагноза и педагогических коррекционных мер, выступая при этом как относительно самостоятельная отрасль педагогического знания, отражающая теорию и практику педагогического диагностирования и выполняющая в структуре педагогики роль сервисной, вспомогательной дисциплины. Она аналогична по своему науковедческому статусу педагогической прогностике, педагогической этике». Очевидно, что в том и другом понимании педагогическая диагностика рассматривается как компонент профессиональной педагогической деятельности. Она включена в структуру учебно-воспитательного процесса. Одни ее разделы разработаны на достаточно хорошем уровне, другие находятся в стадии создания, требуют дальнейших разработок [11].

Многие исследователи (Ю.К. Бабанский, Л.В. Байбородова, В.П. Беспалько, Б.П. Битинас, Н.М. Борытко, Л.Н. Горохова, В.Н. Давыдова, Л.М. Денякина, В.Г. Максимов, Е.А. Михайлычев, П.Е. Решетников, М.И. Рожков и др.) рассматривают педагогическую диагностику как движущую силу развития педагогического процесса, как один из способов его оптимизации [6].

В то же время государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению психолого-педагогической подготовки говорит только о владении умениями психолого-педагогической

диагностики. Это только одна из составляющих диагностической компетентности педагогов. Отметим, что имеется в виду актуализация тех диагностических знаний, умений, навыков, которые уже имеют педагоги, и приращение новых, востребованных в профессиональной деятельности для решения диагностико-педагогических задач разного уровня сложности.

Наличие диагностической компетентности поможет педагогу грамотно, профессионально выявлять проблемы личностного развития воспитанников, пробелы в знаниях и их причины, обоснованно отбирать содержание и методы обучения, другими словами, эффективно осуществлять профессиональную деятельность в новых организационно-педагогических условиях [9].

Принципы педагогической диагностики, отражая объективные закономерности учебно-воспитательного процесса, специфически преломляются в работе педагогов по изучению воспитанников.

А.С. Белкин описывал такие принципы, как объективность, систематичность и комплексность, изучение личности в деятельности, в коллективе и воспитывающий характер обучения.

Позднее исследователи (В.С. Аванесов, И.П. Подласый, Л.Ю. Александрова, Н.М. Борытко) выделяют и другие принципы педагогической диагностики:

1) целенаправленность диагностики выражается в необходимости соотнесения организационных форм, средств и методов в ее реализации с конечной целью;

2) системность и непрерывность изучения деятельности педагога указывает на необходимость многоаспектного диагностирования, включая разные стороны педагогической деятельности, профессионально и социально значимые качества личности;

3) персонализация требует от педагога в диагностической деятельности обнаруживать не только индивидуальные проявления общих закономерностей, но также индивидуальные пути развития, а отклонения от нормы не оценивать как негативные без анализа динамических тенденций становления;

4) компетентность означает принятие диагностом решений только по тем вопросам, по которым он имеет специальную подготовку; запрет в процессе и по результатам диагностики на какие-либо действия, которые могут нанести ущерб испытуемому [12].

Учет и реализация данных принципов позволит педагогу выстроить стратегию диагностической деятельности грамотно и обоснованно.

Необходимость педагогической диагностики осознана и педагогами-практиками и управленцам всех звеньев образования. Но ее развертывание связано с рядом противоречий, наиболее острыми из которых являются:

а) научно-методологические: между междисциплинарным характером проблем диагностики компетентности учителей и различным уровнем их научной, методологической и технологической разработки (от показателей аттестационной диагностики до технологии переработки информации с помощью современной вычислительной техники). Ряд проблем диагностики педагогического профессионализма разработан на уровне передовых достижений современной науки, другие – только обозначены или же имеют неудовлетворительные в современных условиях решения;

б) информационно-управленческие: между необходимостью получения систематичной, достоверной и надёжной оперативной аттестационно-диагностической информации на всех уровнях управления системой образования и наличием такой информации. Разнородность качества информации, собранной с помощью различных нестандартизированных методик, затрудняет её сопоставимость и контроль надёжности и достоверности;

в) управленческо-инструментальные: между объективной необходимостью мониторинга развития педагогической компетентности для различных подструктур образования и отсутствием надёжного инструментария для её сбора и обработки. Немногочисленные сугубо исследовательские методики зачастую оказываются без дополнительной адаптации мало пригодными для оперативного сбора и переработки массовой диагностической

педагогической информации, так как они не ориентированы на потребности аттестационной практики, ибо не были созданы специально для решения этого класса диагностических задач и не адаптированы к тем конкретным условиям и типам ОУ, в которых они применяются;

г) организационно-методические: между потребностью управленцев всех звеньев системы образования в качественной аттестационно-диагностической информации, с одной стороны, и уровнем их профессиональной подготовки к её сбору, накоплению и переработке [5].

Концептуальную основу диагностики профессиональных компетенций составляют ключевые понятия:

– управленческая педагогическая диагностика – совокупность функционально и структурно взаимосвязанных элементов процесса педагогического диагностирования дидактического и методического потенциала учебно-воспитательного процесса, квалификации педагогов и руководителей учебных заведений;

– организационно-методическая диагностика – совокупность функционально и структурно взаимосвязанных элементов процесса педагогического диагностирования методической компетентности и подготовленности педагогов, особенностей организации педагогического процесса;

– аттестационная диагностика – это комплексная экспертная оценка деятельности педагогов, как частный случай общей системы управления качеством образования, при которой признается способность педагога осуществлять свою деятельность в соответствии с уставом данного учреждения, государственными образовательными стандартами, отечественным и международным опытом в конкретной области образования;

– экспресс-диагностика – оперативный диагностический анализ деятельности педагога по минимизированной системе критериев, для выявления противоречий, проблемного поля и ключевых, стартовых проблем для оптимизация управления педагогической системой;

– педагогическая компетентность – это способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в средство формирования личности с учетом ограничений и предписаний к учебно-воспитательному процессу, требованиям педагогической нормы, в которой он осуществляется [4].

3. Диагностика профессиональной компетентности педагогов представляет собой динамичную систему, ключевыми элементами которой являются:

а) задачи диагностики: углубленный анализ роли и соотношения выделенных факторов-компонентов профессиональной педагогической компетентности;

б) субъекты диагностирования: учителя, преподающие различные дисциплины школьного курса (как объекты диагностики и субъекты самодиагностики), диагносты (как организаторы процесса диагностики);

в) совокупность процедур, основанная на принципах системно-структурного педагогического диагностирования, соотнесенных с методологически обоснованными критериями и адекватно диагностирующим их инструментарием (построенных в операционализованных понятиях как многомерный диагностический процесс);

г) средства и инструменты диагностирования:

– методики установочной, базовой (симптоматической) диагностики, которые проводятся для выявления симптомов развитости педагогических компетентностей;

– методики углубленной (этиологической) диагностики, которые проводятся при возникновении противоречивых данных о личностном и профессиональном развитии педагога и его ключевых компетенций;

– методики, используемые при комплексном уровне оценивании (типологическая) для прогнозирования возможности развития и определения коррекционных мер [3].

Что касается функций педагогической диагностики, то их достаточно много. По мнению Б.П. Битинаса и Л.И. Катаевой, основными функциями педагогической диагностики являются определение результативности обучения; определение результативности воспитания как в ходе реализации этого процесса, так и в конечном итоге; управленческая – как компонент контроля и прогнозирования; обслуживание научных исследований путем стандартизации диагностических средств. Не менее значимы в деятельности педагога функция обратной связи (позволяет увидеть эффективность принимаемых решений) и оценочная функция (основывается на сравнении достигнутых результатов с эталоном).

Целенаправленная профессионально-педагогическая деятельность предполагает наличие системообразующих компонентов. В диагностической деятельности таковыми являются этапы диагностирования.

Е.А. Михайлычев описывает восемь этапов диагностической деятельности педагога:

1) определение объектов, целей и задач диагностики (в данном конкретном случае);

2) определение критериев, показателей и, если необходимо, индикаторов диагностирования объекта (явления);

3) подбор (разработка и адаптация) методик для решения задач диагностики;

4) сбор информации с помощью диагностических методик;

5) количественная и качественная обработка полученных результатов;

6) выработка и формулировка педагогического диагноза как заключения о состоянии диагностируемого объекта (явления) и причинах, вызывающих данное состояние;

7) выработка и формулировка педагогического прогноза развития объекта (явления);

8) разработка коррекционных мер в форме определенного плана педагогических (а также психологических, социальных) воздействий на объект

(явление) для приведения его в желательное состояние (с точки зрения целей и задач педагогического процесса) [12].

В рамках предложенной Н.Н. Коротковой и Н.Я. Михайленко структуры педагогического процесса в дошкольной организации возможно представить группы педагогических умений, представляющих операциональный компонент педагогической деятельности. Такой анализ по отдельным типам взаимодействия педагога и воспитанника в разное время осуществлялся исследователями в области дошкольной педагогики [2].

В последние годы исследователями педагогической деятельности предпринимаются попытки выделения диагностических умений в ее структуре. Это отвечает современным тенденциям развития образования. Замена традиционных ценностей обучения на ценности развития личности ребенка дошкольного возраста требует от педагога знания законов развития ребенка, конкретных образовательных технологий, позволяющих эти знания дополнять и операционализировать в процессе взаимодействия с ребенком. Обеспечение ценности развития ребенка образовательными технологиями, соблюдение принципа учета индивидуальных особенностей каждого ребенка требуют от педагога осознания цели развития ребенка для каждого педагогического действия или акта коммуникации с ребенком и обеспечения обратной связи при взаимодействии с ребенком. Только имея точную информацию, педагог может осознанно и целенаправленно спланировать и реализовать процесс воспитания и развития, максимально подходящий каждому ребенку, т.е. решить педагогическую задачу [12].

Реализация диагностической функции возможна при соблюдении трех условий: наличия диагностических знаний, освоенности знаний технологии проведения диагностического обследования, сформированности соответствующих умений. Совокупность этих слагаемых диагностической деятельности определяет ее успешность и эффективность.

Список литературы:

1. Асаева И.Н. Современные подходы к развитию профессиональной компетентности воспитателя ДООУ в системе повышения квалификации / И.Н. Асаева // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. 2008. - №5 (53).
2. Асаева И.Н. Развитие профессиональных компетенций воспитателей дошкольных учреждений разных видов / И.Н. Асаева // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. - №112
3. Безюлева Г.В. Профессиональная компетентность: аспекты формирования / Г.В. Безюлева, Н.В. Иванова, М.В. Никитин, Г.М. Шеламова. — М.: Московский психолого-социальный институт, Федеральный институт развития образования. 2005. – 82 с.
4. Бондаревская Е.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич // Педагогика. 2004. - № 10. С -23-31
5. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб.пособие / Э.Ф.Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. М., 2004. – 215 с.
6. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д.А.Иванов, К.Г. Митрофанов. М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с
7. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. — 2004. — №5. - С. 24-25
8. Майер А.А. Модель профессиональной компетентности педагога дошкольного образования / А.А.Майер // Основы педагогического менеджмента. — 2007.-№ 1. - С. 95-96
9. Микляева Н. В., Микляева Ю. В. Диагностика и развитие профессионального мастерства педагогов ДООУ. Методическое пособие. – М.: Айрис – Пресс, 2008.

10. Филатова М. Социальные компетенции и современное образование / М.Филатова, Л.Волкова // Высшее образование в России. №11. - 2007. - С. 104-108
11. Хохлова О.А. Формирование профессиональной компетентности педагогов // Справочник старшего воспитателя дошкольного образования. – 2010, №3. - С. 4-8
12. Чумакова И.В. Развитие диагностической компетентности воспитателя дошкольной образовательной организации в процессе курсовой подготовки // Вестник АГУ. – Выпуск 3 (186), 2016.- С. 88-93.