

Т. В. Фуряева

ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ
ДЛЯ БАКАЛАВРИАТА И МАГИСТРАТУРЫ

2-е издание, переработанное и дополненное

Книга доступна в электронной библиотеке biblio-online.ru,
а также в мобильном приложении «Юрайт.Библиотека»

Москва ■ Юрайт ■ 2019

УДК 159.9(075.8)

ББК 88.6я73

Ф95

Автор:

Фурыева Татьяна Васильевна — доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, отличник народного просвещения, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, почетный профессор вуза, лауреат городской премии «Профессор года», лауреат Всероссийского конкурса изданий для вузов «Университетская книга»—2018. Заведующая кафедрой социальной педагогики и социальной работы Института социально-гуманитарных технологий Красноярского государственного педагогического университета имени В. П. Астафьева, профессор кафедры общей и социальной педагогики Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета (г. Красноярск). Руководитель программ магистратуры и аспирантуры, научный руководитель грантов Российского гуманитарного фонда и Красноярского фонда научной и научно-технической деятельности, эксперт Российского научного фонда и Красноярского фонда научной и научно-технической деятельности.

Рецензенты:

Лукина А. К. — профессор, кандидат философских наук, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета (г. Красноярск);

Игнатова В. В. — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии и педагогики Сибирского государственного университета науки и технологий имени М. Ф. Решетнева (г. Красноярск).

Фурыева, Т. В.

Ф95 Психолого-педагогическая диагностика : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Т. В. Фурыева. — 2-е изд., пер. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 247 с. — (Серия : Авторский учебник).

ISBN 978-5-534-09285-1

В пособии рассматриваются распознавание и выявление позитивного внутреннего потенциала ребенка, актуализация его индивидуальных проблем в процессе взаимодействия с миром людей и предметов. Автор впервые в отечественной сравнительной педагогике делает попытку осмысления и описания наиболее известных диагностических педагогических практик в западных странах. Данная книга является результатом тщательного изучения данных психолого-педагогических исследований диагностического плана, а также практического ознакомления с опытом педагогического наблюдения, участия в специальных курсах-тренингах и получения сертификатов, дающих право на использование наблюдательных технологий в педагогической деятельности.

Для студентов педагогических направлений, практикующих педагогов и всех интересующихся психологией и педагогикой.

УДК 159.9(075.8)

ББК 88.6я73



Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав. Правовую поддержку издательства обеспечивает юридическая компания «Дельфи».

© Фурыева Т. В., 2008

© Фурыева Т. В., 2019, с изменениями

© ООО «Издательство Юрайт», 2019

ISBN 978-5-534-09285-1

Оглавление

Введение	5
Глава 1. Понимание как основа педагогической деятельности	9
1.1. Современное детство в отечественных и зарубежных исследованиях ...	9
1.2. Диагностика в педагогической деятельности	18
Глава 2. Наблюдение как метод понимания педагогической реальности	21
2.1. Особенности педагогического наблюдения в работе с детьми дошкольного возраста	21
2.2. Педагогическое наблюдение, ориентированное на ресурсы ребенка ..	24
Глава 3. Интерес ребенка к миру как предмет педагогического наблюдения	30
3.1. Теоретические основания «понимающего» наблюдения за отношением ребенка к миру.....	30
3.2. Техника «понимающего» наблюдения.....	33
Глава 4. Изучение особенностей познавательного (исследовательского) отношения ребенка к миру	38
4.1. Теоретические основы наблюдения за познавательным отношением ребенка к миру	38
4.2. Характеристики наблюдения, ориентированного на познавательное отношение ребенка	43
Глава 5. Мониторинговое наблюдение за развитием ребенка	49
5.1. Суть наблюдения, ориентированного на процесс развития ребенка....	49
5.2. Техника организации педагогического наблюдения за развитием ребенка	51
Глава 6. Наблюдение за конфликтной реальностью в детской группе	62
6.1. Особенности конфликтного поведения детей	62
6.2. Организация наблюдения за конфликтной реальностью	65
6.3. Технология видеонаблюдения за конфликтной реальностью в группе детского сада	68
Глава 7. Ситуационный анализ и наблюдение за детьми дошкольного возраста	72
7.1. Сущность ситуативного подхода в педагогической деятельности.....	72
7.2. Ситуационный анализ в процессе наблюдения.....	75
7.3. Актуальные проблемы при организации педагогического наблюдения в детской группе	79

Глава 8. Экспертные диагностические практики в оценивании деятельности детских садов	89
8.1. Экспертная оценка качества работы отечественных детских садов	89
8.2. Экспертиза качества педагогического сопровождения детей в учреждениях разных стран	96
8.3. Практика экспертного оценивания работы детских садов (ECERS) (Early Childhood Environment Rating Scales)	100
Глава 9. Психолого-педагогическая диагностика в работе с детьми разного возраста и возможностей	109
9.1. Аналитико-диагностические практики в сопровождении детей раннего возраста	109
9.2. Диагностические практики в изучении психомоторного развития детей и подростков с проблемами	122
9.3. Диагностическая практика изучения готовности к профессиональной деятельности подростков с проблемами в обучении и развитии (ХАМЕТ)	138
Заключение.....	144
Библиография.....	146
Новые издания.....	150
Приложение 1. Протоколы наблюдения.....	151
Приложение 2. Таблица психомоторного развития Е. Кипхард (Германия)	167
Приложение 3. Тест измерения готовности к профессиональной деятельности подростков с проблемами в поведении и развитии (М. Дитерих, М. Голь, Г. Пфайфер, Германия).....	175
Приложение 4. Тест измерения готовности к профессиональной деятельности подростков с проблемами в поведении и развитии — ХАМЕТ-2 (М. Дитерих, М. Голь, Г. Пфайфер, Германия)	186
Приложение 5. Наблюдение за конфликтным поведением детей дошкольного возраста (Г. Дитрих, Германия)	207
Приложение 6. Шкала оценивания среды детского сада (ЭКЕРС, КЕС) (Т. Хармс, В. Титце. США, Германия)	210
Приложение 7. Вопросы для наблюдения за поведением ребенка, педагогической рефлексии результатов (М. Штретц, Германия)	244

Введение

Современная эпоха «цивилизационного слома», значительных общественных и социальных трансформаций во всем мире способствовали серьезному теоретико-методологическому обновлению педагогической теории и практики. Общество с особой остротой ставит проблему понимания внутреннего мира, отношений молодого поколения к окружающей и виртуальной действительности предотвращения смысловых конфликтов. Условия жизни и взросления современной детской субкультуры кардинально отличаются от предыдущих десятилетий. В этой связи чрезвычайно актуальным становится вопрос освобождения педагогической практики от «иллюзии понятности» маленького человека.

Одним из главных методических средств понимания, включения в жизнь ребенка с целью сопровождения процесса становления в нем человеческих качеств выступает психолого-педагогическая диагностика. Распознавание и выявление позитивного внутреннего потенциала ребенка, актуализация его индивидуальных проблем в процессе взаимодействия с миром людей и предметов предполагает серьезную аналитико-диагностическую педагогическую деятельность воспитателей, социальных педагогов, учителей.

Отечественная диагностическая традиция в педагогике в значительной степени психологизирована. Неоправданное увлечение психологическими тестами, стандартизированными методиками изучения особенностей психического развития ребенка привело к проблеме «попадания в реальность». Вместе с тем следует отметить, что в современной психологической диагностической практике все более отчетливо видна тенденция на изучение целостной ситуации жизни ребенка, на исследование реальности не по отдельным элементам, а по целостным единицам.

В педагогической диагностике базовым методом является педагогическое наблюдение, трактовка которого в литературе имеет зачастую теоретико-методологический формат. Вместе с тем именно наблюдение позволяет максимально приблизить диагностику к естественным жизненным условиям, сделать воспитательную деятельность адекватной реальным ожиданиям и смыслам детей. Сама воспитательная ситуация является чрезвычайно сложным полем интеракции, поведения. В ней нет жестких правил. Она представляет собой всегда «деятельность в незнакомом», проявление профессионального педагогического мыш-

ления в практических связях и контекстах. В воспитательной деятельности, по сути, мало рутинной работы, поскольку сама педагогическая реальность полна неожиданностей, разрывов и неопределенностей. Вместе с тем воспитателю необходимо владение разными педагогическими техниками наблюдения, которые должны в обязательной степени опираться на четко отрефлектированные теоретические основания. В этой связи особую актуальность представляют разнообразные педагогические подходы в организации педагогического наблюдения, получившие значительное развитие в настоящее время в зарубежной педагогической практике, связанной с воспитанием, поддержкой, сопровождением детей и подростков с разными потребностями и возможностями здоровья.

Автор впервые в отечественной сравнительной педагогике делает попытку осмысления и описания наиболее известных диагностических педагогических практик в западных странах в конце XX — начале XXI в. Представленный текст является результатом тщательного изучения данных психолого-педагогических исследований диагностического плана, а также практического ознакомления с опытом педагогического наблюдения, участия в специальных курсах-тренингах и получения сертификатов, дающих право на использование наблюдательных технологий в педагогической деятельности. Частично они апробированы в организации наблюдательных практик в процессе профессионально-педагогической подготовки студентов Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева.

Автор приносит большую благодарность своим коллегам (У. Кребсу, Г. Дитрих, В. Титце, К. Шнайдер, Г. Эрнингу, М. Голлю, Х. Шнайдер и другим) за возможность серьезных диалогов, дискуссий, знакомства с результатами последних научных изысканий, за посещение социальных и образовательных учреждений, участия в международных семинарах, тренингах, конгрессах.

Раздел 1



Глава 1

ПОНИМАНИЕ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Современное детство в отечественных и зарубежных исследованиях

Становление новой философии и педагогики детства в отечественной педагогической науке происходит на фоне усиления ее внутринаучной рефлексии, переосмысления методологических оснований за счет новых средств — синергетики, антропологии, феноменологии, герменевтики. В этой связи понятным становится разнообразие концептуальных подходов, программ, их взаимная открытость, полифония диалога.

Детский возраст — это тип особой ментальности, это наличие мощного энергетического ресурса, творческого потенциала, который должен как-то реализовываться. В ребенке заключена мощная творческая способность. Культура, которую задают взрослые, транслирует ребенку модель индивидуального поведения. В процессе ее освоения происходит не только наполнение, но и дальнейшее развитие этой культурной нормы.

Ведущей содержательной идеей обновления педагогики детства, традиционно обозначавшейся как «дошкольная педагогика», является осмысление социально-педагогической и психолого-педагогической проблематики сопровождения, развития, воспитания, обучения ребенка в связи с его разными жизненными контекстами, на фоне становления новых принципов отношений между детьми и взрослыми, на фоне теоретического педагогического осмысления таких понятий, как «детство», «культура детства», «мир детства», «образ детства», «мир ребенка», «образ ребенка», «жизненное пространство ребенка» и др. (Запорожец А. В., Кон И. С., Субботский Е. В., Кудрявцев В. Т., Фельдштейн Д. И., Савченко В. В., Манаков О. Е., Смирнова Е. О. и др.).

Проблема обогащенного детского развития в контексте идеи сохранения и обогащения детства была фундаментально поставлена в отечественных психолого-педагогических исследованиях выдающимся детским психологом А. В. Запорожцем, внесшим огромный вклад в создание системы дошкольного образования (8).

Выступая против узкопрагматического подхода взрослых к ребенку как существу, в котором нужно быстро, форсированными темпами

сформировать определенные личностные качества и умения, А. В. Запорожец разработал научную концепцию *амплификации* — обогащения детского развития, за счет максимального развертывания детских видов деятельности, базирующихся на образных, практических формах познания окружающего мира. При этом ученый обращал особое внимание на выявление качественного своеобразия периода дошкольного детства, что может послужить основой создания стратегии развития целостной личности ребенка-дошкольника. Обращаясь к исследованиям Л. С. Выготского, Н. А. Бернштейна, А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожец рассматривал личность как сложное целостное образование, имеющее системное строение, как «единую целую иерархическую систему» (9). Психофизиологическая структура личности представляет собой ряд надстраиваемых друг над другом взаимосвязанных уровней регуляции поведения, отражения действительности и деятельности субъекта. Они (уровни) характеризуются иерархическим соподчинением мотивов разнообразной психической деятельности субъекта. Каждый уровень соответствует отдельному периоду детства, в рамках которого происходит становление определенного психологического новообразования. Первый уровень перцептивных действий в области умственного развития на этапе раннего детства обнаруживается непосредственной предметно-практической деятельности ребенка, в «поле непосредственного восприятия окружающей ситуации». Второй уровень вообразимых преобразований действительности в плане наглядно-образного мышления характеризует специфику познавательной деятельности старшего дошкольника. В качестве основного психологического новообразования на этапе младшего школьного детства А. В. Запорожец рассматривал умственные действия, которые осуществляются с помощью знаковых систем в плане отвлеченного, понятийного мышления. В области эмоционального развития в качестве психологических новообразований А. В. Запорожец выделял чувства любви, привязанности к близким, сочувствие и сопереживание им. На этапе старшего дошкольного детства эти чувства распространяются на более широкий круг людей — взрослых и сверстников. Дальнейшая динамика эмоционального развития находит свое отражение в формировании высших, социальных чувств (нравственных, эстетических, интеллектуальных).

Каждый период детства, по утверждению А. В. Запорожца, имеет свое качественное своеобразие, которое характеризуется определенным соотношением процессов созревания нервной системы и психического развития. Указывая на то, что психика ребенка развивается целиком за счет «социального исследования», А. В. Запорожец вместе с тем признавал значимость созревания и функционирования определенных мозговых структур. При этом он всегда стремился выявить особую диалектическую взаимосвязь между биологическими и социальными в развитии ребенка. Каждый период детства, по мнению А. В. Запорожца, основателя отечественного института дошкольного воспитания, вносит неповторимый вклад и обладает непреходящей ценностью, так

как создает особые благоприятные условия для построения нового «этажа» будущей личности. Не случайно он постоянно предостерегал об опасности «сокращения детства», отношение к которому является показателем уровня развития общества, его нравственного здоровья. «Только богатое детство, — писал А. В. Запорожец, — дает возможность ребенку до достижения зрелости приобщиться к богатствам духовной и материальной культуры, созданной обществом, приобрести специфические для человека способности и нравственные качества личности и, став, таким образом, на плечи предшествующих поколений, двигаться далее по пути социального и научно-технического прогресса» (9:74). Наибольший вклад в детскую психологию А. В. Запорожец как представитель теории культурно-исторического развития психики, ближайший ученик и сподвижник Л. С. Выготского, внес своей теорией психологии действия. Своими многочисленными эмпирическими и теоретическими исследованиями он доказал, что овладение ребенком специфическими человеческими действиями является более ранним источником возникновения высших психических функций, по сравнению со знаком, как утверждал Л. С. Выготский. Действие, а не значение является исходной единицей мышления. По этому поводу, полемизируя одновременно с Ж. Пиаже, А. В. Запорожец писал: «Если мы начинаем проследживать процесс мышления, то на первых ступенях развития, в самый момент возникновения мышления, мы обнаруживаем, что оно вообще выступает не как самостоятельное действие, как самостоятельный момент, а как свойство самого действия, т. е. как разумное действие... Это практические интеллектуальное действие приводит к образованию обобщений, затем в этом же разумном действии первые практические обобщения себя обнаруживают» (9:178—179). Анализируя различные виды действий (сенсорное, интеллектуальное, эмоциональное, эстетическое) произвольного характера, известный детский психолог и педагог приходит к выводу о том, что важнейшим условием их возникновения является формирование образа ситуаций и образа тех практических действий, который должны быть выполнены в этой ситуации (9:16). Отсюда «овладение новыми действиями (а не предметами посредством действий и деятельности) представляет собой подлинное обогащение субъекта, развитие не только оперативных-технических способностей, но и личности, истинно человеческого бытия» (8:13).

В целом исследования А. В. Запорожца явились фундаментом для становления и развития отечественной педагогики детства, теоретического обоснования и практической разработки программ воспитания и обучения детей в системе общественного дошкольного образования.

В качестве стратегической линии исследований в области дошкольного детства в отечественной психолого-педагогической науке выступают: а) изучение природы детства как социокультурного феномена в широком историческом контексте; б) анализ закономерностей, механизмов и условий присвоения культуры как творческого процесса на основе положения о самодетерминации детского развития; в) опре-

деление культуросообразных оснований проектирования развивающего дошкольного образования; г) выявление источников личностного роста детей и взрослых в семейном воспитании.

Подлинное освоение культуры, «вращание» ребенка в мировую, национальную, самобытную культуру, т. е. освоение им общечеловеческого творческого потенциала (имеется в виду освоение как реализованных, так и скрытых возможностей созидательной деятельности людей), осуществляется, как писал об этом еще в 20—30-е гг. XX в. выдающийся отечественный психолог Л. С. Выготский, при условии принятия и понимания взрослыми самобытности, своеобразия мира детства (4).

Детская субкультура, своего рода культура в культуре, живет по своим специфическим законам, хотя и является «встроенной» в культурное целое. Она характеризуется двумя противоречиями. С одной стороны, детская субкультура достаточно консервативна, с другой — предельно динамична. Между детской и взрослой субкультурами существует постоянная дистанция, обнаруживающая динамику к увеличению. Продолжая традиции культурно-исторической психологической школы, В. Т. Кудрявцев понимает детство не только как исторически порожденный продукт, но и как формообразующее начало в культуре и в истории. При этом акцент делается не столько на изучение зависимости, производности закономерностей, механизмов, динамики психического развития ребенка от культурно-исторических условий, от взрослых, но и на отношение мира детства к миру взрослых, к культуре в целом, к самому себе. В этой связи выявляется иной образ детства, прежде всего дошкольного, обладающий чертами «развитой гармонической и самобытной целостности» (17). В качестве движущей силы психического развития ребенка выступает не само по себе присвоение общечеловеческого опыта, а его проблематизация. Она понимается как «особое действие (взрослого и ребенка) по приданию незавершенности, неопределенности различным компонентам развивающегося социокультурного опыта: самим предметам культуры, их социально закрепленным образам, общественно заданным схемам действий с этими предметами, нормативным моделям построения человеческих отношений... Ориентация на культурный способ действия взрослого предполагает не только воспроизведение наличных социальных ситуаций развития, но и их постоянное преодоление» (17:13).

В современной дошкольной педагогике происходит активное переосмысление феномена детства с учетом разных социокультурных смыслов, существующих на разных этапах развития человечества — в языческой, культурной, секулярной культурах.

Отечественными исследователями детство определяется как самостоятельная социальная подсистема, как развернутое во времени, в пространстве, «ранжированное по плотности, структурам, формам деятельности социальное состояние существования особого детского мира. Современное детство, как подчеркивает известный отечествен-

ный психолог Д. И. Фельдштейн, стало более активным в своей рефлексии окружающего мира» (32). Вместе с тем оно отличается особой социальной инфантильностью. В связи с вышеуказанным актуализируется проблема содержательного взаимодействия, наполнения диалога между детьми и взрослыми особыми «конструктами», которые бы способствовали превращению ребенка в активного, реального субъекта. Налицо серьезная «деформация» во взаимодействии двух миров (детского и взрослого), которая находит свое отражение в слабой структурированности сложной системы взаимоотношений на общественном, государственном и индивидуальном уровнях. Взрослое сообщество утрачивает способность видеть сам процесс развития детства, теряется целостное социально-психологическое отношение, обобщенное понимание детства в каждом конкретном ребенке. В исследованиях Д. И. Фельдштейна при характеристике взаимодействия двух миров обращается особое внимание на блокирование, торможение обществом внутренних, в частности, межпоколенных, связей внутри детства. Взрослые не фиксируют динамику развития, переходов, социального созревания детей с помощью определенной атрибутики, не обнаруживают наличие дифференцированной позиции к характеру и условиям взросления детей. К сожалению, между двумя мира существует мало доверия и достаточно «разрывов» во взаимодействии, в понимании. Фактически современные дети выведены за пределы социально значимых практик и вынуждены приобретать опыт социализации на самом низком деструктивном уровне, в ситуациях, не требующих проявления социальной ответственности, инициативности.

В целом, как справедливо отмечает Д. И. Фельдштейн, в самой психологической и педагогической науке еще не раскрыта целостная картина, «сущностно-содержательный смысл развития детства как особого состояния поуровневого накопления социального содержания, формирования растущего человека как субъекта социального действия» (32:16).

В теории отечественной дошкольной педагогики предпринимаются значительные усилия по формированию в общественном, в первую очередь в педагогическом, сознании понимания детства как уникального социокультурного феномена в каждом конкретном ребенке.

Детский возраст — это тип особой ментальности, это наличие мощного энергетического ресурса, творческого потенциала, который должен как-то реализовываться. В ребенке заключена мощная творческая способность. Культура, которую задают взрослые, транслирует ребенку модель индивидуального поведения. В процессе ее освоения происходит не только наполнение, но и дальнейшее развитие этой культурной нормы.

В последних педагогических исследованиях уточняется специфика понятий «детство» и «мир детства». В частности, многие исследователи определяют мир детства как «целостное пространство жизнедеятельности и развития ребенка, своеобразный объемный конструкт, в котором

сосуществуют и взаимопересекаются разнообразные “вертикальные” и “горизонтальные” связи между ребенком и обществом, культурой, природой, детьми друг с другом». Как особое бытие, как особая картина мира, которая чаще всего не явлена взрослым, даже тем, которые профессионально занимаются интеграцией ребенка в человеческую культуру, детство фактически отвергается в реальном педагогическом процессе. Все чаще практики в своих инновативных поисках обращаются к положению о важности полноценного проживания детьми своего возраста, дошкольного детства, в учреждении, возвращения «человеческого (детского) измерения» в теорию и практику дошкольного образования.

Как показывают специальные исследования, в понимании детства немало иллюзий и стереотипов. Обратимся к масштабному исследованию, проведенному еще в конце XX в. отечественными педагогами и психологами. Изучая отношения и предпочтения большого количества детей от пяти до семи лет, а также воспитателей и родителей, ученые выявили, что мир современного дошкольника значительно сложнее и шире, чем это представляют себе взрослые. Чрезвычайно актуальным в современной практике дошкольного образования является понимание взрослыми ценностей и норм самих детей, особенностей современной детской субкультуры, отказ от не соответствующих этой культуре ожиданий.

Перед педагогами встает проблема-вопрос — как найти такие педагогические средства, которые позволили бы в условиях детского сада сохранить свободу ребенка, расширить границы его бытия, протекающего в своем времени, своем, детском пространстве, в активном взаимодействии с живой природой и рукотворным предметным миром. При этом необходимо удерживать главную цель пребывания ребенка в учреждении, которая заключается в освоении им системы общечеловеческих, родовых, исторически непреходящих способностей. Содержанием этих способностей являются общие способы действий с вещами и построения чувственной картины мира, а также универсальные формы мышления и нравственного отношения к себе подобным. Это главный «каркас» современного содержания образования детей дошкольного возраста. Проблема состоит в том, как ввести в него онтологические (бытийные) контексты жизни современных детей.

Перед педагогикой детского сада стоят актуальные задачи: каким должно быть содержание дошкольного образования, чтобы сохранить детство как особый социокультурный феномен, самоценный и имеющий свою динамику саморазвития? как педагогически сконструировать пространство самоопределения каждого ребенка, чтобы у него была действительная возможность реализации своих социальных и культурных приобретений?

Прежде чем обратиться к имеющимся ответам на эти вопросы, приведем данные об особенностях современного детства, имеющиеся в отечественной психолого-педагогической литературе. (Суббот-

ский Е. В., Черноушек М., Осорина М. В., Ковалев Г. А., Дерябо С. Д., Ясвин В. А., Фуряева Т. В. и др.).

Известно, что современные дети более активны в своей рефлексии окружающего мира, вместе с тем они более инфантильны в плане социальной направленности. Кардинально изменилась среда жизни современных детей, которые по сравнению со взрослыми более подвержены ее вредным, отрицательным влияниям. Речь идет не просто об условиях материальной, социальной жизни, очень дифференцированных и для многих семей достаточно напряженных, а о среде, предполагающей встречу, непосредственный контакт ребенка с условиями.

Обратимся к физическому пространству жизни современных детей. К сожалению, как свидетельствуют специальные исследования, в нем очень мало мест с минимальной степенью контроля взрослыми, с большой степенью автономии и свободы детей (22, 23). В значительной степени это связано с более низким уровнем материальной жизни и благополучия российской семьи по сравнению с западноевропейской.

О преимущественной ориентации образовательного пространства на взрослых в отечественных дошкольных и школьных образовательных учреждениях свидетельствует анализ «карт» движения в них «детских потоков».

В настоящее время в условиях резкого изменения ситуации жизни в нашей стране в последние десять лет общепризнанным является факт резкого сокращения внешнего пространства жизни детей. В качестве причины выступает также рост опасностей на улице. О доминировании представлений взрослых в организации мира жизни детей свидетельствует анализ времени, в частности его распределение, членение, права распоряжения.

В учреждении учебное (образовательное) время подчиняется логике развертывания и усвоения программного материала. Время делится на мелкие кусочки — занятия. Однако, как известно из детской психологии, время жизни ребенка отличается неравномерностью, неопределенностью, асинхронностью, т. е. логика развертывания детской жизни отличается от логики развертывания учебной программы.

В современной литературе для работников дошкольных образовательных учреждений все чаще артикулируется мысль о том, что детский сад — это не место реализации даже самой лучшей, новой программы. Детский сад — это пространство жизни детей. А жизнь детей в учреждении — это не пассивное существование, а способ активного действия. *Окружающая ребенка предметно-пространственная, социальная, природная среда* — это то, что вмешивается в его жизнь в качестве поддерживающего или разрушающего условия. В отечественной теории и практике детского сада можно выделить два подхода в решении проблемы превращения учреждения и в пространство детства — *программный и непрограммный*. Образовательная программа, методические рекомендации по ее реализации, как пишет И. Д. Фрумин, представляет собой открытое, явное содержание, открытую педа-

гогическая реальность. В настоящее время в соответствии с решением Министерства образования РФ в практике используются тринадцать программ воспитания и обучения в детском саду. К наиболее известным научно обоснованным и общеразвивающим относятся программы: «Радуга», «Детство», «Развитие», «Золотой ключик» и др. В них, а также в других программах, традиционно имеющих ярко выраженную когнитивную ориентацию, в настоящее время наблюдается стремление внести особенности детского миропонимания и действия. В частности, происходит активное освоение таких содержательных областей, как социально-эмоциональный пласт взаимоотношений, приобщение ребенка к национальной и мировой культуре (Стеркина Р. Б.). Вызывают всяческое одобрение обновленные варианты программ «Развитие», создание новых образовательных программ, ориентированных на целостный, уникальный мир детей: «Рекорд-старт», «Из детства — в отрочество» и др. Последняя особенно актуальна в плане преодоления пассивности и оказания реальной помощи наиболее близким и значимым взрослым в жизни детей — родителям.

Наряду с открытым содержанием есть и скрытое, неявное содержание дошкольного образования, так называемая *hiddencurriculum*, скрытая программа. К ней относятся предметно-пространственная, временная, социальная среда жизни детей, традиции, ритуалы, уклад жизни учреждения; психологическая и педагогическая атмосфера жизни педагогического коллектива, структура реальной власти в детском саду, язык его жителей (воспитателей, родителей, детей) и др. Это скрытое содержание чаще всего определяет образовательный эффект учреждения не в меньшей, а в большей степени, чем авторские и самые замечательные научные программы.

В отечественной детской педагогике и психологии, а также в практике активно развивается в настоящее время несколько подходов, в рамках которых предпринимаются попытки учета этого скрытого содержания. Обратимся к наиболее известным средовым концепциям, разрабатываемым в русле системного подхода (Петровский В. А., Новоселова С. Л., Слодобчиков В. И. и др.).

Образование, как следует из результатов исследования В. И. Слодобчикова, являясь одной из форм общественных практик, существует в трех формах: образовательный институт, образовательный процесс и образовательная среда (20). Не любая окружающая среда является образовательной. Педагогический потенциал окружающей ребенка среды необходимо «запустить», т. е. специально ее структурировать (в соответствии с природой ребенка как существа природного, социального и экзистенциального), предъявить и организовать освоение. Последнее происходит только в деятельности, имеющей для ребенка смысл.

Показатели образовательной среды — насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способ организации).

В современных исследованиях, посвященных средовой проблематике, понятия «образовательная среда» и «жизненная среда» четко диф-

ференцируются. *Среда детской жизни* — это тот мир, который окружает ребенка, мир, имеющий определенные материальные и социальные, естественные и искусственные характеристики и параметры. К материальной среде относятся физические предметы искусственного и естественного происхождения, пространство, время, т. е. формы существования материи, с которыми имеет дело ребенок. Социальная среда характеризуется миром социальных отношений, которые ребенок устанавливает, контактируя со взрослыми и детьми в различных локальных пространствах своей жизни (в квартире, на улице, в детском саду, школе, в досуговом, спортивном учреждении и т. д.). В целом понятие среды является достаточно гетерогенным, что связано как с историей развития и становления средового подхода в педагогике, так и с состоянием конкретной жизненной практики детей.

В реальности сложно разделить материальные и социальные характеристики. Вместе с тем, как отмечают многие исследователи, есть необходимость выделения различных типов жизненных сред детей. Это связано с важностью педагогического и психологического осмысления особенностей воздействия разных параметров окружающей, материальной и социальной среды на психическое и физическое развитие, здоровье, на характер протекания процессов воспитания и обучения детей с целью преодоления смысло-средового конфликта.

Среда не имеет определенных, твердо фиксированных во времени и пространстве рамок. Границы жизненного пространства создает и задает сам человек, развивающий активную деятельность. Не случайно, раскрывая понятие «среда», многие ученые (В. И. Слободчиков и др.) указывают, что среда есть середина, сердцевина, связь, средостение, средство, посредничество. Среда есть там, где имеет место встреча, взаимодействие. Не случайно В. И. Слободчиков проводит различие понятий «среда» и «условия» (18). Условия могут существовать без человека, без его активности, деятельности, т. е. они объективны. Среда предполагает взаимодействие, встречу индивида с объективными (материальными и социальными) условиями. В этом контексте среда представляет собой зону непосредственной активности, актуального и ближайшего развития ребенка. При этом следует подчеркнуть, что эта взаимосвязь (взаимодействие) имеет не плоскостной, а пространственно-объемный характер. Объекты, при встрече с которыми индивид изменяется, представляют собой его «истинную» окружающую среду. Так, по мнению представителей отечественной философии образования, Э. Н. Гусинского, Ю. И. Турчаниной, среда — это «внешние условия, которые поддерживают или сдерживают, стимулируют или пресекают характер действия живого существа» (10:21).

В целом в последних исследованиях в отечественной педагогике и психологии детства активно разрабатывается идея о том, что содержание дошкольного образования не может быть оторвано от опыта переживаний и действий ребенка, от его жизненного пространства и образа мира.

Таким образом, анализ состояния и тенденций развития отечественной педагогики дошкольного детства свидетельствует о значительном обновлении ее теоретико-методологических оснований в направлении осмысления онтологических оснований (28). Главный вектор содержательного обновления находится на границе перехода от педагогики стимулирующего развития ребенка к педагогике, обогащающей возможности развития и, одновременно, сохраняющей онтологические особенности, специфику детства как особого периода жизни каждого ребенка. В этом смысле диалог двух педагогик детства — отечественной и зарубежной — является чрезвычайно полезным в силу наличия в каждой возможностей обогащения для другой. И базовыми методологическими идеями, объединяющими разные подходы, могут быть антропологические и феноменологические идеи понимания детства как особого пространственно-временного и ценностно-смыслового культурного феномена.

Бытие ребенка протекает как во внешнем, так и во внутреннем мире. Внешнее бытие — это пространственная, предметная, временная, природно-географическая, социально-культурная среда жизни современных детей. Внутреннее бытие означает внутренний мир растущего человека, его экзистенциальную сущность. Сюда относятся его язык, субъективное восприятие окружающего мира, переживания и личностные смыслы.

Бытие ребенка «растворено» в мире значений и смыслов, которые определяют переживания, межличностные отношения, особенности деятельности детей и взрослых. Они (значения и смыслы) заключены в культурной, социальной и природной средах, в которых проживают взрослые и дети.

Важнейшим методом воспитания в русле философско-антропологических идей является понимание, т. е. проникновение педагога, родителя в глубины детского бытия. Понимание ребенка включает в себя не только приобретение суммы знаний о нем с помощью разных психолого-педагогических методов (наблюдения, изучения продуктов деятельности, диагностирования, опроса, беседы и др.) и количественную фиксацию результатов. Понимание представляет собой особую педагогическую работу по проникновению в мотивационно-смысловую сферу поведения ребенка, работу по расшифровке значений тех или иных явлений для детей, являющихся носителями особой детской субкультуры, несущей на себе отпечаток своего этноса. И в этом контексте особое значение приобретают качественные методы изучения бытия ребенка, в частности, методы наблюдения.

1.2. Диагностика в педагогической деятельности

Педагогическая деятельность представляет собой особый вид человекоориентированной (антропоориентированной) практики. Ее суть заключается в оказании помощи конкретному человеку самыми раз-

ными средствами (педагогическими, психологическими, культурными, медицинскими, юридическими и др.). Деятельность педагога направлена как на распознавание актуальных для жизни, развития, образования, профессионально-трудовой деятельности человека проблем, так и на сопровождение процесса их решения.

Современная цивилизация, как кардинально изменившийся экономический, технологический, социально-политический мир, способствовала серьезным изменениям в самом человеке как индивиде, личности и субъекте деятельности. Для современной практики работы с человеком необходимо осмысление реальной ситуации жизнедеятельности и функционирования человека времени «цивилизационного слома и становления исторически нового состояния общества». При этом следует учитывать негативную традицию негуманного отношения к отдельному человеку, которую наше общество выработало за годы советской власти и которую мы несем с собой в XXI в. Не случайно замечательный российский философ М. Мамардашвили называл XX в. веком «антропологической катастрофы», которая проявилась в «невероятном уплощении, упрощении человека» (17).

Новое общество с особой остротой ставит, как отмечает известный отечественный психолог Д. И. Фельдштейн, «поколенческую проблему», обусловленную наличием «глубокого разрыва между поколениями», возникновением смысловых конфликтов, ростом непонимания, непринятия позиций, установок, ценностей старших младшими поколениями и наоборот (32). Социальные проблемы нашего общества наиболее ярко представлены на этапе детства как особого периода развития человека. Ребенок в значительной степени зависит от взрослого и нуждается в поддержке, защите и развитии. В контексте вышесказанного становится понятной необходимость серьезного переосмысления характера социально-педагогической работы с детьми и подростками.

Распознавание и выявление позитивного внутреннего потенциала ребенка, актуализация его индивидуальных проблем в процессе взаимодействия с миром людей и предметов предполагает серьезную аналитико-диагностическую педагогическую деятельность воспитателей, социальных педагогов, учителей. Обратимся к отечественному диагностическому опыту в педагогической деятельности.

В отечественной дошкольной педагогике в течение многих лет проблема диагностики работы детского сада рассматривалась в двух аспектах. С одной стороны, речь идет об использовании психолого-педагогических методов в изучении особенностей развития детей и их готовности к вступлению в новую образовательную ситуацию своей жизни. С другой стороны, в связи с введением образовательного стандарта и повышением требований к качеству функционирования детского сада как государственного образовательного учреждения на повестку дня выдвигаются вопросы экспертной оценки деятельности взрослых — руководящих и исполнительных работников: заведу-

ющих, воспитателей, методистов, психологов, специалистов в разных сферах детской деятельности.

Диагностика, касающаяся детей дошкольного возраста, в основном сводилась к чисто психологическим диагностическим процедурам (разного рода тестам), фиксирующим динамику состояния детей (диагностика сопровождения) и уровень сформированности психических процессов, сфер на границе перехода (диагностика готовности). Активизация психологических методов обследования и изучения ребенка, наблюдающаяся с начала 90-х гг., несомненно, внесла много положительного в реализацию принципа индивидуального подхода в российской системе институционального дошкольного воспитания. Вместе с тем в использовании психологического тестирования в дошкольном образовании в последнее время наблюдается много проблем. Их суть, по аргументированному мнению известного специалиста в области диагностики Е. Г. Юдиной, сводилась к повальному, необоснованному и зачастую неквалифицированному увлечению психологическими методами в ущерб прав детей и родителей на личную жизнь, к использованию результатов психологической диагностики для легитимизации административно-управленческих решений по отбору детей и др. (35).

Вклад педагогической диагностики, отличной от психологической, в оценивании ситуации развития детей и их дальнейшего сопровождения пока является незначительным. Многие воспитатели понимают важность педагогической работы диагностического плана. Следует заметить, что в настоящее время происходит активный поиск методик и специальных процедур проведения педагогической диагностики в реальной жизни детской группы. При этом особое внимание уделяется качественным методам, куда относятся наблюдение, неструктурированное интервью, в том числе и феноменологическое интервью; исследование индивидуального случая (кейс-стади); биографическое исследование, в том числе анализ истории жизни; метод фокус-групп, метод Дельфи (метод экспертных оценок); исследование действием; контент-анализ, проективные методики (рисунок, коллаж, метафора, незаконченное предложение) и др. Все эти психолого-педагогические диагностические методы развиваются в русле культурно-антропологического подхода, для которого идея человека как самоценного существа, которого «нельзя познать как вещь, является определяющей» (М. М. Бахтин). Познание, т. е. понимание, другого человека возможно только в диалоге, в аналитическом отношении к его внешнему и внутреннему бытию.

Глава 2

НАБЛЮДЕНИЕ КАК МЕТОД ПОНИМАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ

2.1. Особенности педагогического наблюдения в работе с детьми дошкольного возраста

Педагогическая деятельность, семейное воспитание представляет собой особый вид человекоориентированной (антропоориентированной) практики. Ее суть заключается в оказании помощи конкретному ребенку самыми разными средствами (педагогическими, психологическими, культурными, медицинскими и др.). Деятельность взрослого направлена как на распознавание актуальных для жизни, развития, образования ребенка проблем, так и на сопровождение процесса их решения.

Современная цивилизация, как кардинально изменившийся экономический, технологический, социально-политический мир, способствовала серьезным изменениям в самом человеке как индивиде, личности и субъекте деятельности.

Для современной практики работы с ребенком дошкольного возраста необходимо осмысление реальной ситуации жизнедеятельности ребенка в разных сеттингах (семье, учреждении дополнительного образования, спортивной секции) времени. При этом следует учитывать ярко выраженную традицию отечественной дошкольной институциональной практики постоянного стимулирования когнитивного развития ребенка в рамках разных общеразвивающих и парциальных программ воспитания и обучения, что приводит зачастую к утрате детских смыслов организуемой деятельности, к нехватке педагогического времени для выявления истинного отношения ребенка к окружающему миру, его интересов. Значительный разрыв с повседневной жизнью негативно сказывается на эффектах образовательной деятельности воспитателя, который имеет дело с детьми из разных социальных слоев и условий проживания.

Социальные проблемы нашего общества наиболее ярко представлены на этапе детства как особого периода развития человека. Ребенок в значительной степени зависит от взрослого и нуждается в поддержке, защите и развитии. В контексте вышесказанного становится понятной

необходимость серьезного переосмысления характера социально-педагогической работы с детьми и подростками.

Как уже указывалось, вклад педагогической диагностики, отличной от психологической, в оценивание ситуации развития детей и их дальнейшего сопровождения пока является незначительным. И здесь особая роль принадлежит наблюдению. Как известно из результатов исследований отечественных и зарубежных психологов, психической основой наблюдения является процесс восприятия как целенаправленная психическая деятельность по непосредственному, чувственному и целостному отражению окружающего мира. Наблюдение в деятельности воспитателя, сохраняя характеристики восприятия (концентрацию, целостность, избирательность, предметность и др.), предполагает интеграцию определенных воспитательных задач и профессионально-личностного интереса взрослого к ребенку.

В этой связи справедливым является определение наблюдения как «концентрации внимания в двойном смысле». Речь идет не только об избирательности, селекции, фокусированности внимания, но и о его временном удержании, переработке и оценке полученной информации. Известный современный специалист в области педагогической диагностики за рубежом К. Кнауф считает, что наблюдение присутствует не только в деятельности взрослого, работающего с детьми. Оно, по сути, выступает как универсальный процесс и является обязательным компонентом детского поведения.

Образование, развитие ребенка невозможны без активного включения всей его личности в наблюдательную деятельность по отношению к окружающему миру. Как существо активное, деятельное, постоянно преобразующее окружающий мир, ребенок вначале активно изучает, наблюдает за происходящим. Для этого он включает все системы своего организма: двигательную, сенсорную, умственную. По сути, наблюдение представляет собой сложный процесс, включающий разные компоненты: эмоциональный, интеллектуальный и чувственно-телесный.

В большинстве европейских стран с начала XXI в. в соответствии с нормативными правовыми и содержательно-методическими документами, регулирующими и направляющими деятельность воспитателей детских учреждений, **наблюдение** рассматривается как их **основная профессиональная задача**.

Анализ современных психолого-педагогических исследований, посвященных проблематике педагогического наблюдения, позволяет выделить **два базовых подхода** к организации педагогического наблюдения.

К первому относится подход, **ориентированный на желаемое нормативное развитие ребенка, второй предполагает изучение его ресурсов** (28).

Первый подход, получивший значительное распространение в 70—80-е гг. XX в., связан с ориентацией на формирование компетенций, выявление особенностей развития ребенка в разных сферах психи-

ческой и физической деятельности. Существует множество разных методических инструментов по выявлению и сравнению имеющегося уровня развития ребенка с нормативным представлением обо всех показателях развития в определенном возрасте.

В настоящее время в организации педагогического наблюдения наибольшее развитие за рубежом получил **подход, ориентированный на ресурсы, на позитивные стороны ребенка.**

Здесь в качестве исходной позиции при организации наблюдения выступают два тезиса.

Первый заключается в интенции (намерении) воспитателя, который наблюдает для того, чтобы **лучше узнать ребенка**, его индивидуальные характеристики, особые потенциальные возможности, специфику развития. Для взрослого наблюдение представляет важную и необходимую часть его целенаправленной образовательной практики. Наблюдение не должно выступать как изолированное действие, заданное по своим задачам, критериям, способам наблюдения другим человеком. До тех пор пока наблюдение не будет восприниматься воспитателем как исходная база педагогического действия и взаимодействия, вряд ли целесообразно говорить о его действенности и значимости в образовательной детской практике. **Второй тезис касается предмета наблюдения**, который прежде всего заключается в акциях, деятельности, взаимодействии, интеракциях детей, раскрывающих их мыслительные структуры, эмоциональные ориентиры, практическое поведение.

Основной целью наблюдения является получение ответов на вопрос: что я должен предложить ребенку в рамках своего педагогического воздействия? как я должен учесть его индивидуальные особенности?

Взрослый (воспитатель, родитель) должен четко представлять себе характер своих педагогических действий (импульсов), в которых нуждаются дети для дальнейшего стимулирования их потенциала развития.

Не менее важной заботой взрослого является поиск способов учета в педагогической работе индивидуальных особенностей детей.

В качестве исходных условий для **организации педагогического наблюдения** выступают:

1) обеспечение физического и психического благополучия каждого ребенка как предпосылка его здорового роста;

2) всяческая поддержка детей в их деятельности и в развитии компетенций в разных сферах жизни.

Результаты наблюдений необходимы для содержательного информирования родителей, организации целевых консультаций, использования в педагогическом процессе специальных образовательных, коррекционно-развивающих технологий, рефлексивного размышления над собственной педагогической практикой.

При этом принципиально важной является концентрация не столько на особенностях ребенка в окружающем пространстве, сколько на отношении ребенка к миру (социальное, сенсорно-предметное, эмоциональное, практическое). Окружение может не только стимулировать

развитие, но и вызывать неуверенность, страх и другие отрицательные жизненные проявления.

Функции педагогического наблюдения заключаются в следующем:

- 1) расширение знаний об интересах, структурах действия и взаимодействия детей, об их мышлении и эмоциональных ассоциациях;
- 2) понимание профиля компетенций каждого ребенка;
- 3) осознание особенностей развития каждого ребенка;
- 4) информирование и консультирование родителей;
- 5) индивидуальный подход в развитии каждого ребенка;
- 6) осознание особенностей развития детей, нуждающихся в специальном стимулировании;
- 7) рефлексия, проверка собственной социально-педагогической деятельности.

Следует четко определить принципы педагогического наблюдения:

- 1) восприятие каждого ребенка в его уникальности и неповторимости;
- 2) непредвзятость и любознательность в наблюдательной деятельности;
- 3) отказ от ориентировки на общеизвестные нормы развития или на выявление отдельных недостатков (дефицитов). Важным является выдвигание на передний план выявления общей тенденции развития;
- 4) дифференцированный характер восприятия. Наблюдатель должен ориентироваться на лучшее понимание каждого отдельного ребенка. При этом он соединяет процессы наблюдения и документирования. Социально-педагогическая интерпретация предполагает максимальную ориентацию на документальные материалы.

К предпосылкам в организации наблюдения относятся:

- 1) четкое определение наблюдателем конкретных задач;
- 2) понимание взаимосвязей между селективностью (избирательностью) восприятия и субъективным характером наблюдения.

Различают несколько **видов педагогического наблюдения**.

В частности, к ним относятся:

- 1) неструктурированное и структурированное наблюдение;
- 2) ненаправленное и направленное наблюдение;
- 3) включенное (с участием) и не включенное (без участия взрослого в деятельности детей);
- 4) частичное (в определенный промежуток времени), непоследовательное (в различные промежутки времени) или последовательное (в четко определенные промежутки времени) наблюдение.

2.2. Педагогическое наблюдение, ориентированное на ресурсы ребенка

В настоящее время в организации педагогического наблюдения наибольшее развитие получил **подход, ориентированный на ресурсы, на позитивные стороны ребенка** (Италия, Венгрия, Бельгия, Гер-