

Лекция 12

Диагностика профессиональной компетентности социального педагога

1. Функции профессиональной компетентности.
2. Принципы диагностики профессиональной компетентности.
3. Этапы социально-педагогической диагностики профессиональной компетентности социального педагога.
4. Система методов социально-педагогической диагностики профессиональной компетентности социального педагога.

1. Функции профессиональной компетентности

Понятие профессиональной компетентности социального педагога включает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению социально-педагогической деятельности и характеризует его профессионализм.

Рамки компетенции любого специалиста устанавливаются соответствующим нормативно-правовым документом — квалификационной характеристикой, представляющей собой обобщенные требования к подготовленности специалиста на уровне его теоретического и практического опыта. Она является основополагающим документом подготовки и профессиональной деятельности специалиста и содержит его должностные обязанности; характеристику труда; основные знания и умения, которыми должен обладать выпускник того или иного учебного заведения либо практикующий специалист в данной должности.

Квалификационная характеристика социального педагога, которая была утверждена приказом Государственного комитета СССР по высшему образованию в 1991 г., состоит из трех частей: «Должностные обязанности», «Должен знать» и «Квалификационные требования».

В первой части «Должностные обязанности» определены основные виды помощи, которые оказывает социальный педагог ребенку. К ним относятся:

— социально-информационная помощь, направленная на обеспечение детей информацией по вопросам социальной защиты, помощи и поддержки, а также деятельности социальных служб и спектра оказываемых ими услуг;

— социально-правовая помощь, направленная на соблюдение прав человека и прав ребенка, содействие в реализации правовых гарантий различных категорий детей, правовое воспитание детей по жилищным, семейно-брачным, трудовым, гражданским вопросам;

- социально-реабилитационная помощь, направленная на оказание реабилитационных услуг в центрах, комплексах, службах и других учреждениях по восстановлению психологического, морального, эмоционального состояния и здоровья нуждающихся в ней детей;

- социально-бытовая помощь, направленная на содействие в улучшении бытовых условий детей, проживающих в семьях группы риска;

- социально-экономическая помощь, направленная на оказание содействия в получении пособий, компенсаций, единовременных выплат, адресной помощи детям, на материальную поддержку сирот, выпускников детских домов; - медико-социальная помощь, направленная на уход за больными детьми и профилактику их здоровья, профилактику алкоголизма, наркомании несовершеннолетних, медико-социальный патронаж детей из семей группы риска; - социально-психологическая помощь, направленная на создание благоприятного микроклимата в семье и микросоциуме, в которых развивается ребенок, устранение негативных воздействий дома, в школьном коллективе, затруднений во взаимоотношениях с окружающими, в профессиональном и личном самоопределении;

- социально-педагогическая помощь, направленная на создание необходимых условий для реализации права родителей на воспитание детей, преодоление педагогических ошибок и конфликтных ситуаций во взаимоотношениях детей с родителями, сверстниками, учителями, предупреждение конфликтных ситуаций, порождающих детскую беспризорность и безнадзорность, обеспечение развития и

воспитания детей в семьях группы риска. Все эти виды социальной помощи могут реализовываться в разных формах: заочных, очных, стационарных, комплексных. При этом помощь может оказываться опосредованно, непосредственно кратковременно, непосредственно продолжительно, непосредственно многопрофильно.

К заочным формам помощи относится общение с ребенком и окружающими его людьми посредством переписки или телефонного разговора. К учреждениям, использующим заочные формы оказания помощи, относятся информационные службы и телефоны доверия, в том числе специализированные информационно-консультативные службы для детей-инвалидов, наркоманов, алкоголиков и др. Очные формы предоставления услуг предусматривают

кратковременное общение социального педагога с ребенком, например, при посещении им центра реабилитации, кризисного центра, центров по профориентации, детской биржи труда и др.

Стационарная форма социально-педагогических услуг предусматривает длительное наблюдение за ребенком в специально для этого созданных условиях, например, в приютах, интернатах, домах ребенка и др.

Комплексная форма оказания помощи ребенку предусматривает взаимодействие его с несколькими специалистами, которые изучают различные аспекты (социальные, правовые, психологические и др.) проблемы ребенка, периодически собирают консилиум для ее разрешения. Данная форма оказания услуг характерна для специализированных учреждений комплексной помощи: центров семьи и детства, центров реабилитации инвалидов и др.

Вторая часть квалификационной характеристики «Должен знать» представляет единство теоретических знаний и умений, необходимых для оказания выделенных в первой части видов помощи. К ним относятся профессиональные знания и профессиональные умения.

Профессиональные знания включают знание:

— нормативно-правовой базы деятельности (законов, подзаконных актов, постановлений, распоряжений, инструкций, социально-правовых и социально-экономических основ деятельности социального педагога, системы учреждений, оказывающих помощь ребенку);

— теории и истории социальной педагогики;

— методик и технологий социально-педагогической деятельности по работе с различными категориями детей в разных социумах;

— возрастной психологии, изучающей личность ребенка, его физическое, духовное и социальное развитие, нормальное и отклоняющееся поведение;

— социологии, изучающей объединения и группировки людей (семья, малая группа, школьный коллектив, коллектив сверстников и др.);

— методов социального управления и планирования профессиональной исследовательской деятельности. К профессиональным умениям относятся:

— аналитические умения, предполагающие теоретический анализ процессов, происходящих в социуме и оказывающих негативное влияние на состояние и развитие ребенка; анализ состояния ребенка и окружающего его социума; вычленение проблемы ребенка; анализ совместной деятельности по устранению проблемы;

- прогностические умения, предполагающие прогнозирование решения проблемы ребенка посредством вовлечения его в специально организованную социально-педагогическую деятельность; прогнозирование развития личности ребенка с учетом возникшей перед ним проблемы. Социально-педагогическое прогнозирование опирается на знания сущности и логики социально-педагогического процесса, закономерностей возрастного и социального развития ребенка, характера его проблемы. Прогностические умения предполагают: выдвижение цели

деятельности и ее задач; отбор способов осуществления деятельности; предвидение результата; учет возможных отклонений от намеченной цели; определение этапов социально-педагогической деятельности; распределение времени; планирование совместной с ребенком деятельности;

- проективные умения, предполагающие определение конкретного содержания деятельности, осуществление которой обеспечит планируемый результат. Проективные умения включают: перевод цели деятельности в конкретные задачи; учет специфики потребностей, интересов, установок, мотивов, степени их удовлетворенности у детей, подростков и молодежи;

учет возможностей материальной базы и своего личного опыта; отбор содержания, методов и средств достижения поставленных задач; создание социально-педагогической программы деятельности для конкретного ребенка;

- рефлексивные умения, предполагающие самоанализ собственной деятельности социального педагога на каждом из ее этапов, осмысление ее положительных и отрицательных сторон и степени влияния полученных результатов на личность ребенка и решение его проблемы;

- коммуникативные умения, предполагающие владение культурой межличностного общения и включающие: умение «слушать и слышать» ребенка целенаправленно и со вниманием; умение войти в ситуацию общения и установить контакт; умение выявить информацию и собрать факты, необходимые для понимания проблемы ребенка; умение облегчить ребенку ситуацию общения, создавать и развивать отношения в позитивном эмоциональном настрое, умение наблюдать и интерпретировать вербальное и невербальное поведение ребенка. Третья часть квалификационной характеристики «Квалификационные требования» включает в себя механизм получения категорий и необходимые требования, которые предъявляются к социальному педагогу для получения определенной категории.

Профессиограмма представляет собой совокупность требований, предъявляемой профессией к личности, способностям, мастерству и возможностям специалиста. Профессиограмма определяет психологическую структуру профессиональной деятельности, её основные компоненты и связи между ними. Психологическая структура деятельности, в свою очередь, детерминируется общим характером деятельности, её содержанием и задачами, стоящими перед специалистом. Социальный работник нацелен на решение целого комплекса разнообразных задач, таких как:

— адаптация клиентов в общество, формирование их активной жизненной позиции в решении своих проблем;

— создание условий для самоутверждения представителей уязвимых социальных групп;

— диагностика социальных и личностных проблем;

— социальная профилактика;

— социальная помощь и социальное обеспечение нуждающихся;

— консультирование;

— социальная реабилитация и терапия;

— социальный надзор и попечительство;

— социальное проектирование;

— посредничество между клиентами и различными организациями;

— инновационная деятельность в области социальной работы и т. д.

Социальный работник заботится о создании условий для проявления способностей клиентов, увеличивающих степень их самоконтроля и самоорганизации. Реализация социальной работы осуществляется на непосредственном и опосредованном уровне. Непосредственный уровень – это уровень личных контактов специалиста с клиентом. Опосредованный уровень связан с решением общих социальных задач в рамках общества.

Среди многообразия профессиональных функций, которые определяют успешность деятельности социального работника, можно выделить следующие функции: коммуникативную, психологическую, организационную и педагогическую.

Коммуникативная функция обуславливает все процессы профессионального общения. Социальный работник отвечает за установление контакта с клиентом, выбор оптимальной стратегии взаимодействия, своевременное информирование и выработку общего смысла информации. Он сам моделирует общение и управляет им. Реализация коммуникативной функции предполагает умение человека общаться с различными людьми в виктимогенных обстоятельствах. В то же время социальный работник может заниматься проблемами клиента и в условиях досуговой деятельности, включающей в себя различные способы структурирования времени, такие как развлечения и ритуалы. Поэтому диапазон коммуникативных умений профессионала достаточно широк. Одной из наиболее сложных проблем, которую должен решать социальный работник в общении с клиентом, является двойственность его коммуникативной позиции. С одной стороны, он управляет общением и, в определенном смысле, занимает доминирующее положение, с другой, – он сам нацелен на диалогические, субъект-субъектные отношения.

Данное противоречие коммуникативной деятельности является ключевым. Его решение зависит от профессионализма и личностных качеств социального работника.

Педагогическая функция связана с воспитательным и обучающим аспектом деятельности специалиста, который нередко выступает в качестве консультанта или эксперта. Он обучает пользователей социальным навыкам целесообразного поведения в тех или иных жизненных ситуациях, осуществляет правовое просвещение своих клиентов, знакомит их с различными нормативными актами, направленными на оказание помощи и т. д. Многие клиенты воспринимают социальных работников не только как представителей определенных служб, но и как помощников, наставников, советчиков, способных найти и подсказать правильное решение в сложной социальной ситуации.

Организационная функция связана с созданием и управлением социальных служб в различных учреждениях и на местах (в регионах, населенных пунктах по месту жительства). Социальный работник выявляет интересы людей и способствует организации досуговой деятельности, привлекая к сотрудничеству различные учреждения (государственные и общественные) и их представителей. Эта деятельность направлена на предупреждение и преодоление социальных проблем. Кроме того, социальный работник оказывает непосредственную и опосредованную поддержку представителям маргинальных слоев населения. Опосредованная поддержка обусловлена разработкой и осуществлением различных социальных проектов, влияющих на повышение качества жизни людей.

Психологическая функция реализуется в диагностической, прогностической, психотерапевтической деятельности социального работника, который стремится актуализировать креативные силы человека в борьбе с деформирующими социальными условиями жизни. Диагностические основы социальной работы связаны с выявлением истоков, предпосылок возникновения и формирования различных личностных деформаций и способов поведения, ведущих к социальной дезадаптации. На прогностическом уровне выявляются условия, способствующие становлению успешно функционирующих, продуктивных членов общества, преодолевающих социально-психологические трудности. Психотерапевтический уровень предполагает решение проблемы: каким образом усилия социального работника могут способствовать преодолению негативных влияний среды и предшествующего социального опыта клиентов? При этом наиболее важным является побуждение собственной социальной активности клиента.

Современная психологическая наука связывает активную позицию человека по отношению к внешнему миру с развитием такой интегральной характеристики человека как *интернальность*. Интернальность представляет собой способность и умение человека брать на себя ответственность за то, что с ним происходит, и контролировать различные аспекты собственной жизнедеятельности. В значимых для себя ситуациях люди в одном случае локализуют контроль на собственной деятельности, а в другом на внешних обстоятельствах. В связи с этим выделяют два противоположных типа личности: с интернальным и экстернальным локусом контроля. Интерналы проявляют большую самостоятельность, слабо поддаются давлению других, способны продуктивно действовать в условиях одиночества, более активны в поисках необходимой информации для выхода из сложной социальной ситуации. Экстерналы проявляют противоположные характеристики. При взаимодействии с другими людьми экстерналы выбирают пассивные социальные роли, стремясь приспособиться к поведению более активных в социальном отношении субъектов. Большинство людей, испытывающих потребности в социальной помощи, являются экстерналами.

Преодоление трудностей социальной жизни и успешная социальная адаптация возможна только на основе интернальной позиции человека. Переход от экстернальной к интернальной позиции обеспечивается за счет формирования волевой регуляции поведения. Под волевой регуляцией понимается намеренная регуляция побуждения к действию, сознательно принятому по необходимости (внешней или внутренней) и выполняемой человеком по своему решению (В.А. Иванников). Все волевые действия осуществляются на основе осознания и преднамеренности исходя из их необходимости (социально заданной или принятой по собственным мотивам). Такие действия реализуются через дополнительно созданное побуждение к ним. В качестве ведущего механизма волевой регуляции можно использовать *изменение смысла деятельности и поведения человека* в сложной или экстремальной ситуации, когда требуется максимальная мобилизация сил на преодоление трудностей. Смысл осознается и переживается обычно как значение чего-то для личности, эмоционально переживаемое отношение к чему-то, более или менее ясно осознаваемое. Если изменить или создать дополнительный смысл действия, когда оно

выполняется уже не только ради мотива, по которому действие было принято к осуществлению, но и ради личностных ценностей человека или других мотивов, привлеченных к заданному действию, то формирование побуждений к волевому действию будет осуществлено.

Реализация психологической функции социальной работы весьма часто предполагает решение проблем смыслообразования клиента, однако не всегда уровень профессионализма социального работника может соответствовать решению столь сложной задачи. Психологическая функция играет особую роль в профессиональной деятельности социального работника. Она пронизывает все сферы его деятельности и во многом определяет эффективность её результата.

Все функции социальной работы взаимосвязаны и взаимообусловлены. Более того, они интегрированы между собой и их выделение целесообразно лишь с точки зрения анализа и изучения особенностей деятельности. В реальной практике социальной работы специалиста они составляют единое целое. Побуждая клиентов к социальной активности, к преодолению трудностей на основе реализации своего творческого потенциала и достижению новых целей, социальный работник должен сам стремиться к самоактуализации в профессиональной деятельности и за её пределами, поскольку ни одна профессиональная проблема не может быть решена на уровне уже существующих алгоритмов действий и стандартных проектов.

Радикальные социокультурные преобразования в жизни общества, связанные с зарождением и установлением новых отношений, заметно влияют на изменение общественного сознания и психологии людей. Принятие данных отношений требует от личности мобилизации, при этом актуализируются все психические ресурсы личности, которые отражаются в потребностях, установках, ценностных ориентациях и т.д.

Ценностные ориентации социального педагога - это показатель всей воспитательно-образовательной системы. Социальный педагог в силу своей профессиональной направленности влияет на формирование личности ученика. Поэтому процесс подготовки современного социального педагога в большей степени должен быть направлен не на накопление определенного уровня знаний, а на профессионально-личностное развитие, саморазвитие педагога, на формирование его ценностных приоритетов.

От системы ценностных ориентаций социального педагога зависит общая атмосфера воспитательно-образовательного процесса, складывающиеся отношения между участниками процесса (учитель, ученик, родитель), качество данного процесса, духовный потенциал подрастающего поколения и многое другое.

В системе профессиональной подготовке и повышения квалификации социального педагога рассматриваются вопросы аксиологического образования (А.Г.Асмолов, Е. В. Бондаревская, В. А. Сластенин, Н. Е. Щуркова и др.), т.е. приобщение личности педагога к определенной системе ценностей.

В воспитательно-образовательных учреждениях ценность рассматривается как элемент нравственного воспитания, как составная часть внутренней культуры личности, которая выражается в определенном отношении человека к окружающим людям и самому себе и т.д.

В воспитательно-образовательном процессе ценности выступают, как объект деятельности воспитателя и воспитанника. Устоявшиеся ценности учителя, принятие и освоение ценностей учениками, способствует нравственному воспитанию подростков как основы духовного развития личности. К. Д. Ушинский в основу работы учителя ставил антропологический принцип, признающий целостность человека, органическое единство в нем духовной и телесной природы. Высшей ценностью является человек, а для педагога важно умение постичь природу человека, научиться управлять ею во благо человека. Важным в педагогической деятельности является изучение личности растущего человека. Особое место в педагогической деятельности К. Д. Ушинский отводил чувству современности, умению педагога ощущать и реализовывать требования времени, хранить традиции и заглядывать в будущее.

Нравственные отношения учителя и ученика строятся на основе уважения, любви, веры, терпения, справедливости. Великий педагог предупреждал "когда человек остается без работы в руках, без мысли в голове": "В эти именно минуты портится голова, сердце и нравственность".

Классическая формула "совершенства учителя" Л. Н. Толстого складывалась из чувства любви к делу и любви к детям. В качестве ценностных ориентиров воспитания и образования выступали: свобода, доброта, ответственность, красота, достоинство.

В качестве главных ценностных ориентаций социального педагога В. В. Розанов, рассматривал вечные ценности - красоту, личность, родину, землю, любовь. В педагогическом наследии А. С. Макаренко выделяется гармония ценности личности и коллектива. Единый коллектив учителей-единомышленников, способный решать сложные задачи. Ценность личности заключается в воспитании счастливого человека. Гуманистическая направленность процесса воспитания проявлялась как гармония доверия и уважения.

Главными ценностными ориентирами в педагогической концепции В.А.Сухомлинского выступали:

- признание личности развивающегося человека высшей социальной ценностью;
- изучение особенностей ребёнка;
- опора в педагогическом процессе на способности, стремления, детские желания;
- видение питомца в будущем;
- гармоничное развитие разума и чувств ребенка;
- гуманизация межличностных отношений;
- воспитание красотой окружающего мира и т.д.

К проблеме ценностных ориентаций социального педагога обращаются и современные ученые.

В. А. Сластенин рассматривая структуру личности социального педагога, его профессиональное самосознание выделяет приоритетные положения профессионально-ценностных ориентаций педагога, определяя их как главное образование личности социального педагога. В качестве их главных характеристик он рассматривает - избирательность отношения к профессии, личности воспитанника и самому себе. Основой таких отношений являются духовные отношения.

Ученый классифицирует ценности педагогической деятельности, связывая их с возможностью удовлетворения педагогом материальных, духовных потребностей:

- ценности, способствующие утверждению учителя в обществе;
- ценности, влияющие на развитие коммуникативной культуры;
- ценности, ведущие к самосовершенствованию;
- ценности самовыражения;
- ценности, связанные с утилитарно-прагматическими запросами.

Фундамент профессионально-педагогической культуры, по мнению В.А.Сластенина составляют ценности:

- общечеловеческие: человек, ребенок, учитель, творческая индивидуальность;
- духовные: педагогический опыт человека, педагогические теории, способы педагогического мышления и др.;
- практические: педагогические технологии, воспитательно-образовательные системы, способы деятельности и др.;
- личностные: педагогические способности, индивидуальные качества педагога, идеалы учителя и др.

По мнению Н. Е. Щурковой ценностные ориентации социального педагога тесно связаны с культурой личности. Методологическим тезисом ученого, отражающим профессиональную деятельность педагога, является тезис о том, что воспитание - это вхождение человека в культуру.

Ценностная направленность педагогической деятельности присутствует во многих воспитательно-образовательных системах (Бондаревская Е.В., Караковский В.А. Селевко Г. К. и др.). Воспитательно-образовательным ядром концепции В. А. Караковского выступают общечеловеческие ценности - земля, отечество, семья, культура, мир, труд, знания, человек.

Ценностные ориентиры профессионально-педагогической деятельности социального педагога и особенно его личностные, существенно влияют на развитие и формирование духовного мира подростка. Профессиональную значимость личностных качеств социального педагога подчеркивали Ю. К. Бабанский, И. Д. Демакова, Н. Е. Щуркова и др.

Так классификация профессионально значимых качеств составленная Ю.К.Бабанским включает три группы:

- личностные качества: потребность работать с детьми; идейно-политический и культурный кругозор, настойчивость в работе; педагогическая ориентировка, мобильность, чувство нового, педагогический такт; требовательность к себе и другим;

- качества, связанные с учебной деятельностью: знание предмета; умение оценивать качество знаний, умений и навыков; умение планировать работу, осуществлять развитие мышления, формирование интереса, умение эффективно выполнять план, осуществлять межпредметные связи, индивидуальный подход, формировать навыки учебного труда; знание психолого-педагогических основ обучения;

- качества, связанные с воспитательной работой учителя: умение оценивать результаты; умение планировать воспитательную работу, осуществлять индивидуальный подход в воспитании, осуществлять единство действий учителя и родителей; знание психолого-педагогических основ воспитания; осуществление внеклассной деятельности по предмету.

В исследованиях Ф. Н. Гоноболина выделяются такие профессионально значимые качества социального педагога: способность понимать ученика, педагогический такт, способность убеждать людей, способность быстро реагировать на педагогические ситуации и гибко вести себя в них.

По мнению Л. И. Уманского, организатора отличают такие качества, как:

- способность "заряжать" своей энергией других людей;
- способность находить наилучшее применение каждому человеку;
- психологическая избирательность, способность понимать и верно реагировать на психологию других людей;
- критичность;
- психологический такт;
- инициатива;
- общительность и др.

И.Д. Демакова считает, что в качестве личностных особенностей социального педагога могут выступать: уважение личности ребенка; знание возрастных особенностей детей; знание и учет социальной и культурной среды жизнедеятельности ребенка; умение творчески организовать жизнь детей; умение наблюдать за детьми в разнообразной деятельности; заниматься исследовательской деятельностью; умение создавать условия для самореализации ребенка; гуманистическая направленность личности педагога; гуманистический стиль общения; использование таких методов воспитания, как убеждение и поощрение в качестве ведущих; эмпатия; принятие ребенка таким, какой он есть; конгруэнтность; креативность; суггестивность; рефлексия.

Одним из элементов педагогического мастерства социального педагога, по мнению Л.И. Маленковой, являются его личные качества. Качества связанные с личной жизненной и педагогической позицией; отношение к жизни, к людям вообще, к детям, коллегам, к работе, к ценностям культуры; принципиальная и выразительная нравственная позиция; эстетическая выразительность. К личностным качествам социального педагога можно отнести здоровый образ жизни, владение темпераментом, постоянное развитие своего характера, т.е. "активное самоусовершенствование"; речевая культура; умение ходить; умение реагировать на трудные ситуации; кокетство (умение нравиться детям и заинтересовать собой), выразительность, проявление великодушия, педагогическое счастье.

Р. Бернс выделяет такие личностные качества педагога, необходимые для эффективно работы:

- стремление к максимальной гибкости;
- способность к эмпатии;
- умение придать личностную окраску преподаванию;
- установка на создание позитивных стимулов для самовосприятия учащихся;
- владение стилем неформального, теплого общения с учащимися;
- эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность.

На наш взгляд, ценностные ориентации могут выступать компонентом структуры личности социального педагога и входить в систему его профессиональной культуры.

2. Принципы диагностики профессиональной компетентности

1. Принцип целостного изучения педагогического явления, который предполагает:

максимальное использование системного подхода в исследовании; установление связи изучаемого качества с сущностными силами личности, т.е. главным в ее духовном мире, - направленностью, принципиальностью, возрастными особенностями, уровнем общего развития,

основными убеждениями; показ многообразия внешних явлений, воздействующих на формирование качества личности, на ход педагогического процесса, и изложение методики руководства этими влияниями со стороны воспитателей; раскрытие механизма изучаемого явления - движущие силы, их возникновение, развитие, взаимодействие, составные элементы и их взаимосвязь, этапы развития, условия и факторы, от которых это развитие зависит; четкое определение места изучаемого педагогического явления в целостном воспитательном процессе - его специфика, общие и частные функции прежде всего.

2. Принцип комплексного использования методов исследования выдвигает следующие требования:

многоцелевую установку при изучении педагогических явлений, что и отражается в выдвижении нескольких исследовательских задач - изучение сущности явления, его движущих сил, внутренних факторов, внешних условий, педагогического руководства явлением на основе всех этих теоретических положений;

охват как можно большего числа связей изучаемого процесса, явления с другими и выделения из них самых существенных;

учет всех внешних воздействий при проведении исследовательской работы, устранение случайных влияний, искажающих картину педагогического процесса;

проверку одного и того же педагогического факта многократно с помощью различных методов исследования, постоянной проверки и уточнения полученных данных;

философский, логический и психолого-педагогический анализ полученных в исследовании результатов.

Принцип комплексного подхода к решению научных педагогических проблем обусловлен сложностью самого педагогического процесса, его диалектичностью. Любой факт и любое явление в педагогике тесно связаны с другими, имеют открытые и закрытые связи, простые и сложные зависимости, в них переплетаются типичное и своеобразное, общее и индивидуальное, детское и взрослое в самых разнообразных комбинациях. Только комплексный подход в состоянии дать объективное представление об изучаемом педагогическом явлении.

3. Принцип объективности занимает особое место в силу наличия слишком большого числа субъективных факторов в самом педагогическом процессе. Каждый человек неповторим, и то, что хорошо по отношению к одному, не годится для другого. Каждый человек - индивидуальность, к которой общие положения применимы с большой осторожностью. Отношения людей построены подчас на совершенно субъективных факторах: у каждого учителя свое мнение о каждом ученике, точно так же каждый ученик по-своему понимает и изучает каждого учителя. В этой обстановке принцип объективности, стремление к поискам истины, максимальная добросовестность крайне необходимы. Иначе по одним вопросам будут получаться совершенно разные педагогические концепции и непохожие друг на друга педагогические рекомендации.

Принцип объективности требует:

проверки каждого факта несколькими методами изучения;

перепроверки, уточнения полученного фактического материала в ходе всей проводимой экспериментальной или опытной работы;

фиксации всех проявлений личности, а не только тех, которые говорят о положительных результатах эксперимента (для науки важно и то, что подтверждается, и то, что не получается);

сопоставления данных своего исследования с данными других исследователей, установления сходства и различия в характеристике изучаемых качеств и явлений;

получения объективных данных путем сравнения мнений учителя, родителей, товарищей и самого ребенка (сравнительная характеристика изучаемого явления, процесса, качества);

постоянного самоконтроля исследователя за своими собственными переживаниями, эмоциями, симпатиями и антипатиями, которые нередко весьма

субъективизируют фиксацию фактов (известно, что каждый воспринимает одни и те же события, явления по-своему).

Исследователь должен поставить себя в такое положение, при котором он был бы одинаково заинтересован в фиксации и положительных, и отрицательных проявлений изучаемого процесса.

4. Принцип одновременного изучения коллектива и личности. Одна из распространенных ошибок молодых исследователей заключается в том, что изучение личности отрывается от изучения коллектива, разрабатывается методика индивидуального изучения ребенка. Между тем сущность личности - ее взаимоотношения с окружающим миром; понять личность, оценить ее можно только в процессе изучения ее коллективной деятельности, коллективных отношений. Вот почему изучение личности надо начинать с изучения коллектива, в котором эта личность формируется, живет, действует. Нами была открыта следующая зависимость: каждое проявление и свойство личности имеет две стороны: одна обращена к коллективу, другая - к собственной духовной жизни. Так, совесть есть не что иное, как субъективное отражение чувства долга, потребность в общении и коммуникативность - две стороны проявления коллективизма, самодисциплина - это дисциплина по отношению к себе и т.д. Изучая ребенка в отрыве от коллектива, мы получим данные, характеризующие одностороннее проявление исследуемого качества.

Чтобы изучить личность, надо исследовать коллектив, чтобы изучить коллектив, надо исследовать личность и ее взаимоотношения с окружающим миром.

5. Принцип изучения явления в изменении, развитии. Исследователь стремится выявить сущность изучаемого качества и проследить, как оно у данной личности возникает, формируется, развивается, проявляется в разных условиях. Но любое качество связано со всеми остальными. Поэтому педагогика отказывается от изучения явлений и процессов частного порядка, если предварительно не изучено целое. Кроме того, нужна связь как между элементами всей системы воспитания, так и внутренняя связь между элементами изучаемого процесса, явления. Точной и достоверной сегодня считается такая характеристика качества, которая проявляется в разных видах деятельности и в различных ситуациях во взаимодействии личности с ее духовным миром, причем раскрывается динамика изменения качества на протяжении того или иного периода времени. На фоне общего развития личности и возможно определить частные изменения. Педагогика руководствуется здесь известным принципом диалектики: сущность изучаемого явления, процесса, качества можно изучить, понять, измерить лишь во взаимосвязи с другими явлениями, качествами, процессами, в развитии и противоречиях.

3. Этапы социально-педагогической диагностики профессиональной компетентности социального педагога

Подготовительный этап диагностики. Подготовительный этап диагностической деятельности включает в себя определение ее объекта, предмета, целей и задач. На основе предварительных наблюдений, знакомства с историей развития ребенка, проведения беседы с учителями, воспитателями, родителями вырабатывается рабочая гипотеза для ее последующей проверки в процессе диагностики.

Объект диагностики — это та часть действительности, которая исследуется в процессе диагностики. Любая диагностическая программа направлена на распознавание и оценку состояния исследуемого объекта: школьника, учителя, студента, педагогического коллектива, руководителя образовательного учреждения, педагогического процесса и т.д. При определении объекта диагностики необходимо сужение его границ, т. е. четкое определение времени и пространства, в рамках которых можно реально проводить диагностику. Например, объект диагностики — не просто школьники, а старшеклассники или подростки. К тому же объект должен поддаваться измерениям с помощью какой-либо из шкал (номинальной, ранговой, интервальной шкал или шкалы отношений) и существовать в действительности, а не быть плодом воображения педагога.

Предмет диагностики, как определено ранее — это та сторона (аспект), которая непосредственно диагностируется в объекте, та его область, в которой ищутся закономерности и пр. Так, выбрав в качестве объекта диагностики старшеклассников общеобразовательной школы, мы можем составить диагностические программы диагностики познавательных процессов, межличностных отношений, профессиональных склонностей и т.д. Таким образом, один объект может иметь несколько предметов диагностики.

Большую важность представляет обоснование актуальности выбора именно данного предмета диагностики, которое складывается из ответов на следующие вопросы.

- Чем вызвана потребность в диагностике именно этого аспекта?
- Есть ли реальные возможности для его диагностического изучения?
- Какие негативные последствия могут произойти, если не получить достаточных диагностических данных?

Выделение предмета диагностики — ответственный момент ее проектирования. Ведь если объект — это часть педагогической действительности, то предмет отражает угол зрения педагога на эту действительность, его позицию в профессиональной деятельности.

В определении предмета диагностики проявляется различное назначение рассмотренных выше моделей (моделей педагогического явления, условий и деятельности): для анализа, оценки, управления, мониторинга, контроля и т.д. Обоснование предмета также позволяет определиться в том, какие из моделей (или их сочетания) требуются для разработки оптимального проекта диагностической деятельности, разработки диагностической программы.

Точно обозначенный предмет диагностики оптимизирует дальнейшую деятельность. И наоборот, расплывчатая формулировка способна сделать деятельность безрезультатной. «Вначале собаку плохо назвали, а потом ее за это убили», — говорит английская пословица. Чтобы усилия не были бесплодными, следует четко сформулировать предмет диагностики.

Цель диагностической деятельности отражает то знание об объекте, которое предполагает получить педагог. К примеру, определив в качестве объекта старшеклассников, а предмета — их профессиональные интересы, педагог может задаться целью выявить зависимость этих интересов от содержания изучаемого предметного материала, логики его изучения, применяемых методов обучения, стиля взаимоотношений с учителями и т. п.

Задачи диагностики в своей совокупности конкретизируют ее цель и могут формулироваться в одном из двух вариантов: как последовательность шагов или как составляющие достижения цели. В первом варианте переход к решению каждой следующей задачи предполагается только при выполнении предыдущей, результаты которой и становятся основанием для дальнейшей диагностики. Во втором варианте диагностические задачи решаются параллельно, а объединение их результатов приводит к достижению цели. В любом случае формулировка задачи должна намечать получение конкретного результата (начинаться со слов

«выявить», «обосновать», «установить» и т.п.), а не проектировать предстоящие действия («проанализировать», «провести», «изучить», «систематизировать» и т.д.), не дублировать план действий.

Гипотеза — это научно обоснованное предположение. По мнению Д. И. Менделеева, гипотезы — это тот компас, которым исследователь должен руководствоваться, чтобы не заблудиться в лесу фактов и океане мысли. В гипотезе необходимо показать то, что не очевидно в объекте и предмете диагностики, что педагог предполагает обнаружить и проверить в ходе диагностической деятельности. Она должна быть принципиально проверяемой доступными диагностическими средствами, простой для понимания и логического объяснения.

Например, для выяснения зависимости профессиональных интересов от организации процесса обучения можно предложить следующую гипотезу: «Степень осознанности профессиональных интересов старшеклассника пропорциональна его включенности в исследовательскую проектную деятельность по предметам соответствующего цикла».

Диагностическая гипотеза — это научно обоснованное предположение о структуре диагностируемого объекта, о характере и сущности связей между его составляющими, о

механизме их функционирования и развития. Она является своеобразным прогнозом ожидаемого решения диагностической цели. В результате проверки гипотеза либо опровергается, либо подтверждается. Гипотеза может быть описательной, объяснительной или прогностической.

Описательная гипотеза — это предположение или о существенных свойствах изучаемого объекта (классификационная гипотеза), или о характере связей между элементами объекта (структурная гипотеза), или о степени взаимодействия (функциональная гипотеза). Чаще всего описательная гипотеза формулируется в виде модели феномена, условий или деятельности, которая затем проверяется в диагностике.

Объяснительная гипотеза определяет причинно-следственные связи, выявляет причины, факты, которые были установлены в результате подтверждения описательных гипотез.

Прогностическая гипотеза помогает раскрыть объективные тенденции в функционировании и развитии изучаемого объекта.

Интерпретация понятий — это процедура истолкования, уточнения значения понятий, которые будут применяться в диагностике. Поскольку большинство понятий, используемых в педагогической практике, имеют неоднозначное толкование, множество (порой противоположных) значений и нередко употребляются в бытовом или интуитивном понимании, на подготовительном этапе диагностики полезно определиться в выборе круга используемых понятий, понимании основных категорий, диагностируемых качеств, свойств, критериев, показателей и параметров, по которым будет производиться их диагностика.

Выделяют несколько вариантов интерпретации, среди которых:

теоретическая интерпретация — раскрытие содержания понятия через понятия меньшей общности;

эмпирическая интерпретация — выделение эмпирических (наблюдаемых) признаков, конкретизирующих содержание основного понятия;

операциональная интерпретация — дальнейшее расчленение эмпирических индикаторов основного понятия на более простые операционные понятия, которые будут поддаваться измерению.

В подготовительный период выделению объекта диагностики может предшествовать формулирование проблемы, которая и будет обоснованием актуальности диагностического исследования. Определение цели может предшествовать определению предмета, выделение и интерпретация основных понятий — высказыванию гипотезы, а задачи могут формулироваться после определения гипотезы как проект ее последующей проверки. Важно не упустить ни одного из этих существенных моментов подготовительного этапа и осознать логику их реализации, что позволит эффективно распланировать диагностические процедуры:

Планирование диагностических действий. Планирование диагностики включает в себя определение объема выборки, отбор методов сбора первичной информации, обоснование логической структуры их использования, принятие решения о предполагаемой методике обработки информации и визуализации данных. Также проводится подбор и подготовка используемых в диагностике материалов, форм протоколов, отработка способов установления контакта с ребенком, мотивировок, инструкций.

На этапе планирования диагностики требуется решить ряд принципиальных вопросов, от которых зависит продуктивность диагностических действий: выявить критерии и показатели диагностируемого объекта, выделить стадии или уровни его становления (развития, функционирования), определить оптимальный тип шкал, которые будут использоваться для фиксации диагностируемых показателей. Для этого необходимо провести теоретический анализ педагогической литературы, эмпирическое исследование и моделирование. Переход от одной стадии к другой должен отражать степень изменения объекта.

Авторы всех известных диагностических методик обращают особое внимание на тщательное предварительное изучение объекта диагностики, необходимость учета его прошлого, настоящего и будущего состояний. Таким образом, создается основной фон диагностического исследования, намечаются элементы рабочей гипотезы, необходимой для диагноза и прогноза.

С определением типа используемых шкал непосредственно связано решение о целесообразных методиках обработки, анализа и наглядного представления (визуализации) данных. Без предварительного решения затраты на диагностику могут оказаться бесполезными, поскольку полученные данные будут невозможно интегрировать в общую картину.

Здесь же решается вопрос о диагностической выборке, о необходимости и процедурах выделения экспериментальных и контрольных групп, способах сопоставления диагностических данных по ним.

На данном этапе педагог разрабатывает план предстоящей диагностики и готовит все необходимые для его осуществления средства. Подготовка к проведению диагностики должна исключить возникновение непредвиденных обстоятельств и обеспечить единообразие процедуры.

Сбор диагностических данных. Этот этап предполагает проведение диагностических методик, протоколирование данных, коррекцию применяемых методов с целью получения наиболее полной и точной информации о предмете диагностики, а также первичную обработку данных, их классификацию и предварительную интерпретацию.

Реализация на практике диагностических методов требует от педагога профессионализма и гибкости, вариативности поведения, деятельности и отношений. При этом при диагностике нельзя забывать о ее педагогическом характере, направленности на совершенствование субъектов и процесса педагогического взаимодействия.

По мнению Н. Е. Щурковой, особенно часто неадекватные реакции дает подросток: интенсивно развивающееся самосознание концентрирует его внимание на том, что он выступает для окружающих объектом рассмотрения, и его очень волнует, каково это восприятие окружающих, поэтому он прячется за маску равнодушия, флирта, кривлянья, грубости, иногда цинизма. При сочувственном отношении к подростку и сохранении открытой позиции и искренности взрослым удается нивелировать такое поведение, а через какое-то время — вовсе снять эти неприятные поведенческие черты.

В процессе диагностики в качестве экспертов нередко привлекаются другие педагоги. В этом случае проводятся их знакомство с целями и задачами диагностики, содержанием диагностических материалов, инструктаж или обучение, а также решается проблема мотивирования их добросовестных действий по сбору диагностической информации.

Необходимо определиться и в роли самих диагностируемых: на каком этапе диагностика будет проводиться скрыто, когда с объявлением диагностических целей, а когда — с привлечением самих учащихся в качестве экспертов.

Анализ диагностических данных. Анализ диагностических данных позволяет проникнуть глубже в сущность явлений и процессов. Для этого проводятся классификация, систематизация, количественная и качественная обработка результатов, синтез компонентов диагностируемого объекта, выработка и обоснование педагогического диагноза и заключения о состоянии диагностируемого объекта, а также составление прогноза его дальнейшего развития.

Основное назначение аналитического этапа — дать содержательную интерпретацию полученным результатам и выявленным закономерностям для последующей выработки обоснованных заключений и рекомендаций. Для этого данные группируются по сходству признаков и сравниваются с экспериментальной группой или с начальными величинами, составляются сводные таблицы, используются другие средства визуализации данных. Полученные данные сравниваются с теоретической моделью и среднестатистическими показателями. На основе синтеза компонентов диагностируемого объекта вырабатывается некоторое новое его видение.

Количественный и качественный анализ данных — это основной материал для педагогических выводов. При этом важно не только то, какая информация получена и какие выводы на ее основе сделаны, но и то, чтобы полученная информация превращала педагогическую диагностику из инструмента познания в инструмент совершенствования педагогической практики.

Так, проводя исследование эффективности методической системы подготовки студентов педагогического университета, мы ежегодно диагностировали результативность их обучения. Статистический анализ обнаружил существенное снижение диагностических результатов в течение последних двух лет. Количественный подход свидетельствует о неэффективности применяемой методики. Однако качественный анализ показал, что условия набора абитуриентов изменились, появилась новая категория «студентов-договорников», которые требуют иных методов работы с ними. Соответствующая корректировка методики позволила восстановить ее эффективность. Таким образом, результаты диагностики стали индикатором требуемых изменений, а не «приговором» затраченным ранее усилиям.

Формулирование выводов и заключения. На этом этапе осуществляются выработка и формулировка педагогического диагноза как заключения о состоянии диагностируемого объекта (явления) и причинах, вызывающих данное состояние, прогноз тенденций развития объекта диагностики и разработка плана педагогических действий.

Итоги диагностического обследования могут быть представлены в форме характеристики, заключения, других вариантов обобщающих результатов. Целесообразно выделить при этом констатирующую, аналитико-интерпретационную и рекомендательную части.

На этапе формулирования выводов и заключения педагогическая диагностика может переходить в мониторинг, соединяясь с коррекцией диагностируемого объекта. Это осуществляется путем мотивирования педагогов на преодоление выявленных в процессе диагностики проблем и реализацию обнаруженных перспектив, а также через использование результатов диагностики для совершенствования практики образования.

Литература

1. Высоцкий, В.И. Синдром «профессионального выгорания» / В.И. Высоцкий // Педагогическая диагностика. – 2006. – №6. – С. 110–121.
2. Медведенко, Н.В. Педагогическая диагностика, её функции и уровни в управлении качеством образования / Н.В. Медведченко // Профильная школа. — 2008. – № 3. – С. 3–9.
3. Матяш, Н.В. Диагностика профессиональной компетентности педагога-психолога / Н.В. Матяш // Педагогическая диагностика. – 2007. – № 6. – С. 56–71.
4. Мясников, В.А. Компетенции и педагогические измерения / В.А. Мясников // Педагогическая диагностика. – 2007. – №2. – С. 42–50.
5. Овчарова, Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 480 с.
6. Протасова, И. Социальный педагог в образовательном учреждении : модель личности и деятельности / И. Протасова // Социальная педагогика. – 2007. – №1. – С. 81–89.