

ФОРМИРОВАНИЕ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

С. А. ПУЙМАН, И. Е. ЖАБРОВСКИЙ

Республиканский институт профессионального образования

Аннотация: Статья посвящена выявлению сущности понятия «диагностическая компетентность», характеризующего профессиональное становление педагога профессионально-технического и среднего специального образования. Раскрывается общее понимание структуры диагностической компетентности, связанного с его новыми характеристиками, новым построением на основе философии компетентностного подхода.

Вводная часть. Сложившаяся в современном образовании ситуация определяет все более высокий уровень профессиональной компетентности преподавателя как субъекта педагогической деятельности, как творческой личности, владеющей новейшими достижениями наук о человеке и инновационными технологиями обучения.

В связи с этим в системе дополнительного образования взрослых возникает необходимость создания таких инновационных подходов, которые смогли бы обеспечить формирование творческой личности преподавателя профессионально-технического и среднего специального образования. В системе базовых компетенций педагога ведущее место занимают диагностические умения и способности.

Ориентация педагогов на изучение индивидуальных особенностей, потребностей, возможностей каждого обучающегося требует наличия диагностической компетентности, которая позволит успешно осуществлять профессиональную деятельность в новых педагогических условиях. Это означает, в первую очередь, актуализацию уже сформированных диагностических знаний, умений, навыков, и приращение новых, востребованных в профессиональной деятельности для решения диагностических задач разного уровня сложности, возникающих в образовательном процессе.

Главной целью при этом становится проектирование и конструирование системы диагностических задач в соответствии с областями педагогической деятельности педагога профессионально-технического и среднего специального образования. Иными словами, речь идет о выделении диагностической компетентности педагога в качестве интегрирующей составляющей его профессиональной компетентности.

Основная часть. Образовательный процесс среднего профессионального образования нуждается в педагогах, владеющих современными способами и методами диагностической деятельности, но реальный уровень сформированности данного вида деятельности характеризуется наличием серьезных затруднений у значительной части педагогов [1].

Общеизвестна крылатая фраза К. Д. Ушинского: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [2; с. 23]. К.Д. Ушинский одним из первых в истории образования и педагогической мысли обратил внимание на необходимость систематического научного изучения учащихся с опорой на глубокие междисциплинарные антропологические знания. Заслуга К.Д. Ушинского видится еще и в том, что он выделил важный диагностический критерий изучения учащихся – внимание. Понятно, что это не единственный диагностический критерий. Важно, что определение критериев и показателей оценивания входит в область диагностической компетентности педагогов.

Методически важную проблему истинности диагностических данных рассматривал видный представитель антропологической научной школы А.П. Нечаев. Особое значение систематических, целенаправленных наблюдений отмечал выдающийся русский педагог и психолог П.Ф. Лесгафт. Он на научной основе определял коррекционные меры на основе полученных диагностических данных и намечал конкретные пути их осуществления.

Так, или иначе, видные представители психолого-педагогического знания оценили возможности диагностики и выразили готовность к осуществлению диагностической деятельности в разных направлениях. Все наиболее значимые наработки в этой области входят в рамки диагностической компетентности современного педагога.

В отечественной педагогической литературе 1970-90-х гг. понятие «педагогическая диагностика» подробно рассматривалось А. С. Белкиным (1970), А. И. Кочетовым (1987), Н. К. Голубевым (1988), В. П. Беспалько (1989), Б. П. Битинасом и Л. И. Катаевой (1993), В. Г. Максимовым (1993) и др.

В русле компетентного подхода к профессиональной деятельности педагога наряду с другими выделяется понятие «диагностическая компетентность». Рядом авторов диагностическая компетентность рассматривается как содержательная конкретизация системообразующего понятия «компетентность» [3; с. 44].

О.И. Дорофеева определяет диагностическую компетентность как компонент педагогической культуры, содержательную характеристику, влияющую на уровень профессиональной деятельности педагога [4; с. 11]. Диагностическую компетентность она рассматривает как единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению диагностической деятельности для решения профессиональных проблем и задач, возникающих в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности [4; 11]. Это свободное владение системой диагностических знаний, умений и навыков в разных сферах

педагогической деятельности. Степень такой свободы зависит от накопленного профессионального опыта педагога.

По мнению Н.В. Кутовой, диагностическую компетентность можно рассматривать как готовность педагога применять психолого-педагогические знания и умения в собственной диагностической деятельности и способность к самодиагностике на основе уже достигнутого [1; с. 106].

Наряду с единством психолого-педагогических знаний, практической готовности педагога к осуществлению диагностической деятельности, Н.В. Кутовая отмечает такой ее компонент, как стремление к творческому преобразованию образовательного процесса, который приобретает особую актуальность в условиях лично-ориентированного образования [1; 107]. В работах Е.Н. Артеменок диагностическая компетентность определяется как интегративная профессионально-личностная характеристика педагога [5; с. 26]. Г.С. Саволайнен под диагностической компетентностью преподавателя понимает владение системой знаний в области психолого-педагогической диагностики; осознание их значимости для образовательного процесса; владение диагностическими методами и методиками и наличие позитивного опыта собственной диагностической деятельности и обучения студентов элементам диагностики и самодиагностики в образовательном процессе. [6].

В последние годы появились исследования, в существенной степени углубляющие теоретические представления о диагностике образовательного процесса и ее роли в обеспечении качества образования. Авторы анализируют проблемы подготовки педагогов к профессионально-диагностической деятельности, создания информационно-диагностических центров учреждений образования, особенности диагностической деятельности педагогов разных специальностей и т. д. Этому посвящены работы В. И. Зверевой (1998), И. П. Подласого (2000), П. Е. Решетникова (2000), В. Г. Максимова (2002) и др.

Следующий подход связан с рассмотрением диагностической компетентности в качестве интегрирующей составляющей профессиональной деятельности педагога и способа гуманитаризации образования. С этой точки зрения диагностическую компетентность рассматривают Е.Н. Артеменок, Л.А. Байкова, Н.М. Барытко, О.И. Дорофеева, Н.В. Кутовая, Т. Яковлева.

Однако, следует констатировать тот факт, что на сегодняшний день нет целостной научно обоснованной концепции формирования диагностической компетентности педагогов профессионально-технического и среднего специального образования, которая позволила бы на современном уровне совершенствовать профессиональную деятельность преподавателей общепрофессиональных и специальных дисциплин в данном направлении.

С другой стороны, имеющиеся наработки могут послужить отправной точкой для научно обоснованного решения проблемы формирования и развития диагностической компетентности педагогов средней профессиональной школы, соответствующей современным требованиям к совершенствованию образовательного процесса учреждений профессионально-технического и среднего специального образования.

Все вышеизложенное обуславливает актуальность определения исходных теоретических положений в данном научном направлении.

Значимость всестороннего научного анализа проблемы формирования диагностической компетентности педагога профессионально-технического и среднего специального образования определяется задачей осознанного применения диагностических умений и навыков в образовательном процессе, овладения приемами диагностики и самодиагностики, оказания своевременной помощи обучающимся.

Диагностическая компетентность преподавателя учреждений профессионально-технического и среднего специального образования – формируемое в образовательном процессе интегральное системное качество личности специалиста, включающее высокую мотивацию к выполнению диагностической деятельности, желание и умение работать с диагностическими методиками, анализировать ход и результаты решения диагностических задач.

Мотивация является важным составным компонентом процесса формирования диагностической компетентности преподавателя. Не вдаваясь в подробности научной дискуссии вокруг этого понятия, отметим значимость следующих видов мотивов:

а) мотивы, связанные с интересом к информации профессионального характера;

б) мотивы-побудители к целенаправленной диагностической деятельности;

в) мотивы, направленные на осуществление обратной связи и самооценку собственной диагностической деятельности.

Развитие потребностно-мотивационной сферы преподавателей позволит отрефлексировать собственную профессионально-диагностическую деятельность, определить особенности ее осуществления, личностные позиции и наметить возможные направления самообразования и саморазвития. Мотивационный компонент направлен на совершенствование качества своей профессиональной деятельности и формирование эмоционально-ценностного отношения к передовому опыту и научным достижениям в сфере диагностической деятельности.

Диагностическая компетентность выражает общие требования к разработке общих и частных целей педагогической деятельности, обобщенно сформулированных в государственных образовательных стандартах. Эти требования носят сугубо технологический характер и не допускают размытого, неопределенного описания целей, способов образовательной деятельности, измерения и оценки. Эти цели и задачи должны носить диагностический характер и описываться в конкретных однозначных категориях, исключая какие-либо ошибочные суждения. В этом заключается сущность семиотического аспекта диагностической компетентности. В случае, если требование диагностичности целей не выполняется, педагогическая система перестаёт выполнять свои функции.

Сущность и содержание процесса формирования диагностической компетентности составляют критерии (компоненты) диагностической компетентности: теоретическая готовность, практическая готовность, продукт (результат) деятельности педагога. Не менее значимы в деятельности педагога обратная связь и оценочный компонент педагогической деятельности.

Диагностическую компетентность представляется возможным изучать неметрически по следующим параметрам.

Начальный уровень – это уровень неясного, поверхностного представления о сущности педагогической диагностики как элементе педагогической деятельности, диагностических знаниях, умениях и навыках. Но эти знания не стали мотивами его деятельности. На этом уровне преподаватели, особенно начинающие, могут испытывать состояние тревоги и неуверенности в собственных возможностях. У них отсутствует умение планировать диагностирование, анализировать результаты диагностики, они не владеют основными диагностическими методами и методиками.

Элементарный уровень – уровень правильного, но недостаточно полного и четкого представления о педагогической диагностике. Сформированы отдельные, не связанные между собой практические умения и навыки в профессиональной деятельности. Профессиональная позиция преподавателей этого уровня недостаточно устойчива, проявляется фрагментарно.

Продвинутый уровень - уровень наличия основополагающих теоретических и практических навыков по специальности. Преподаватели этой группы характеризуются отсутствием тревоги.

Высокий уровень – это уровень конкурентоспособного специалиста, осознающего важность формирования диагностических компетентностей. На этом уровне преподаватели моделируют и осуществляют диагностическую деятельность на основе системы знаний и приобретенных умений. Они проявляют любознательность, профессиональный интерес, характеризуются отсутствием тревоги, адекватной самооценкой и уровнем притязаний.

Профессиональный уровень характеризуется творческим отношением к педагогической деятельности, при котором сформировано умение выполнять самоанализ деятельности в любых ситуациях взаимодействия «преподаватель – обучающийся».

Данные компоненты процесса формирования диагностической компетентности структурно и функционально связаны между собой. В совокупности они представляют собой единый диагностический цикл. Произвольно определить уровень сформированности диагностической компетентности невозможно, необходимо выработать критерии оценки.

Для реализации выделенных показателей необходима разработка такого инструментария, который позволит оптимальным образом выстраивать взаимодействие с обучающимися с учетом принципов гуманно-личностного подхода, поскольку личность находится в центре образовательного процесса. Данный подход предполагает создание необходимых условий для личностной самоакту-

ализации и личностного роста обучающегося. Именно с этих позиций мы подходим к процессу формирования диагностической компетентности педагогов.

Вместе с тем, начиная с 1970-х годов и до настоящего времени диагностическая компетентность педагогов понималась достаточно узко - как способность определять трудности отстающих обучающихся при выполнении тех или иных заданий и в целом оценивать академические достижения. В исследованиях, проводившихся учеными других стран, точность педагогической оценки измерялась путем использования стандартизированных тестовых заданий. При этом оставалось непонятно, что делать с полученными при тестировании результатами? Такой подход никак не помогал педагогу эффективно выстроить процесс обучения с учетом индивидуальных особенностей и личностного роста обучающихся.

Опыт оценки академических достижений обучающихся показывает, что принятая система оценки результатов обучения, направленная в первую очередь на проверку степени запоминания определенного объема учебной информации, не полностью соответствует запросам профессиональной подготовки будущих специалистов, ориентированной на модель компетентного специалиста. Такой подход способствует лишь развитию памяти.

В силу вышесказанного, речь, в первую очередь, должна идти о постепенном смещении акцента с объективного (тестового) подхода в сторону аутентичной (индивидуальной) оценки академических достижений обучающихся. Обосновывается это тем, что объективный подход был направлен на определение у учащихся различий в поведении и успеваемости. А полученные результаты позволяли сравнивать информацию об индивидуальном развитии учащихся с нормой и с уровнем развития сверстников. Основным недостатком такого подхода – это весьма условные результаты, полученные на основе субъективных наблюдений и выводов, иногда далеких от образовательной и воспитательной практики. Поэтому остается актуальным вывод А.С. Макаренко, который может быть сформулирован следующим образом: «Никакое педагогическое средство не может быть объявлено постоянным, всегда полезным, либо вредным и действующим всегда точно; отдельное средство может быть положительным и отрицательным, решающим является действие всей системы средств» [7; с. 70].

Полагаем, что формирование диагностической компетентности преподавателя также должно быть ориентировано на использование малоформализованных или неформализованных диагностических методов. Диагностическая компетентность позволяет педагогу отслеживать индивидуальную динамику роста и определять перспективы развития каждого обучающегося и в соответствии с этим корректировать свои действия.

В структуре профессиональной деятельности преподавателя общепрофессиональных и специальных дисциплин диагностический компонент выполняет роль связующего звена во взаимодействии «преподаватель – обучающийся». Отношения преподавателей и учащихся иногда построены на совершенно субъективных основаниях. У каждого педагога свое мнение о каждом обучающемся, точно так же каждый учащийся по-своему понимает и изучает каждого педагога.

га. В такой ситуации объективность диагностических обследований крайне необходима.

В процессе проектирования учебно-программной документации переподготовки необходимо определить алгоритмы освоения диагностических задач преподавателями общепрофессиональных и специальных дисциплин. Большой потенциал в решении этой задачи имеют аудиторские занятия на факультете повышения квалификации и переподготовки РИПО. Однако наиболее перспективной в этом плане является особым образом организованная самостоятельная работа слушателей, как аудиторная, так и внеаудиторная. Причем, учитывая наметившуюся тенденцию сокращения часов аудиторных занятий со слушателями, им все больше нужно отводить роль ориентировочной основы для дистанционного обучения, а также самостоятельной внеаудиторной учебной и учебно-научной работы.

Наш опыт показывает, что интеграция диагностических умений и навыков можно осуществить в процессе выполнения дипломной работы, а также в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического цикла.

Заключительная часть. Выделение диагностической компетентности в качестве интегрирующей составляющей в процессе переподготовки позволяет определить алгоритмы и механизмы ее формирования при реализации основной профессиональной образовательной программы, что в перспективе положительно скажется на результатах профессиональной готовности преподавателей учреждений профессионально-технического и среднего специального образования.

Список литературы

1. Кутовая, Н.В. Проблема формирования диагностической компетентности в учебной деятельности студентов / Н.В. Кутовая // Современная педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития: материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть I. (15мая 2010 г.) – Новосибирск: Изд. «ЭНСКЕ», 2010. – С. 105-110.
2. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. / К.Д. Ушинский / Редкол.: А. М. Еголин (гл. ред.) и др; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. — М. ; Л. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948 — 1952. Т. 8: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии, т. 1. — 1950. — 774 с.
3. Гуружапов, В.А. и др. Диагностическая компетентность учителя как условие преодоления учебной неуспешности обучающихся / В.А. Гуружапов, С.П. Санина, И.В. Воронкова, Л.Н. Шиленкова [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 8. № 1. С. 43—55. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/files/97726/jmfp_2019_n1_Gurugapov_Sanina_Voronkova_Shilenkova.pdf.- Дата доступа: 15.03.2020.
4. Дорофеева, О.И. Формирование диагностической компетентности педагогов в процессе дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.И. Дорофеева; Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. - Ярославль, 2007. - 26 с.

5. Артеменок, Е.Н. Подготовка будущих учителей к разработке диагностического инструментария на компьютерной основе / Е.Н. Артеменок. – Белгород: БГУ, 2012. – С. 26.

6. Саволайнен, Г.С. Модель социокультурной компетентности преподавателя высшей школы / Г.С. Саволайнен // Сибирский журнал науки и технологий. 2006. №3 (10). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-sotsiokulturnoy-kompetentnosti-prepodavatelya-vysshey-shkoly>. - Дата доступа: 15.03.2020).

7. Пуйман, С.А. Истоки мастерства и творчества /С.А. Пуйман.- Минск : УП «ИВЦ Минфина», 2004.- 168 с.