

Г.А. Романова, доцент кафедры педагогики Московского государственного областного педагогического университета

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДИАГНОСТИРОВАНИЕ КАК ОСНОВА НЕПРЕРЫВНОГО РОСТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ

Резерв эффективности повышения профессионального мастерства педагога мы видим в постоянном стремлении учителя к анализу своей деятельности. Многие учителя недовольны результатами своей работы, считают уровень своего педагогического мастерства недостаточным, но не могут выбрать правильный путь для его совершенствования.

Немало учителей с высоким уровнем теоретических знаний испытывают серьёзные затруднения в профессиональной деятельности. Это даёт основания полагать, что теоретические знания становятся основой для выработки практических решений лишь тогда, когда на их основе сформированы умения и навыки практической деятельности.

Вполне очевидно, что знание будет регулировать деятельность только в том случае, если учитель будет понимать, что он не знает, а это определяет необходимость развивать умения педагога анализировать, адекватно оценивать свою профессиональную деятельность, намечать пути её совершенствования в соответствии со своими возможностями и профессиональными потребностями.

Опираясь на психологическую теорию личности, труд учителя можно определить как

совокупность трёх составляющих: педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя.

Если это изобразить графически, в виде треугольника, где каждой стороне будет соответствовать одна из составляющих (а в основании фигуры будет, несомненно, как базовая часть, зафиксирована «личность учителя»), то станет очевидным, что развитие одной из составляющих труда учителя будет способствовать развитию остальных, что подчёркивает необходимость системного подхода¹ к решению проблемы повышения педагогического мастерства и обуславливает возможность управлять этим процессом на основе диагностики указанных выше составляющих.

Понятия «педагогическое мастерство» и «педагогическое творчество» разделить нельзя, так как особенность педагогической деятельности — её творческий характер, что обеспечивает возможность находить новые,

¹ В системном исследовании анализируемый объект рассматривается как определённое множество элементов, взаимосвязь которых обуславливает целостные свойства этого множества. Основной акцент делается на выявлении связей и отношений ...как внутри исследуемого объекта, так и в его взаимоотношениях с внешним окружением. (См: Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. 5 изд. М.: Политиздат, 1986. С. 429).

нестандартные пути решения задач, поставленных перед педагогом современной жизнью и решаемых им в процессе непрерывного творческого поиска.

Творчество — это всегда создание чего-то нового, более прогрессивного. Практика показывает, что в стремлении создать это новое педагог приходит к выводу, что начинать создание нового необходимо с себя; учитель осознаёт необходимость самообразования, саморазвития, самосовершенствования.

Рассчитывать на то, что педагогическое мастерство разовьётся с опытом, не приходится. Замечено, что многолетний опыт работы несёт в себе как положительные, так и отрицательные черты. В процессе профессиональной деятельности учителя, как и любого профессионала, наиболее интенсивно развиваются те его качества, которые особенно необходимы в его работе.

Становится неизбежным образование стереотипов выполнения педагогических функций, возникает шаблонность, наступает профессиональная адаптация. Эмоциональная напряжённость учительского труда, неудачи, частое недовольство результатами своей работы при больших затратах эмоциональной энергии могут привести к так называемой профессиональной деформации личности учителя, что проявляется в излишней самоуверенности, авторитарности и назидательности, социальном лицемерии, консерватизме. Каковы условия, обеспечивающие непрерывность развития педагогического мастерства учителя и его защиту от профессиональной деформации?

Изучение литературы по проблеме повышения педагогического мастерства учителя и анализ школьной практики позволили сделать вывод о необходимости иного подхода к

решению проблемы развития профессионального мастерства педагогических работников: если попытка использовать внешние побудительные мотивы не приводит к желаемому результату, следовательно, необходимо действовать через внутренние, обеспечив непрерывный профессиональный рост учителя при активном участии его самого.

В системе непрерывного образования выделяются два аспекта — профессионально-исследовательский и профессионально-педагогический, причём центральным выступает последний. В нём на первый план выдвигаются процессы самосознания и самоанализа педагогических действий как основы формирования функций самосозидания и самосовершенствования профессиональных качеств личности.

В.А. Крутецкий отмечает, что самовоспитание может осуществляться в двух формах: в форме индивидуального и коллективного самовоспитания. Он выделяет обязательные предпосылки этого процесса (которые мы считаем возможным соотнести с организационно-педагогическими условиями):

1) наличие устойчивой твёрдой установки на самосовершенствование своих профессионально-значимых качеств личности, которая формируется у педагога, на основе потребности в разрешении противоречий между результатами его труда и предъявляемыми к ним требованиями;

2) адекватное, чёткое представление о своих сильных и слабых сторонах как профессионала, что может быть сформировано в процессе диагностики и самодиагностики (и подкреплено развитой профессиональной рефлексией);

3) отчётливое знание рациональных путей и средств самовоспитания педагогиче-

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ**106**

ских способностей, что возможно на основе адекватного самоанализа и самооценки своих потенциальных возможностей;

4) наличие чёткой и конкретной программы самовоспитания, которая предполагает владение основами профессионального целеполагания;

5) установка на регулярный, повседневный самоконтроль за выполнением программы самовоспитания, что, по нашему мнению, обеспечивается, как и все перечисленные выше предпосылки, развитием профессиональной рефлексии.

Опираясь на положение Б.М. Теплова о том, что способности могут существовать только в постоянном процессе развития, причём, если человек перестаёт использовать какую-либо способность на практике, она перестаёт развиваться и со временем теряется, можно заключить, что само понятие педагогического мастерства можно рассматривать только в динамике, только в постоянном развитии; о педагогическом мастерстве нельзя говорить как о чём-то свершившемся, достигнутом раз и навсегда; главная особенность педагогического мастерства — в его непрерывности, постоянном приращении.

Наше утверждение о том, что развитие педагогического мастерства — процесс непрерывный, основывается и на работах Б.Г. Ананьева, который считал, что образование субъекта деятельности не завершается до тех пор, пока эта деятельность осуществляется.

Не означает ли это, что достичь мастерства как чего-то законченного, статичного, вообще невозможно, а само движение к мастерству и есть проявление мастерства?!

В современной литературе профессиональное педагогическое мастерство подчас

трактруется как некий идеал, к которому учитель должен стремиться и которого он не всегда достигает. В этом случае термин «мастерство» употребляется как комплимент, как самая высокая оценка. Мы считаем, что педагогическое мастерство нельзя понимать только как высший уровень профессиональных знаний и умений, которого учитель достигает раз и навсегда. Педагог-мастер не может останавливаться в своём росте; готовность к нововведениям, умение активно включаться в решение новых педагогических задач, стремление к непрерывному профессиональному совершенствованию — необходимые составляющие педагогического мастерства.

Говоря о повышении педагогического мастерства, мы должны помнить: развивать можно только то, что уже есть. Педагогическое мастерство обеспечивается профессиональной подготовкой учителя в вузе и подтверждается документом, дающим ему право на самостоятельную учебно-воспитательную деятельность. Но эта подготовка недостаточна: необходимо выявить источники, факторы, средства и методы дальнейшего повышения уровня профессиональной подготовки учителя, полученной им в вузе. Следует особо отметить принципиальное значение именно такого подхода к проблеме развития педагогического мастерства учителя.

Каждый учитель по уровню полученной подготовки должен быть мастером, а вся его дальнейшая практическая работа должна строиться таким образом, чтобы его профессиональные умения прирастали. Отсюда и следует принципиальное различие не только в трактовке понятия «мастерство», но и в выявлении путей его обеспечения. В первом случае мастерство определяется некоей целью, к ко-

торой нужно идти, не всегда имея для этого основания и гарантии достижения; во втором — необходимостью двигаться от того, что есть, учитывая индивидуальный опыт и возможности каждого, определяя на их основе индивидуальную траекторию развития.

Как предпосылки развития педагогического мастерства учителя рассматриваются формирование положительной мотивации на саморазвитие, профессиональное самосознание, способность к самоанализу, стремление к самовоспитанию и самообразованию.

То, что сегодня нет единого, общепризнанного определения понятия педагогического мастерства, говорит об интегративности, многоаспектности этого явления. В своей работе мы рассматриваем не столько содержание и определение путей совершенствования педагогического мастерства учителя, сколько возможность управлять его развитием.

А.А. Леонтьев отмечал, что действительный путь исследования личности заключается в изучении тех трансформаций субъекта, которые создаются самодвижением его деятельности в системе общественных отношений. Таким образом, как отмечает психолог, любые психические структуры формируются в активной деятельности человека.

Исходя из положения о том, что деятельность — это активность субъекта по отношению к объекту, вызванная потребностью в изменении последнего (по А.А. Леонтьеву), можно сделать вывод: что деятельность педагога, направленная на изучение своей профессиональной деятельности и себя как субъекта (и объекта!) этой деятельности, обеспечивает возможность управлять развитием этой деятельности при условии сформирования потребности. Потребность возникает как следст-

вие противоречий между тем, что есть, и тем, что должно быть; в данном случае осознаваемая неудовлетворённость результатами своей профессиональной деятельности будет способствовать формированию потребности в самосовершенствовании. Известно, что знание о самом себе, о других не приходит к человеку извне, оно формируется в нём самом. Учёные отмечают, что критерием самоанализа и самооценки собственных решений, а также решений, которые предлагаются ему в процессе обмена опытом, является рефлексия, которая помогает учителю строить адекватную самооценку, критически осмысливать опыт других учителей и знания, вырабатываемые в теоретических исследованиях.

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что развитие педагогического мастерства учителя представляет собой непрерывный целенаправленный процесс, движущей силой которого становится осознаваемая педагогом потребность в разрешении противоречий между требованиями современной жизни и уровнем его профессионального мастерства; педагогическое мастерство можно представить как самоуправляемую, непрерывно целенаправленно развивающуюся на основе профессиональной рефлексии систему, включающую в себя профессиональные способности, знания, умения, технику, объединённые общей гуманистической направленностью личности, которая и является системообразующим фактором.

При этом надо отметить, что рефлексия развивается в процессе постоянного анализа и самооценки учителем своей деятельности и её результатов, что определяет необходимость управления рефлексией, т. е. сознательного на неё влияния как внутреннего, самим человеком

(заставить себя задуматься), так и внешнего, вплоть до факторов собственного учебного процесса на разных этапах непрерывного педагогического образования (по Б.З. Вульфову).

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА

Уточним, какой смысл мы вкладываем в содержание понятий диагностики и диагностирования, учитывая, что педагогическая диагностика многофункциональна.

Если рассматривать диагностику в упрощённом виде как «установление диагноза», то диагностирование будет являться самим процессом или, точнее, совокупностью методов постановки этого диагноза. Поэтому в соответствии с особенностями педагогической деятельности при её изучении представляется более уместным употреблять термин «диагностирование».

Под педагогическим диагностированием мы понимаем совокупность методов исследования педагогической системы (а также отдельных её составляющих), эффективность использования которых детерминирована определёнными организационно-педагогическими условиями.

Целостность педагогического диагностирования заключается в его полифункциональности, которая обеспечивает диагностический аспект исследования педагогической деятельности учителя, и конструктивно-прогностический, позволяющий на основе выявленных причинно-следственных связей находить оптимальные пути и средства разрешения педагогических затруднений каждого учителя, даёт возможность наметить перспективы развития педагогического мастерства учителя, отследить его динамику, оценить эффективность выбранных для этого форм работы.

Как отмечает Е.И. Рогов, в школах используется диагностирование учителей, основанное на детально разработанных профессиограммах педагогической деятельности (К.К. Платонов, В.А. Сластёнин), но, по мнению учёного (и мы разделяем его точку зрения), они не отражают динамику личностных изменений педагога в соответствии с требованиями времени.

Вышеизложенное ещё раз подтверждает тот факт, что профессиональная рефлексия, обеспечивая адекватную самооценку, позволяет учителю целенаправленно двигаться в совершенствовании своего педагогического мастерства.

Педагогическое мастерство учителя можно повысить в рамках научно-исследовательской работы непосредственно в учебном заведении. Результаты диагностирования профессионально-значимых личностных качеств педагога можно оценить, например, по трём уровням: оптимальному, допустимому и критическому (по В.П. Симонову).

Нельзя не согласиться с мыслью о том, что определённую дезорганизацию в профессиональной деятельности будущего учителя, подавлении его инициативы, самостоятельности может вызвать формальный, поверхностный подход со стороны не всегда компетентных проверяющих, тем более, что объём часов на школьную педагогическую практику значительно сокращён, что определяет необходимость развивать у каждого будущего преподавателя умение самому оценивать свою деятельность и говорить о её результативности и эффективности.

Рассматривая анализ и самоанализ профессиональной педагогической деятельности как совокупность педагогических умений, на-

правленных на решение педагогических задач для корректирования и совершенствования собственной деятельности и рефлексивной позиции, А.В. Христева соотносит структуру аналитических умений со структурой аналитической деятельности. Она выделяет следующие этапы анализа и самоанализа профессиональной педагогической деятельности:

- ◆ содержательно-диагностический (подготовительно-ориентировочный);
- ◆ проектировочно-целевой (этап конкретизации цели анализа и самоанализа);
- ◆ технологический (анализ и самоанализ процесса профессиональной педагогической деятельности);
- ◆ теоретический этап анализа и самоанализа (этап теоретического осмысления сущности, причинно-следственных связей между результатом и процессом педагогической деятельности);
- ◆ оценочно-рефлексивный (оценка и рефлексивный анализ деятельности);
- ◆ корректировочный (творческий этап; намечаются пути и способы совершенствования собственной педагогической деятельности на основе теоретического осмысления и оценки собственной деятельности и творческого использования эффективного опыта коллег).

Фронтальный подход к анализу педагогической деятельности практически не позволяет охватить все взаимосвязанные стороны педагогической деятельности одновременно: результаты будут громоздкими, расплывчатыми и, что самое главное, в этом случае невозможно углубиться в анализ отдельных звеньев педагогического труда, теряется причинно-следственная обусловленность. Считаем, что эксперт-диагност не может постоянно «рабо-

тать за учителя», исследуя его деятельность. У него должна быть роль «катализатора», способного инициировать процесс развития рефлексии педагога в процессе самоанализа педагогической деятельности. В.А. Сухомлинский писал, что один из секретов педагогического руководства — умение пробудить интерес к поиску и анализу собственной работы. Педагог, который пытается разобраться в хорошем и плохом на своих уроках, в своих взаимоотношениях с воспитанниками, уже достиг половины успеха.

Анализируя свой педагогический опыт, учитель концентрирует внимание на наиболее удачных его проявлениях, обнаруживает педагогические проблемы, затруднения, снижающие эффективность работы.

Анализ педагогической практики позволяет сделать вывод о том, что затруднение — это субъективное психологическое состояние человека, которое не всегда доступно анализу стороннего наблюдателя, что ещё раз убеждает нас в том, что лучше самого учителя никто не сможет определить его профессиональные затруднения, установить причины и найти пути их разрешения. Следовательно, наиболее адекватным методом исследования профессиональных затруднений педагога будет самодиагностика.

«Энергетической основой» совершенствования профессионализма учителя является, по мнению Я.С. Турбовского, чувство неудовлетворённости, ощущение остановки в развитии. Не контроль и не приказ, а именно неудовлетворённость, осознанное стремление сделать лучше, найти для этого новые средства и овладеть ими, творческая радость от преодоленных затруднений, решённой исследовательской задачи — всё это может и должно

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ**110**

стать основным источником профессионального бытия учителя.

Теория и методика диагностического изучения педагогического опыта, разработанная Я.С. Турбовским, позволяют углублённо и целенаправленно двигаться в познании особенностей профессиональной деятельности в каждом педагогическом коллективе и каждым членом этого коллектива, что, в свою очередь, становится предпосылкой для создания механизма повышения педагогического мастерства учителя.

Педагогическое диагностирование будет эффективным, если будет иметь целеполагающий (прогностический) характер, основанный на развитии профессиональной рефлексии учителя, которое позволяет определить, в чём именно заключается проблема педагога, где именно её причина, и не подменять причину следствием педагогического затруднения. В этом проявляется своего рода индикаторная функция педагогического диагностирования, позволяющая оперативно корректировать профессиональную деятельность учителя.

Самодиагностика педагогической деятельности молодым или будущим учителем даёт возможность установить причинно-следственные связи между элементами педагогических явлений, определить пути дальнейшего совершенствования обучения и воспитания учащихся на основе собственных профессионально-педагогических знаний и

умений, индивидуальных особенностей как самого учителя, так и каждого ученика в отдельности и класса в целом. В данном случае диагностика не самоцель, а способ познания истины, стимулирующий профессиональный рост молодого педагога.

Использование диагностических методик исследования педагогического мастерства учителей и анализ полученных результатов позволяют нам рассматривать педагогическое диагностирование как один из способов, обеспечивающих развитие профессиональной рефлексии учителя. Педагогическое диагностирование эффективно, если имеет целеполагающий (прогностический), а не констатирующий характер, что возможно на основе развития профессиональной рефлексии педагога, и в то же время именно целеполагающее диагностирование будет обеспечивать самую способность её развития.

Можно сделать вывод: осознание учителем результатов собственной профессиональной деятельности приведёт его к необходимости поиска и овладения более совершенными приёмами её осуществления; а изменение деятельности, как известно, вызывает изменение субъекта этой деятельности. В процессе развития аналитических способностей педагога развивается и его профессиональная рефлексия, которая, в свою очередь, повышает творческую активность личности, направляя процесс её саморазвития.