

## ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА- ДИАГНОСТА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЕГО ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА

*Е. Н. Артемёнок, БГПУ*

Профессиональная компетентность педагога, которая содержит в соответствии с акмеологическим подходом объективные и субъективные составляющие, во многом определяется его творческим потенциалом. Для педагогического образования актуальным выступает определение специфики творческого потенциала педагога-диагноста и условий его развития в процессе общепедагогической подготовки. Рассматривая компоненты профессиональной компетентности в логике педагогической деятельности, можно констатировать, что являются малоизученными вопросы, касающиеся диагностической компетентности, а также творчества педагога в сфере диагностической деятельности.

Определяя специфику творческого потенциала педагога-диагноста следует рассматривать его как синтез «деятельностно-ролевых характеристик и субъектно-деятельностных свойств» [7, с. 116]. Таким образом содержание творческого потенциала педагога-диагноста связано с интегративной характеристикой – диагностическая компетентность. Акмеологическая сущность понятия *диагностическая компетентность* отражена нами в его определении – это интегративная профессионально-личностная характеристика педагога, готовность и способность осуществлять продуктивную диагностическую деятельность, генетическим ядром которой являются учебные возможности.

Своеобразие личности учителя-диагноста как развивающегося и творческого субъекта выражается в его *готовности* (содержащейся в «знаниевых» – *объективных* – характеристиках, связанных с овладением продуктивной диагностической деятельностью) и в его способностях (характеризующих индивидуальные – *субъективные* – черты личности, условия успешного овладения диагностической деятельностью).

Субъективные характеристики (переменные «профессиональные позиции» и «индивидуальные свойства личности») придают понятию «диагностическая компетентность» генеративное свойство и тождественны

специфическим «акмеологическим инвариантам профессионализма» [3, с. 175]. Именно акмеологические инварианты обладают потенциалом для развития творчества педагога в диагностической деятельности. Названные переменные позволяют не только системно изучить уровень диагностической компетентности, особенности педагога-диагноста, но и определить его творческий потенциал в данной сфере.

К интегративным потенциалам личности педагога относят: аксиологический, гносеологический, проективный и управленческий [7, с. 116], которые основаны на четырех типах деятельности человека [4, с. 219]. Творческий потенциал педагога традиционно рассматривается как интегративная синкретически образованная способность к продуктивной деятельности в той или иной области (художественной [4], инновационной [7] и др.). Также отмечается, что творческий потенциал учителя детерминирован профессиональной позицией. Это является следствием того, что творческая профессиональная деятельность, определяется не только логикой организации педагогического процесса, но и ценностными ориентирами, индивидуальными особенностями, учебными возможностями педагога. Поэтому творческая (продуктивная) диагностическая деятельность становится проявлением профессиональной позиции учителя-диагноста.

По мнению ученых (А. К. Маркова, В. А. Сластенин, А. И. Слободчиков, И. А. Колесникова, Ю. И. Куницкая, И. И. Цыркун и др.) профессиональную позицию педагога можно определить как устойчивую систему отношений, которую классифицируют по различным основаниям: по характеру взаимодействия с предметом деятельности, степени включенности в деятельность, смысло-ролевому отношению, степени активности во взаимодействии с партнерами; степени креативности и др. Воспользуемся для определения содержания профессиональных позиций педагога-диагноста классификацией по предмету деятельности, так как «от содержания позиции по отношению к предмету деятельности зависит креативный потенциал профессионала» [5, с. 182]. Например, И. И. Цыркун с ориентиром на основные функции инноватора выделил ряд дополнительных по отношению к функциям учителя специализированных позиций, связанных с предметом идеальной инновационной деятельности: «исследователь, проблематизатор, проектировщик, конструктор, программист, управленец, экспериментатор, методолог, писатель» [6, с. 27].

Так как предметом деятельности педагога-диагноста является организация процесса обучения на основе системной педагогической диагностики, то в качестве необходимых профессиональных позиций выделим следующие: «исследователь», «проектировщик», «коммуникатор», «аналитик», «праксеолог». Каждая выделяемая профессиональная позиция, как устойчивая система отношений, соответствует содержанию и последовательности решения типовых профессиональных задач при организации процесса обучения учащихся на основе системной педагогической диагностики, а также учитывает вариативность индивидуальных свойств личности диагноста. Индивидуальные свойства личности мы описываем (и измеряем) при помощи переменных параметра «учебные возможности», который интегрирует когнитивные, деятельностные и личностные характеристики учителя-диагноста. На рисунке 1 представлено соотношение выделенных позиций педагога-диагноста со структурными компонентами диагностической компетентности в сфере организации процесса обучения учащихся.

Типовые профессиональные задачи являются инвариантом, а вариативное их решение зависит от того насколько присутствует личностная включенность педагога-диагноста и от его способности занять необходимую профессиональную позицию. Эвристические приемы решения типовых задач в соответствии с необходимой профессиональной позицией и определяют творческий потенциал педагога при осуществлении продуктивной диагностической деятельности. Охарактеризуем выделенные профессиональные позиции.

Структура параметра «диагностическая компетентность»				
Объективные характеристики		Субъективные характеристики		
Компоненты продуктивной диагностической деятельности	Типовые профессиональные задачи	Профессиональные позиции	Индивидуальные свойства личности	Р-зультат
Познавательно-поисковый	1. Определять диагностический запрос 2. Осуществлять системную диагностику уровня учебных возможностей	ИССЛЕДОВАТЕЛЬ	ПРАКСЕОЛОГ	Обученность (усвоение, автоматизация, осознанность) Познавательная самостоятельность (умения самостоятельной работы, познавательные мотивы, познавательная инициатива, чувствительность к оказываемой помощи) Владение интеллектуальными умениями (понимание, применение, анализ, синтез, оценка) Физическая работоспособность (сила процессов НС, состояние здоровья, утомляемость) Отношение к учению (интерес к учению, настойчивость, целеустремленность)
Модельно-проектировочный	3. Дифференцировать учащихся на основе уровня учебных возможностей 4. Проектировать адекватную учебным возможностям стратегию организации обучения	ПРОЕКТИРОВЩИК		
Управленческо-коммуникативный	5. Управлять учебно-познавательной деятельностью в соответствии с моделью-предписанием	КОММУНИКАТОР		
Оценочно-ориентационный	6. Осуществлять рефлексию эффективности организации процесса обучения; 7 (1). Определять диагностический запрос	АНАЛИТИК		

**Рисунок 1 – Соотношение профессиональных позиций педагога-диагноста со структурными компонентами параметра «диагностическая компетентность»**

Профессиональная позиция «исследователь» является базовой и определяет особенности решения первой и второй типовых профессиональных задач. Позиция проявляется в способности будущего учителя определять диагностический запрос, разрабатывать диагностический инструментарий (или обосновывать применение имеющегося), изучать

индивидуальные особенности и учебные возможности учащихся. Успешность реализации данной позиции зависит от: уровня знаний о методологии и методах педагогической диагностики, умений составлять программу диагностической процедуры, умений диагностировать различные компоненты учебных возможностей учащихся, а также от знания основных ценностей педагогической деятельности в соотношении с учебными возможностями каждого учащегося. Личностные качества необходимые для эффективной реализации данной позиции – это высокие уровни обученности и познавательной самостоятельности.

Профессиональная позиция *«проектировщик»* определяет решение третьей и четвертой типовых профессиональных задач. Успешность ее освоения зависит от сформированности модельно-проектировочного компонента диагностической деятельности – способности педагога адекватно полученным диагностическим данным дифференцировать учащихся и проектировать соответствующую уровню их учебных возможностей стратегию обучения. Для этого ему необходимо владеть основами моделирования процесса обучения учащихся исходя из оперативной диагностической информации, а также умениями: определять адекватную стратегию организации учебно-познавательной деятельности учащихся; интегрировать психологическую, медицинскую и педагогическую информацию об учащемся в диагностическом аспекте; формулировать диагностическую цель в соответствии с педагогическими ценностями и учебными возможностями учащихся. Среди переменных параметра «учебные возможности» значимыми для овладения педагогом данной позицией являются сформированные на достаточном уровне переменные «владение интеллектуальными умениями» и «обученность».

Профессиональная позиция *«коммуникатор»* определяет способность будущего учителя реализовывать различные стратегии организации процесса обучения учащихся в соответствии с уровнем их учебных возможностей. Данная профессиональная позиция основана на управленческо-коммуникативном компоненте диагностической деятельности, который подразумевает наличие у педагога способностей: определять эффективную стратегию коммуникации с целью сбора диагностической информации; устанавливать эффективную коммуникацию, «обратную связь» в процессе обучения; управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся в соответствии с доминирующей моделью-предписанием; достигать

диагностичной цели и соотносить ее с педагогическими ценностями и учебными возможностями учащихся. Индивидуальные свойства личности педагога – физическая работоспособность и отношение к учению – являются наиболее значимыми для овладения данной профессиональной позицией.

Профессиональная позиция «*аналитик*» является ведущей (целевой), так как определяет не только эффективность диагностической деятельности с учащимися, но и всей педагогической деятельности будущего учителя. Данная позиция базируется на ценностном отношении педагога к работе с развивающимися субъектами. Успешность освоения данной позиции зависит от владения студентом способами обработки и интерпретации полученной диагностической информации, а также умений: осуществлять рефлексию организованного процесса обучения учащихся, анализировать педагогические явления с целью постановки педагогического диагноза, определять новый диагностический запрос. Переменная «отношение к учению» является наиболее значимым свойством личности для освоения профессиональной позиции «аналитик».

Перечисленные профессиональные позиции при организации процесса обучения учащихся реализуются в единстве. Поэтому нами определена интегрированная позиция «*праксеолог*», которая является «сквозной», то есть реализуется на всех этапах организации процесса обучения учащихся на основе системной педагогической диагностики. Учитель, находящийся в позиции «праксеолог» (с позиций науки праксеологии), стремится использовать такие способы диагностической деятельности, которые являются продуктивными. Это позволяют педагогу-диагносту работать правильно, рационально, целесообразно, эффективно, а также ориентирует его на поиск творческих решений типовых профессиональных задач. Для данной профессиональной позиции имеет значение уровень сформированности совокупности субъективных и объективных характеристик диагностической компетентности.

Представленные выше профессиональные позиции педагога-диагноста требуют специальных условий для их эффективного формирования. При этом следует учитывать *принцип развития актуальных и потенциальных возможностей личности* [1]. В нем отражается акмеологическая сущность процесса формирования диагностической компетентности: практико-диагностический ориентир на творческий потенциал, учебные возможности личности профессионала, а также стремление к полноценной

самореализации, актуализации и расширению ресурсов субъекта в процессе освоения диагностической деятельности. Нами разработаны для студентов II–V курсов:

– система учебных, исследовательских и творческих заданий в процессе освоения ими базовых педагогических дисциплин и педагогической практики;

– спецкурс «Формирование диагностической компетентности студентов в сфере организации процесса обучения учащихся»;

– сценарии деловых игр «Праксеолог» [2, с. 118–122] и «Экспертный совет» [2, с. 130–132].

Уровень сформированности представленных профессиональных позиции педагога-диагноста, выступает в качестве одного из условий развития его творческого потенциала. Данные эксперимента, который был направлен на формирование диагностической компетентности у студентов, позволили выявить: необходимо последовательно формировать профессиональные позиции, в соответствии с логикой развертывания типовых профессиональных задач; наибольшие затруднения имеются при освоении профессиональных позиций «аналитик» и «проектировщик»; успешность освоения профессиональных позиций детерминирована уровнем развития субъективных и объективных характеристик продуктивной диагностической деятельности.

### *Литература*

1. Артеменок, Е. Н. Принципы формирования диагностической компетентности студентов в сфере организации процесса обучения учащихся / Е.Н. Артеменок // Язык и культура – основа общественной связности. Научная сессия «IX Невские чтения»: материалы междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 19–21 апр. 2007 г. / Невск. ин-т языка и культуры; науч. ред. Н.И. Озерова. – СПб., 2007. – С. 188–191.

2. Артемёнок, Е. Н. Формирование диагностической компетентности у студентов: пропедевтика, школа, созидание: учеб.-метод. пособие /Е.Н. Артеменок. – Минск: БГПУ, 2005. – 176 с.

3. Деркач, А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.

4. Каган, М. С. Системный подход и гуманитарное знание: избранные статьи / М.С. Каган. – Ленинград: Лен. гос. ун-т, 1991. – 383 с.

5. Колесникова, И. А. Педагогическая праксеология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. – М.: Академия, 2005. – 256 с.

6. Цыркун, И. И. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству / И.И. Цыркун, Е.И. Карпович. – Минск: БГПУ, 2006. – 311 с.

7. Цыркун, И. И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И.И. Цыркун. – Минск: Тэхналогія, 2000. – 326 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ