

# РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В УМЕНИИ УЧИТЕЛЯ РЕШАТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ

## THE ROLE OF PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS IN THE TEACHERS' ABILITY TO SOLVE PROFESSIONAL PROBLEMS

© 2014 Гутник И. Ю.

Российский государственный педагогический университет  
им. А. И. Герцена

© 2014 Gutnik I. Yu.

Herzen State Pedagogical University of Russia

**Резюме.** Автор статьи раскрывает сущность педагогической диагностики и ее компонентов: рационального, интуитивного, а также определяет диагностическую компетентность педагога. В статье говорится о роли педагогической диагностики в решении педагогических задач.

**Abstract.** The article deals with the essence of pedagogical diagnostics and its components: reasonable, intuitive and diagnostic competence. The author of the article tells us about pedagogical diagnostics in solving pedagogical problems.

**Rezjume.** Avtor stat'i raskryvaet sushhnost' pedagogicheskoi diagnostiki i ee komponentov: racional'nogo, intuitivnogo, a takzhe opredeljaet diagnosticheskiju kompetentnost' pedagoga. V stat'e govoritsja o roli pedagogicheskoi diagnostiki v reshenii pedagogicheskikh zadach.

**Ключевые слова:** педагогическая диагностика, диагностическая компетентность, диагностические задачи.

**Keywords:** pedagogical diagnostics, diagnostic competence, diagnostic problems.

**Ključevye slova:** pedagogičeskaja diagnostika, diagnostičeskaja kompetentnost', diagnostičeskie zadachi.

Педагогическая диагностика – это познавательльно-преобразующая деятельность учителя, включающая интуитивную и рациональную составляющие и имеющая своей целью сопровождение ученика, направленное на его самопознание и самоопределение.

Причем рациональный компонент педагогической диагностики предполагает применение качественных и количественных методов педагогической диагностики, а интуитивный компонент педагогической диагностики не предполагает использование специальных методов диагностики, а подразумевает анализ и систематизацию данных, получаемых учителем в процессе постоянного взаимодействия с учениками.

Диагностическую компетентность педагога можно определить, как интегральную характеристику педагога, отражающую уровень его способностей решать педагогические задачи надситуативно, с учетом всех контекстов их

породивших, в соответствии с запросами учащихся и собственными.

Ряд авторов выделяют специальные так называемые «диагностические задачи», которые призваны проверить – выберет ли для ее решения нужные диагностические методы педагог, например, наблюдение или метод беседы. Или правильно ли учитель применит конкретный метод диагностики, допустим метод портфолио. Такой путь формирования диагностической компетентности будущего учителя правомерен и всегда являлся известным. Но такой подход сужает возможности применения педагогической диагностики в образовательном процессе.

Правомерно предположить, что педагогическая диагностика необходима, для решения любой педагогической задачи. И оттого, насколько в решении задачи педагог смог задействовать педагогическую диагностику, зависит, правильно ли он ее решит или допустит ошибку.

В настоящее время установлен следующий **алгоритм решения профессиональных задач:**

1) мотивация принятия решения, осознание цели, необходимости принятия решения;

2) анализ конкретной ситуации и вычленение проблемы;

3) разработка вариантов (альтернатив) для принятия решения, выдвижение гипотез;

4) выбор критериев решения (критерий – это условный образец (правила, нормы), позволяющий сравнить между собой рассматриваемые варианты решений с точки зрения их целесообразности и эффективности для достижения цели);

5) оценка и прогноз перебираемых вариантов (альтернатив); определение меры возможности осуществления вариантов и прогностическая оценка последствий каждого из вариантов;

6) реализация выбранного варианта решения;

7) рефлексия успешности решения педагогической ситуации;

8) коррекция полученного решения в зависимости от педагогической ситуации.

В решении любой педагогической задачи условно можно выделить две **основные** составляющие:

**диагностическую и преобразовательную.** Диагностическая составляющая включает в себя самопознание учащихся, познание педагогической ситуации, получение обратной связи в отношении осуществленных мер коррекции. Диагностическая составляющая решения педагогической задачи состоит в **позитивной реконструкции** педагогической задачи. Раскроем подробнее пути осуществления данной реконструкции.

Выделяют следующие когнитивные действия педагога (Л. М. Митин, А. А. Реан и др.):

- видение, фиксация проблемы;
- формулирование проблемы (способ постановки проблемы определяет характер ее решения);
- классификация решаемой проблемы.

Эти действия включают в себя следующие мыслительные операции:

- анализ педагогической ситуации;

- установление причинно-следственных связей и отношений между элементами ситуации и их актуальным значением;

- распознавание степени случайности-закономерности возникновения ситуации;

- моделирование в мыслительной форме уже выделенного отношения в решаемой ситуации.

Применение педагогической диагностики, безусловно, необходимо **на этапе анализа ситуации.** Когда от того, насколько проанализирована ситуация и учтены ли все контексты в ее решении, зависит эффективность ее решения.

Решение каждой из профессиональных задач, начиная от постановки задачи и кончая анализом результатов ее решения, требует от учителя «принятия решений», причем решений разнообразных по форме и содержанию. Ю. В. Сенько и М. Н. Фроловская [5] отмечают, что сама деятельность учителя выступает для него как решение непрерывного ряда не только предметных, но и собственно педагогических задач. Однако парадокс профессиональной педагогической деятельности в том и состоит, что **педагогическая задача учителю не задана.** Ему непосредственно «дана» конкретная образовательная ситуация, внутри которой находится и он сам. Собственно, и образовательной ситуации в педагогическом смысле тоже нет. Есть кусочек жизни, «жизни такой, какая она есть», так как место события (школа, класс) однозначно не определяет это событие как педагогическое. Чтобы из этой ситуации «вычерпать» задачу, как цель, данную в определенных условиях, педагог должен определить эти условия, оценить связи между ними, обнаружить смыслы, скрывающиеся за данной ситуацией и внутри ее.

Маркова А. К. также считает, что специфика условий ПД-задачи состоит в том, что, она не задана эксплицитным образом, т. е. явно и в полном объеме, в самом начале решения задачи; она устанавливается и формулируется диагностом в ходе решения [3].

Выполнение всех этих действий связано с **доопределением** условий, оценкой их влияния на ситуацию, их интерпретацией,

переводом на профессиональный язык и построением гипотез.

Необходимо отметить, что в решении педагогической задачи необходимо использование как интуитивной, так и рациональной составляющих педагогической диагностики. Интуитивный компонент позволяет суммировать весь багаж знаний, имеющихся об ученике, а рациональный позволяет дополнять необходимые сведения.

Обычно педагогическая задача не дана учителю в «готовом виде», но всегда **задана некорректно, неполно**, ее решение всегда связано с риском [4], поэтому профессиональная постановка педагогической задачи является **творческим процессом**, предполагающим серию исследовательских процедур с неочевидным и жестко непредсказуемым результатом.

Профессиональная задача создается в ходе взаимодействия «учитель–ученик». Процессы ее создания и решения проходят не последовательно, а параллельно. Согласно Ю. В. Сенько и М. Н. Фроловской, **формирование и формулирование задачи совпадает во времени с ее решением** [5]. И не только во времени: корректно сформулированная задача – наполовину решенная задача. И обратно: **в процессе решения задачи приходит понимание ее условий, обнаружение скрывающихся в ситуации смыслов, понимание самой ситуации, как педагогической задачи.**

Необходимо уточнить, что именно педагогическая диагностика позволяет решать любую педагогическую задачу эффективно, так как помимо анализа имеющихся причин и условий, она позволяет включить в решение задачи всю совокупность имеющихся данных о ребенке, полученных до возникшей задачи. Речь идет о **надситуативном уровне** решения любой педагогической задачи. Если я, как учитель не ограничиваюсь в решении задачи только тем, что я знаю теперь и сейчас, а учитываю весь багаж знаний о ребенке вообще, это избавляет от большого количества ошибок, делает невозможным решение ситуации шаблонным, основанным лишь на прошлом опыте, способом. При чем речь идет не просто о некоем багаже информации а о том, что: «Знание воспитанника, – по словам

А. С. Макаренко, – должно прийти к воспитателю не, в процессе безразличного его изучения, а только в процессе совместной с ним работы и самой активной помощи ему» [4].

Что мы понимаем под ситуативным и надситуативным уровнем решения задачи?

Адекватно организованный **анализ ситуации** должен быть направлен не на само педагогическое явление, а **на причины, породившие его**, и здесь нельзя принимать сиюминутные решения. Тем более необходимо учитывать возможные последствия предполагаемых педагогических воздействий. Нельзя применять первое «подвернувшееся под руку» решение, поскольку конкретные ситуационные данные, из которых исходит учитель, не всегда осознаются им достаточно ясно.

С идеей **трансцендирования**, «**выхода за пределы**» исходного уровня преобразования конкретной ситуации (Э. Фромм, К. Лешли, М. Бубер, Д. Б. Богоявленская, Д. Н. Завалишина, А. М. Матюшкин, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, Я. А. Пономарев) связаны теоретические предпосылки выделения надситуативной проблемности в решаемой педагогической ситуации.

Распространенной формой «**выхода за пределы**» в любом продуктивном мыслительном процессе выступает установление новых связей и формирование обобщений, которые позволяют создать более совершенный способ действия.

Выделяют два уровня обнаружения проблемности в решаемой педагогической проблемной задаче: **ситуативный и надситуативный**. Первый уровень характеризуется установлением ситуативной проблемности в решаемой педагогической задаче. В результате реализации **ситуативного уровня** обнаружения проблемности педагогом принимаются решения, ориентированные на сиюминутную выгоду. Действия учителя по разрешению педагогической проблемной задачи ориентированы на ближнюю перспективу. В этом случае зачастую нет учета влияния данной конкретной ситуации на образовательный процесс в целом. Такой уровень

эффективен в случае дефицита времени, и если учитель адекватно переносит решение проблемной ситуации из прошлого опыта в новую ситуацию, то проблема разрешается.

**Уровень надситуативной проблемности** характеризуется осознанием учителем необходимости изменений надситуативных, не только по отношению к ученику, но и по отношению к себе, речь идет о совершенствовании особенностей своей личности.

Умение устанавливать надситуативную проблемность в процессе решения педагогических задач способствует не только эффективному решению педагогической задачи, но и оказывает влияние на самоопределение педагога.

М. М. Кашапов также выделяет **ситуативный и надситуативный уровни решения проблемы** [2].

**Ситуативный способ решения** есть не что иное, как реакция педагога на проблемную ситуацию – реакция, слабо предполагающая ее анализ и знакомство с условиями ее возникновения. Педагог опирается на внешние признаки, предлагая соответствующее решение: «Не успевает – надо дополнительно заниматься», «прогуливает – следует наказать».

Способ решения, который М. М. Кашапов обозначил как **надситуативный**, требует глубокого проникновения в условия возникновения и развития проблемы, анализа внутренних источников, детерминирующих поведение и деятельность учащегося, получения дополнительной информации, необходимой для принятия решения в ситуации неопределенности.

Условия педагогической задачи включают две составляющие – **эмпирическую и априорную**. Первая (**эмпирическая**) представляет собой данные, полученные в процессе изучения. Она характеризует состояние человека на феноменологическом уровне и противопоставляет его объективно реальному. Эмпирическая составляющая условий педагогической задачи может существенно изменяться в ходе диагностического поиска, пополняясь новыми сведениями и уточняясь.

**Вторую (априорную)** составляющую условий ПД-задачи образуют сведения (знания), имеющиеся у учителя до **знакомства с проблемой** и решения диагностической задачи.

Учет двух групп условий позволяет эффективно разрешать любую педагогическую задачу. Это утверждение подтверждает исследование Кулюткина Ю. Н. и Сухобской Г. С., которые указывают на наличие **«диахронической» и «синхронической» осей анализа педагогической задачи**. Они указывают на то, что надситуативно можно решить педагогическую задачу, лишь тогда, когда она соотносится с предшествующими и будущими ситуациями школьной жизни («диахроническая» ось анализа) (Что было? Что запланировано? Что есть сейчас?), и с более общим контекстом школьных, семейных и других отношений ребенка, сложившихся на данный период времени («синхроническая» ось анализа).

При этом следует помнить, что решение педагогических задач достаточно трудно поддается **алгоритмизации**. Это объясняется тем, что каждый раз педагог сталкивается с новыми обстоятельствами, требующими поиска новых решений педагогических задач. Поэтому применение алгоритма разными педагогами может привести к различным результатам.

В то же время, говоря о подготовке будущих учителей, нельзя упускать из виду, что решение профессиональных задач студенты могут осуществлять в большинстве случаев лишь на интуитивном уровне, руководствуясь своими представлениями о педагогической деятельности, нередко без опоры на теоретические знания. Поэтому ошибки в решении профессиональных задач неизбежны. Анализ контрольных работ студентов, обучающихся по направлению «педагогика», показывает, что в большинстве случаев ошибки совершаются именно **на первых этапах решения задач**. При формулировке педагогических задач и определении вариантов их решения студенты часто неверно понимают задачу, поскольку не умеют вычленив все контексты, факторы которые могут влиять на сложившееся положение дел.

Трудности студенты испытывают также при определении вариантов принятия решения. Отмечая, что любая педагогическая задача может быть решена разными способами, студенты часто предлагают только один вариант решения задачи.

При решении педагогических задач, направленных на **умение видеть ученика** в образовательном процессе, студенты испытывают недостаток знаний о современном детстве, проблемах и интересах современных детей. Не имея реального педагогического опыта общения с детьми, студенты решают задачи, исходя из общих или собственных представлений о детстве. Этим осложняется решение педагогической задачи, поскольку для того, чтобы разработать варианты решения и оценить возможные последствия этих вариантов, необходимо понимать педагогическую задачу, причины ее возникновения. Решение учителем практически любой задачи предполагает, в первую очередь, что он стремится понять каждого ученика, признавая в нем неповторимую индивидуальность.

Ю. Н. Кулюткин и Г. С. Сухобская указывали на то, что формирование представления о личности ученика опосредовано складывающейся у учителя в процессе его профессиональной деятельности своеобразной **теорией личности**, базирующейся на совокупности представлений. Эта теория является определенной критериальной структурой, сквозь призму которой и происходят анализ и оценка личностных особенностей учащихся. Однако формирование объективных представлений о личностных особенностях учащихся, характере взаимоотношений в классе для учителя – весьма сложное дело. Не стоит забывать о том, что учитель имеет дело с такими ситуациями, для которых характерна сложность образующих их отношений в системе «учитель – ученик», «ученик – другие учащиеся», «ученик – учебный предмет». Практические ситуации, с которыми сталкивается учитель, это всегда многоаспектные ситуации, они изменчивы и динамичны, нередко противоречивы и неожиданны. Чтобы принять оптимальное

для данных условий решение, учитель должен хорошо ориентироваться в межличностных отношениях, сложившихся в классе, знать интересы своих учеников и т. д. Он должен точно оценивать свои собственные силы и возможности. По словам Ю. К. Бабанского, учитель в каждом конкретном случае ищет не какое-то абстрактное наилучшее решение, а решение, оптимальное для данных условий.

Включение интуитивной педагогической диагностики в решение педагогической задачи позволяет эффективно разрешать конфликт между стереотипизацией и идентификацией, характерные для любого человеческого восприятия вообще, и мышления учителя в частности. **Идентификация** подразумевает глубокий процесс распознавания и чтобы соотнести воспринимаемый объект с эталоном, необходимо установить тождество по всем опознавательным признакам, в то время как для стереотипизации, наоборот, достаточно найти различие хотя бы по одному из них. При **стереотипизации** множество отличительных признаков нивелируется, они сливаются в единую особенность, черту, характерную для данного типа, превращаясь в устойчивое, категоричное и крайне упрощенное представление (мнение, суждение). Идентификация ответственна за следующее рассуждения учителя: «Я знаю, что делать в похожих ситуациях. У меня был похожий опыт», а стереотипизация позволяет поступать следующим образом: «Случай не похож. Я не знаю, что делать с этим и подгоняю его под уже знакомое, не учтя деталей». Именно педагогическая диагностика ответственна за избегание стереотипизации в решении любой педагогической задачи, и, в связи с этим очень важно каждому учителю быть знакомым с негативными последствиями стереотипизации восприятия и избегать его наиболее распространенных ошибок.

Итак, обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что в решении педагогической задачи педагогическая диагностика играет ключевую роль, и именно педагогическая диагностика позволяет решать любую педагогическую задачу надситуативным способом, избегая стереотипизации в ее решении.

1. Гутник И. Ю. Гуманитарные технологии педагогической диагностики в междисциплинарном контексте. Научно-методические материалы «Междисциплинарные исследования и гуманитарные технологии». Инновационная образовательная программа. СПб. : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена., 2008.
2. Кашапов М. М. Теория и практика решения педагогической ситуации / Яросл. гос. ун-т. Ярославль, 1997. 100 с.
3. Маркова А. К. Психологические особенности педагогической деятельности, общения и личности учителя // Школа и производство. 1988. № 12. С. 6-9.
4. Макаренко А. С. Педагогические сочинения. В 8 т. Т. 7. М., 1983-1986.
5. Сенько Ю. В., Фроловская М. Н. Педагогика понимания. М., 2007.

#### **References**

1. Gutnik I. Yu. Humanitarian technologies of the pedagogical diagnostics in the interdisciplinary context. Scientific-methodological materials "Interdisciplinary researches and humanitarian technologies". Innovative educational program. Innovative educational program. SPb. : Publishing House of A. I. Herzen SPU of Russia, 2008.
2. Kashapov M. M. Theory and practice of solving the pedagogical situation / YSU. Yaroslavl, 1997. 100 p.
3. Markova A. K. Psychological peculiarities of pedagogical activity, communication and teacher's personality // School and production. 1988. # 12. P. 6-9.
4. Makarenko A. S. Pedagogical compositions. In 8 vol. V. 7. M., 1983-1986.
5. Senko Yu. V., Frolovskaya M. N. Pedagogy of Understanding. M., 2007.

#### **Literatura**

1. Gutnik I. Ju. Gumanitarnye tehnologii pedagogicheskoj diagnostiki v mezhdisciplinarnom kontekste. Nauchno-metodicheskie materialy «Mezhdisciplinarnye issledovanija i gumanitarnye tehnologii». Innovacionnaja obrazovatel'naja programma. SPb. : Izdatel'stvo RGPU im. A. I. Gercena., 2008.
2. Kashapov M. M. Teorija i praktika reshenija pedagogicheskoj situacii / Jarosl. gos. un-t. Jaroslavl', 1997. 100 s.
3. Markova A. K. Psihologicheskie osobennosti pedagogicheskoj dejatel'nosti, obshhenija i lichnosti uchitelja // Shkola i proizvodstvo. 1988. № 12. S. 6-9.
4. Makarenko A. S. Pedagogicheskie sochinenija. V 8 t. T. 7. M., 1983-1986.
5. Sen'ko Ju. V., Frolovskaja M. N. Pedagogika ponimanija. M., 2007.

*Статья поступила в редакцию 16.01.2014 г.*