

**ЧАСТНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ  
«УЧЕБНЫЙ ЦЕНТР «ПРОФИЦЕНТР»**

**«УТВЕРЖДАЮ»**

**Директор  
ЧПОУ УЦ «ПрофиЦентр»  
Н.Н.Столетова**

**«12» января 2026г.**



**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРОГРАММА  
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

**«Психолого-педагогическая диагностика в современном  
образовательном процессе»  
(очная форма обучения)**

**г.Шахты, 2026 г.**

## СОДЕРЖАНИЕ

	стр.
Пояснительная записка	3
1. Общая характеристика программы	4
1.1. Цель реализации программы	4
1.2. Планируемые результаты обучения	4
1.3. Требования к уровню образования и квалификации слушателя	5
1.4. Нормативный срок освоения программы	5
1.5. Форма обучения	5
2. Структура и содержание программы	6
2.1. Учебный план	6
2.2. Календарный учебный график	7
2.3. Содержание программы	9
2.3.1. Модуль 1. Требования к компетенции современного педагога в условиях изменения образовательного законодательства	9
2.3.2. Модуль 2. Значение психолого-педагогической диагностики в образовательном процессе	10
2.3.3. Модуль 3. Практика проведения диагностики в образовательном процессе	10
2.3.4. Модуль 4. Разработка, апробация, экспертиза диагностических методик в практике образования	11
2.3.5. Модуль 5. Проведение диагностических процедур в современной образовательной практике	12
3. Требования к результатам освоения программы	15
3.1. Формы контроля	15
3.2. Контроль и оценка результатов освоения программы	16
3.3. Форма документа, выдаваемого по результатам освоения программы	17
4. Требования к условиям реализации программы	17
4.1. Требования к организации учебного процесса	17
4.2. Требования к кадровому обеспечению программы	17
4.3. Требования к материально-техническому обеспечению программы	17
4.4. Обеспечение образовательного процесса учебной и учебно-методической литературой	18
Приложение №1. Статьи для анализа	21
Приложение №2. Самодиагностика	38
Приложение №3. Психолого-педагогический практикум	41
Приложение №4. Контрольно-оценочные средства для итоговой аттестации (экзамена)	45

## ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Настоящая программа предназначена для администрации, методистов, руководителей методических объединений, педагогов общеобразовательных организаций и организаций дополнительного образования.

Программа разработана в целях повышения профессиональной компетентности педагогов в вопросах теоретической и практической готовности к осуществлению диагностической деятельности и созданию условий для совершенствования учебно-воспитательного процесса на диагностической основе в образовательной организации в соответствии с требованиями Профессионального стандарта "Педагог-психолог (психолог в сфере образования)" (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 № 514н).

В результате прохождения повышения квалификации слушатели приобретают компетенции по моделированию и практическому осуществлению диагностической деятельности в образовательных организациях, овладеют способами разработки системы мониторинга и создания диагностического инструментария в процессе педагогической деятельности, рассмотрят основные вопросы теории и методологии педагогического диагностирования, раскроют основные проблемы планирования психолого-педагогического диагностирования и возможности их преодоления в организации диагностических процедур. Курс повышения квалификации предусмотрен обеспечить разностороннюю полноценную подготовку педагогов дополнительного образования в области психодиагностики. Программа нацелена на создание общего представления о предмете психолого-педагогической диагностики, получению теоретических знаний и навыков по измерению психологических особенностей человека (тесты, самоотчеты, проективные методики). Кроме того психолого-педагогическая диагностика поможет выстраивать педагогический процесс наиболее эффективно, творчески подходить к обучению и воспитанию детей, обеспечивать условия для личностного развития каждого, для воспитания всесторонне и гармонически развитой личности.

Программа включает в себя 5 модулей, которые состоят из теоретической части (лекций), практической части и самостоятельной работы. Каждая лекция сопровождается презентацией с основными понятиями темы. Практическая часть включает в себя проведение диагностических процедур, решение кейс-заданий, анализа научных статей. Самостоятельная работа направлена на изучение представленных материалов и рефлексии, написанию рефератов.

Общая характеристика программы содержит цель реализации программы, приобретаемые компетенции, требования к уровню образования и квалификации слушателя, нормативный срок освоения программы, форма обучения.

Содержание программы определяется учебным планом, календарным учебным графиком, структурой и содержанием модулей.

В разделе требований к результатам освоения программы отражены формы итоговой аттестации, контроль и оценка результатов освоения программы, форма документа, выдаваемого по результатам освоения программы.

В перечень требований к условиям реализации программы входят требования к кадровому обеспечению программы, требования к материально-техническому обеспечению программы, перечень основной и дополнительной литературы, контрольно-оценочные средства для итоговой аттестации.

## **1. Общая характеристика программы**

### **1.1. Цель реализации программы**

Программа повышения квалификации направлена на углубление профессиональных компетенций педагогов в вопросах психолого-педагогической диагностики, являющейся комплексной системой, представляющей собой с одной стороны оценку и измерение индивидуально-психологических особенностей личности, а с другой совокупность приёмов контроля и оценки, направленную на решение задач оптимизации учебного процесса. А также направлена на повышение общей психолого-педагогической культуры, формировании целостного представления о психологических особенностях человека во всем многообразии и специфике, на повышение уровня психологической компетентности педагогов и формировании представления об основных методологических и исследовательских проблемах и путях их решения.

### **1.2. Планируемые результаты обучения:**

**В результате освоения дополнительной профессиональной программы повышения квалификации слушатель должен**

**освоить (углубить, актуализировать) компетенцию:**

- Осуществлять психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего и дополнительного образования.

**иметь практический опыт:**

- проведения психодиагностических мероприятий с разными возрастными группами.

- подбора диагностических средств адекватных задачам психодиагностики;

- работы с базовыми методиками в рамках различных разделов психодиагностики (семейная психодиагностика, измерение интеллекта, школьная психодиагностика и пр.);

**уметь:**

- анализировать и интерпретировать полученные данные в результате психолого-педагогических исследований;

- разрабатывать, апробировать диагностические методики в практической деятельности;

- владеть способами разработки системы мониторинга в процессе педагогической деятельности;

- создавать диагностический инструментарий в процессе педагогической деятельности;

- целесообразно использовать личностные ресурсы, минимизировать затраты, оптимизировать внешнюю и внутреннюю активность, актуализировать скрытые возможности других, прогнозировать эффекты профессиональной активности, конструировать продуктивные модели саморазвития;

**знать:**

- требования профессиональных стандартов к уровню подготовки и к компетентности современного педагога;

- теорию и методологию психолого-педагогического диагностирования;

- классификации диагностических процедур;

- этапы диагностической деятельности;

- универсальные психодиагностические методики;

- психометрию и ее основные параметры: тестовые нормы и проверку их репрезентативности; границы применения норм, надежность, валидность, достоверность;

- основные этические нормы профессиональной деятельности педагога при проведении психолого-педагогической диагностики;

- сущность, функции, принципы психолого-педагогической диагностики;

**1.3. Требования к уровню образования и квалификации слушателя:**

К освоению Программы допускаются лица с высшим педагогическим и психологическим образованием

**1.4. Нормативный срок освоения Программы**

Срок освоения Программы – 1,5 месяца.

Объем Программы составляет 108 часов.

**1.5. Форма обучения**

Форма обучения по программе определяется как очная.

## 2. Структура и содержание программы

### 2.1. Учебный план

Таблица 1

№	Наименование разделов, модулей, тем	Всего часов	Из них			Контроль	
			лекции	практическая работа	самостоятельная работа	количество часов	форма контроля
1.	Модуль 1. Требования к компетентности современного педагога в условиях изменения образовательного законодательства	18	7	2	8	1	
2.	Модуль 2. Значение психолога – педагогической диагностики в образовательном процессе	18	6	4	7	1	
3.	Модуль 3. Практика проведения диагностики в образовательном процессе	18	3	7	7	1	
4.	Модуль 4. Разработка, апробация и экспертиза диагностических методик в практике образования	19	4	5	9	1	
5.	Модуль 5. Проведение диагностических процедур в современной образовательной практике	31	9	10	8	4	
6.	Итоговый контроль	4	0	0	0	4	
7.	Итого	108	29	28	39	12	

## 2.2. Календарный учебный график

Таблица 2

№ п/п	Наименование тем	Всего часов	Дни										
			1 день	2 день	3 день	4 день	5 день	6 день	7 день	8 день	9 день	10 день	
1.	Модуль 1. Требования к компетентности современного педагога в условиях изменения образовательного законодательства	18	4	3	4	4	3						
2.	Модуль 2. Значение психолого – педагогической диагностики в образовательном процессе	18							3	4	3	4	4
3.	Модуль 3. Практика проведения диагностики в образовательном процессе	18											
4.	Модуль 4. Разработка, апробация и экспертиза диагностических методик в практике образования	19											
5.	Модуль 5. Проведение диагностических процедур в современной образовательной практике	31											
6.	Итоговый контроль	4											
7.	Итого	108	4	3	4	4	3	3	4	3	4	4	

продолжение таблицы 2

№ п/п	Наименование тем	Всего часов	Дни										
			11 день	12 день	13 день	14 день	15 день	16 день	17 день	18 день	19 день	20 день	
1.	Модуль 1. Требования к компетентности современного педагога в условиях изменения образовательного законодательства	18											
2.	Модуль 2. Значение психолого – педагогической диагностики в образовательном процессе	18											
3.	Модуль 3. Практика проведения диагностики в образовательном процессе	18	3	4	3	4	4						
4.	Модуль 4. Разработка, апробация и экспертиза диагностических методик в практике образования	19							4	4	4	4	3
5.	Модуль 5. Проведение диагностических процедур в современной образовательной практике	31											
6.	Итоговый контроль	4											
7.	Итого	108	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	

продолжение таблицы 2

№ п/п	Наименование тем	Всего часов	Дни										
			21 день	22 день	23 день	24 день	25 день	26 день	27 день	28 день			
1.	Модуль 1. Требования к компетентности современного педагога в условиях изменения образовательного законодательства	18											
2.	Модуль 2. Значение психолого – педагогической диагностики в образовательном процессе	18											
3.	Модуль 3. Практика проведения диагностики в образовательном процессе	18											
4.	Модуль 4. Разработка, апробация и экспертиза диагностических методик в практике образования	19											
5.	Модуль 5. Проведение диагностических процедур в современной образовательной практике	31	4	5	5	5	4	4	4				
6.	Итоговый контроль	4									4		
7.	Итого	108	4	5	5	5	4	4	4	4			

## 2.3. Содержание программы

### 2.3.1. Модуль 1. Требования к компетенции современного педагога в условиях изменения образовательного законодательства (18 часов)

1.1. Психологическая составляющая компетентности педагога. Психологическая грамотность. Компоненты психологической компетентности педагога. Психолого-педагогическая компетентность. Дифференциально – психологическая компетентность. Аутопсихологическая компетентность. Ценностно-смысловой компонент психологической культуры личности. Рефлексия. Культуротворчество.

1.2. Методологические и методические основания формирования диагностической компетенции педагогов. Методологическая компетентность преподавателя. Уровни развития методологической культуры преподавателя и структура методологической компетентности с учетом требований новых ФГОС. Методы наблюдения и анализа в педагогической диагностике. Методы опроса и экспертной оценки. Тесты. Социально-психологические методы в педагогической диагностике.

#### Перечень практических занятий

Номер раздела, темы	Тема практических занятий
2.3.1 (1.1)	Анализ научной статьи «Психологическая компетентность педагога и ее основные составляющие» (1 час.) (приложение 1)
2.3.1 (1.2)	Самодиагностика. Проведение анкетирования с целью выявления знаний по проблеме психолого-педагогической диагностики, анализ мотивации диагностической деятельности, анализ диагностических знаний и умений слушателей, выявление факторов, стимулирующих и препятствующих развитию диагностической деятельности педагогов. (приложение 2)

#### Виды самостоятельной работы слушателей (СРС)

Номер раздела, темы	Виды самостоятельной работы
2.3.1	Написание реферата на тему: Психологическая компетентность современного педагога в образовательном пространстве (8 час.)

### **2.3.2. Модуль 2. Значение психолого – педагогической диагностики в образовательном процессе (18 часов).**

2.1. Ретроспектива практики внедрения психодиагностики в сферу образования. Проблема диагностической деятельности в сфере образования. Развитие психолого-педагогических методов исследования в России. Современный этап развития психолого-педагогической диагностики. Особенности реализации психодиагностической деятельности в образовании. Психодиагностические задачи.

2.2. Сущность, функции и принципы психолого - педагогической диагностики. Основы психолого-педагогической диагностики. Аспекты диагностической деятельности. Принципы диагностирования. Принцип объективности. Принцип систематичности. Принцип гласности. Высокоформализованные методики - тесты, опросники, анкеты, проективная техника и психофизиологические методики. Малоформализованные методики - наблюдение, опросы, анализ продуктов деятельности (контент-анализ), беседа.

#### **Перечень практических занятий**

Номер раздела, темы	Тема практических занятий
2.3.2 (2.1)	Анализ научной статьи «Психодиагностика в образовании» (4 час.)

#### **Виды самостоятельной работы слушателей (СРС)**

Номер раздела, темы	Виды самостоятельной работы
2.3.2	Написание реферата на тему: Психолого-педагогическая диагностика: проблемы и задачи (7 час.)

### **2.3.3. Модуль 3. Практика проведения диагностики в образовательном процессе (18 часов).**

3.1. Этапы процесса диагностики. Стадия диагностирования, цикл диагностирования, этап диагностирования. Цикличность диагностики. Предмет диагностики. Подготовительный этап диагностики. Планирование диагностических действий. Сбор диагностических данных. Анализ диагностических данных. Формулирование выводов и заключения.

3.2. Проблема постановки диагностических задач. Стратегические, тактические и оперативные. Основная трудность в постановке задачи. Постановка задач как чрезвычайно сложный и тонкий процесс, пронизывающий всю деятельность педагога и всегда сопряженный с педагогическим творчеством. Момент взаимодействия между теорией и практикой. Основные законы, закономерности и принципы педагогики, учитывающиеся при постановке задач. Классификации педагогических задач.

3.3. Практическая составляющая диагностических умений педагога. Развитие диагностических умений педагогов. Развитие умения осуществлять анализ диагностических сведений. Развитие педагогической рефлексии как условия повышения объективности диагностических результатов.

### **Перечень практических занятий**

Номер раздела, темы	Тема практических занятий
2.3.3 (3.2)	1. Защита рефератов (7 час.); 2. Практикум по решению диагностических задач, включающий развитие умения разработать диагностику для решения диагностических задач разной направленности (диагностика условий, диагностика процесса, диагностика результатов).

#### **Виды самостоятельной работы слушателей (СРС)**

Номер раздела, темы	Виды самостоятельной работы
2.3.3 (3.3)	Самостоятельный поиск и подбор наглядных материалов (в т.ч. с использованием Интернет-ресурсов) для проведения разных диагностических методик, анализ материалов и отбор лучших в копилку методического фонда (7 час.)

### **2.3.4. Модуль 4. Разработка, апробация и экспертиза диагностических методик в практике образования**

4.1. Проблемы разработки и апробации диагностического инструментария в практической деятельности педагога. Средства педагогической диагностики, обеспечивающие эффективную организацию процесса обучения. Разработка диагностического инструментария как оптимизация процедур педагогической диагностики. Апробация разработанного

диагностического инструментария. Оценка качества и измерительных возможностей разработанного диагностического инструментария.

4.2. Основные задачи психолога – педагогической диагностики в условиях реализации требований ФГОС. Цель психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Основные функции для реализации цели психолого-педагогического сопровождения. Принципы модели психолого-педагогической диагностики в соответствии с ФГОС.

#### **Перечень практических занятий**

Номер раздела, темы	Тема практических занятий
2.3.4 (4.1)	Семинар-практикум по разработке и проведению разнообразных диагностических ситуаций, оценке диагностического инструментария и его доработке (5 час.)

#### **Виды самостоятельной работы слушателей (СРС)**

Номер раздела, темы	Виды самостоятельной работы
2.3.4 (4.1)	Разработка разных форм бланков для фиксации диагностических сведений, апробирование, анализ и оценка этих форм (9 часов)

#### **2.3.5. Модуль 5. Проведение диагностических процедур в современной образовательной практике (31 час)**

5.1. Основные классификации диагностических процедур. Классификация В. Столина. Диагностические методы, основанные на заданиях, которые предполагают правильный ответ (интеллектуальные тесты, специальных способностей, личностных черт), либо на заданиях, относительно которых правильных ответов не существует, состоящие из заданий, которые характеризуются лишь частотой (и направленностью) того или иного ответа, но не его правильностью (тест 16PF Р. Кэттелла). Вербальные и невербальные психодиагностические методики. Характеристика по основному методическому принципу, который положен в основу (объективные тесты, стандартизованные самоотчеты, тесты-опросники, открытые опросники, предполагающие последующий контент-анализ, индивидуально-ориентированные техники, проективные техники, диалогические (интерактивные) техники (беседы, интервью, диагностические игры), психофизиологические, аппаратурные

методики, предполагающие психологическую интерпретацию физиологических или аппаратурно зарегистрированных поведенческих показателей).

5.2. Интерпретация материала психолого – педагогических исследований. Аналитико-синтетическая обработка тестового материала. Интегральный анализ. Параметры интерпретации – противоречивость, проблемность, контекст. Раскрытие сущности исследуемого процесса или объекта. Задачи интерпретации. Теоретическая интерпретация — раскрытие содержания понятия через понятия меньшей общности; Эмпирическая интерпретация — выделение эмпирических (наблюдаемых) признаков, конкретизирующих содержание основного понятия; Операциональная интерпретация.

5.3. Основные этические нормы и принципы профессиональной деятельности педагога при проведении психолого – педагогической диагностики. Педагогическая этика. Деонтология. Основные требования к проведению процедур педагогической диагностики. Основные пути распространения и приобретения психодиагностических методик. Право клиента на информацию о результатах диагностирования и ее конфиденциальность. Этические проблемы, возникающие при диагностике. Основные правила использования диагностических результатов.

5.4. Практикум по психолого – педагогической диагностике.

#### **Перечень практических занятий**

Номер раздела, темы	Тема практических занятий
---------------------	---------------------------

### 2.3.5 (5.2)

#### Работа в группах (2 часа): Методики по изучению свойств внимания.

Изучение индивидуальных особенностей внимания и их объективная оценка необходимы при решении многих практических задач учебной и трудовой деятельности. В их числе проблемы профориентации и профотбора, так целый ряд профессий предъявляет повышенные требования к определенным свойствам внимания.

1) Методика «Корректирующая проба», предложена в 1895 г. Б. Бурдоном, применяется для диагностики устойчивости, переключаемости, выявления степени концентрации внимания, работоспособности, утомляемости при выполнении монотонной деятельности.

Методика «Корректирующая проба». Применяется для обследования детей среднего и старшего школьного возраста и взрослых.

Цель: исследование степени концентрации и устойчивости внимания.

Описание. Обследование проводится с помощью специальных бланков с рядами расположенных в случайном порядке букв (цифр, фигур, может быть использован газетный текст вместо бланков). Испытуемый просматривает текст или бланк ряд за рядом и вычеркивает определенные, указанные в инструкции буквы или знаки.

Инструкция. На бланке с буквами вычеркните, внимательно просматривая ряд за рядом, все буквы «е». Через каждые 60 с по моей команде отметьте вертикальной чертой, сколько знаков вы уже просмотрели (успели просмотреть). Время работы – 5 мин. Возможны другие варианты проведения методики: вычеркивать буквосочетания (например, «но») или вычеркивать одну букву, а другую подчеркивать.

*Интерпретация результатов.* С помощью данной методики определяются такие качества внимания, как концентрация, устойчивость и переключаемость. Результаты пробы оцениваются по количеству пропущенных незачеркнутых знаков, по времени выполнения или по количеству просмотренных знаков.

Важным показателем является характеристика качества и темпа выполнения (выражается числом проработанных строк и количеством допущенных ошибок за каждый 60-секундный интервал работы).

Концентрация внимания оценивается по формуле: где С – число строк таблицы, просмотренных испытуемым; п – количество ошибок (пропусков или ошибочных зачеркиваний лишних знаков).

Ошибкой считается пропуск тех букв, которые должны быть зачеркнуты, а также неправильное зачеркивание.

Устойчивость внимания оценивается по изменению скорости просмотра на протяжении всего задания.

Результаты подсчитываются для каждые 60 с по формуле: где А – темп выполнения; S – количество букв в просмотренной части корректирующей таблицы; t – время выполнения.

По результатам выполнения методики за каждый интервал может быть построена «кривая истощаемости», отражающая устойчивость внимания и работоспособность в динамике.

Показатель переключаемости вычисляется по формуле:

где S0 – количество ошибочно проработанных строк; S – общее количество строк в проработанной испытуемым части таблицы.

При оценке переключаемости внимания испытуемый получает инструкцию зачеркивать разные буквы в четных и нечетных строках корректирующей таблицы.

Норма объема внимания – 850 знаков и выше; концентрация – 5 ошибок и менее.

2.3.5 (5.3)	<p>Работа в группах (2 часа):</p> <p>Задание №1. На основе изученного теоретического материала и практического опыта сформулируйте требования к проведению процедуры психолого-педагогической диагностики. Проранжируйте требования с учетом их значимости.</p> <p>Задание №2.</p> <p>Проанализируйте предложенные педагогические ситуации и определите, какие этические требования необходимо учесть в каждом конкретном случае.</p> <p>Ситуация 1. После разговора с родителями учитель решил провести диагностическое обследование проблемного ученика 6-го класса.</p> <p>Ситуация 2. Заместителю директора необходимо провести диагностические процедуры относительно профессионализма педагогов школы и представить результаты на педсовете по соответствующей теме.</p> <p>Ситуация 3. Проводится совещание при директоре по результатам диагностического обследования пятиклассников в период их адаптации.</p>
2.3.5. (5.4)	Практикум по психолого – педагогической диагностике (6 часов). Приложение 3

### Виды самостоятельной работы слушателей (СРС)

Номер раздела, темы	Виды самостоятельной работы
2.3.5	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Работа с документами, их анализ, выделение основных идей;</li> <li>2. Проведение методик развития педагогической рефлексии «Светофор», «Оценка качеств»;</li> <li>3. Составить эссе на тему: Профессионально-этические нормы в психодиагностике.</li> </ol>

## 3. Требования к результатам освоения программы

### 3.1. Формы контроля

Оценка качества освоения программы слушателя включает текущий контроль успеваемости, промежуточную и итоговую аттестацию. Формы контроля доводятся до сведения слушателей в начале обучения.

Текущий контроль осуществляется на занятиях в форме собеседования.

Промежуточная аттестация учащихся (слушателей) осуществляется после прохождения каждого модуля в форме устного опроса.

Обучение слушателей завершается итоговой аттестацией в форме экзамена (итоговое тестирование).

### **3.2. Контроль и оценка результатов освоения программы**

Текущий контроль успеваемости и промежуточная аттестация проводится преподавателем за счет часов, отведенных на раздел дополнительной профессиональной программы.

**Промежуточная аттестация оценивается по системе зачет/незачет.**

**Критерии оценки при промежуточной аттестации:**

«**Зачет**» - слушатель показал твердые знания программного материала, свободное и грамотное его изложение. Допустимо не более одной ошибки;

«**Незачет**» - слушатель показал отсутствие владением материалом в объеме изучаемой программы, допускает грубые ошибки при ответе на поставленные вопросы.

Результаты промежуточной аттестации заносятся в ведомость промежуточной аттестации.

Слушатели, выполнившие требования учебного плана в полном объеме и успешно прошедшие промежуточную аттестацию допускаются к итоговой аттестации.

**Форма итоговой аттестации – Экзамен.**

Экзамен проводится комиссионно при помощи экзаменационных билетов (Приложение 4) в письменной форме.

Результаты освоение дополнительной профессиональной программы повышения квалификации оцениваются по системе: зачет/незачет

**Критерии оценивания результатов итоговой аттестации**

«**Зачет**» - слушатель показал твердые знания программного материала, свободное и грамотное его изложение. Допустимо не более одной ошибки;

«**Незачет**» - слушатель показал отсутствие владением материалом в объеме изучаемой программы, допускает грубые ошибки при ответе на поставленные вопросы.

На прием экзамена организацию итоговой аттестации отводится по учебному плану 4 часа.

Результаты экзамена оформляются протоколом.

При проведении экзамена, слушателю запрещается пользоваться дополнительной литературой.

### **3.3. Форма документа, выдаваемого по результатам освоения программы**

Лицам, успешно освоившим Программу и прошедшим итоговую аттестацию, выдается документ о квалификации – удостоверение о повышении квалификации

## **4. Требования к условиям реализации программы**

### **4.1. Требования к организации учебного процесса**

Учебные группы создаются численностью до 15 человек.

Продолжительность учебного часа – 1 академический час (45 минут). Обучение проводится с использованием учебно-методических и учебно-наглядных пособий.

При освоении программы могут быть предусмотрены следующие типы занятий:

- лекция;
- практическое занятие;
- семинар (в форме дискуссии, круглого стола, деловой игры и т.д.).

Для самостоятельной работы могут использоваться следующие виды заданий:

- анализ нормативной и методической литературы в соответствии с изучаемой темой;
- завершение разработки и оформления (в том числе с использованием информационных платформ) методических материалов, работа над которыми началась в процессе аудиторных занятий;
- разработка и оформление новых методических материалов с применением информации и умений, сформированных в ходе аудиторных занятий.

В ходе самостоятельной работы слушатели готовят элементы методических материалов, впоследствии представляемых на промежуточной и итоговой аттестациях.

### **4.2. Требования к кадровому обеспечению программы**

К преподавательской деятельности привлекаются лица, имеющие высшее профессиональное образование по направлениям «психология», «педагогика» и имеющие стаж преподавательской деятельности не менее 3-х лет. Преподаватели должны проходить курсы повышения квалификации не реже одного раза в три года.

### **4.3. Требования к материально-техническому обеспечению Программы**

Материальная база соответствует действующим санитарно-техническим нормам и обеспечивает проведение теоретических занятий, предусмотренных

учебным планом реализуемой программы. Для этих целей используются: учебные аудитории, библиотека, мультимедийные и аудиовизуальные средства обучения.

Обеспечение образовательного процесса оборудованными учебными кабинетами представлено в таблице 4.

**Таблица 4.**

**Материально-техническое обеспечение образовательного процесса программы**

№ п/п	Наименование темы	Наименование помещений	Перечень основного специального оборудования
1.	Модуль 1. Требования к компетентности современного педагога в условиях изменения образовательного законодательства	Учебный кабинет	Экран, мультимедиа-проектор, компьютер, тематические материалы, наглядные пособия, плакаты
2.	Модуль 2. Значение психолога – педагогической диагностики в образовательном процессе	Учебный кабинет	Экран, мультимедиа-проектор, компьютер, тематические материалы, наглядные пособия, плакаты
3.	Модуль 3. Практика проведения диагностики в образовательном процессе	Учебный кабинет	Экран, мультимедиа-проектор, компьютер, тематические материалы, наглядные пособия, плакаты
4.	Модуль 4. Разработка, апробация и экспертиза диагностических методик в практике образования	Учебный кабинет	Экран, мультимедиа-проектор, компьютер, тематические материалы, наглядные пособия, плакаты
5.	Модуль 5. Проведение диагностических процедур в современной образовательной практике	Учебный кабинет	Экран, мультимедиа-проектор, компьютер, тематические материалы, наглядные пособия, плакаты

#### 4.4. Обеспечение образовательного процесса учебной и учебно-методической литературой

Нормативные документы:

- Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

- Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам (приказ Минобрнауки России от 29 августа 2013 г. № 1008)

- Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам (приказ Минобрнауки России от 01.07.2013 N 499)

- Макет профессионального стандарта (приказ Минтруда России от 12.04.2013 №147н)

- Профессиональный стандарт "Педагог-психолог (психолог в сфере образования)" (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 № 514н)

Учебная литература, учебно-методические материалы:

1. Прыгин Г.С. Введение в психодиагностику: Принципы и методы. История развития. Основы психометрики: Учебное пособие. М.: УМК «Психология», 2003. 198 с.

2. Захарченко М.В. Рефлексия в педагогике. Из сборника «Педагогические мастерские: Франция, Россия» / М.В. Захарченко / под ред. Э.С. Соколовой. М. : Новая школа, 1997. С. 47–60.

3. Зверева В.И. Диагностика и экспертиза педагогической деятельности аттестуемых учителей / В.И. Зверева. М. : УЦ «Перспектива», 1998. 112 с.

4. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя : учеб. для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М. : Логос, 2004. 384 с.

5. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / пер. с нем. / К. Ингенкамп. М. : Педагогика, 1991. 240 с. (Зарубежная школа и педагогика).

6. Инструментарий педагогической диагностики и мониторинга образовательных процессов / науч. ред. Е.А. Михайлычев. Таганрог

7. Дорофеева О.И. Формирование диагностической компетентности педагогов. Методическое пособие. Вологда, 2006г.

Интернет-ресурсы:

- <http://273-фз.рф> Реализация ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

- <http://минобрнауки.рф/> Министерство образования и науки Российской Федерации

- <http://www.firo.ru/> Федеральный институт развития образования

- <http://www.rsl.ru/ru/s2/s101/> - Электронная библиотека Российской государственной библиотеки (РГБ).

- <http://lib.walla.ru/> - Публичная Электронная Библиотека

- <http://www.iqlib.ru/> - Электронная библиотека IQlib.

- <http://www.gumer.info/> - Библиотека Гумер, гуманитарные науки.

- <http://www.ebdb.ru/> - книжная поисковая система
- <http://www.pedlib.ru/> - Педагогическая библиотека
- [http://www.gnpbu.ru/cgi-bin/WebIrbis3/Search1.exe?C21COM=Enter&I21DBN=IRBIS\\_AREF](http://www.gnpbu.ru/cgi-bin/WebIrbis3/Search1.exe?C21COM=Enter&I21DBN=IRBIS_AREF) - ГНПБ им. К. Д. Ушинского – государственная научная педагогическая библиотека
- <http://www.edu.ru/> - библиотека федерального портала «Российское образование»

## Статья №1

**«ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА И ЕЕ  
ОСНОВНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ»**

Современная образовательная ситуация характеризуется открытостью психологической теории и практики, общей психологизацией педагогической реальности, расширением субъектной представленности учителя и ученика в педагогическом взаимодействии. Закономерно возникает ряд психологических исследований, рассматривающих проблемы специфики педагогической деятельности в современных условиях, отдельные вопросы психологической компетентности учителя (А. Д. Алферов, В. А. Кан-Калик, Ю. Н. Кулюткин, А. Б. Орлов, Л. А. Редуш, Г. С. Сухобская). И. А. Зимняя, говоря о компетентностном подходе, выделяет следующую трактовку компетентности: «компетентность» как личностное свойство, основывающееся на знаниях, как личностно и интеллектуально обусловленное проявление социально-профессиональной жизнедеятельности человека в его поведении. Изучение проблем психологической компетентности осуществлялось многими исследователями. Одной из первых определением «психологической компетентности» относительно педагогической профессии предложила И. С. Якиманская. Психологическая компетентность, по ее мнению, является составляющим компонентом профессиональной компетентности. На современном этапе развития науки изучены отдельные компоненты психологической компетентности учителя: профессиональное самосознание (Д. В. Розин), эффективные стили деятельности (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова) и педагогического общения (С. А. Шеин, С. Л. Бранченко, Г. А. Ковалев), психологические умения, коммуникативная компетентность (Ю. М. Жуков, Л. А. Летровская), профессионально-значимые личностные качества (Ф. М. Гоноболин, И. М. Юсупов). Эмпирически подтверждена зависимость успешности педагогической деятельности от уровня овладения учителем психологической информацией и способами ее использования в практике профессионального поведения. Относительно педагогической деятельности чаще используется термин «психолого-педагогическая» компетентность. Это обусловлено спецификой самой профессиональной деятельности преподавателя, когда педагогическая компетентность должна быть теоретически и частично практически сформирована в процессе подготовки специалиста в период обучения в вузе, а психологическая продолжает формироваться в период включения педагога в систему непрерывного образования. В работах психологов (Ю. И. Емельянова, Л. С. Колмогоровой, Л. А. Петровской, Л. Д. Столяренко, М. А. Холодной и др.) рассматривается следующая структура психолого-педагогической компетентности: - компетентность в общении как способность общаться, обмениваться информацией и на этой основе устанавливать и поддерживать педагогически целесообразные отношения с участниками педагогического процесса; - интеллектуальная компетентность как особый тип организации

знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений в определенной предметной области деятельности, знания о психологическом развитии учащихся, их возрастных особенностях и умение это реализовать в педагогической практике; - социально-психологическая компетентность, проявляющаяся в умении строить перспективные и организаторские планы самостоятельной и совместной деятельности (учебной, образовательной, воспитательной, исследовательской, экспериментальной и т.д.); разрабатывать технологию; выбирать оптимальные методы и средства их реализации. Организовывать эффективную систему контроля, самоконтроля, обратной связи субъектами образования. По мнению А. К. Марковой и Н. В. Кузьминой, психологическая компетентность зависит от личности учителя, его личностных качеств. Личностно-деловые качества учителя сливаются в единую психолого-педагогическую компетентность. Практика показывает, что наиболее «западающим» компонентом психологической компетентности оказываются профессионально значимые качества личности педагога. М. И. Лукьянова определяет как важные, необходимые в педагогической деятельности, следующие личностные качества: рефлексивность, эмпатичность, коммуникативность, гибкость личности, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность. Важным моментом являются знания, которыми должен обладать преподаватель, компетентный в области психолого-педагогических наук, умеющий использовать эти знания в практической деятельности. Ряд исследователей (А. Д. Алферов, Л. В. Губанова, И. Ф. Демидова, Л. А. Комаровская, Н. В. Остапчук и др.), пришли к выводу о том, что психологически компетентный преподаватель должен обладать следующими знаниями и умениями:

- совокупность знаний, умений и навыков по психологии, четкость позиции в отношении роли психологии в профессиональной деятельности, умение использовать психологические знания в деятельности;
- умение применять психологические принципы, к которым относятся: знания и умения по возрастной психологии, умение адаптироваться к новым сложным ситуациям, умение грамотно строить образовательный процесс, умение управлять своим поведением;
- сформированность системного единства психолого-педагогических знаний, опыта, свойств и качеств педагога, позволяющего эффективно осуществлять педагогическую деятельность, целенаправленно организовывать процессы педагогического общения, а также предполагающего личностное развитие и самосовершенствование;
- владение профессионально значимой структурой знаний;
- знание приемов привлечения внимания обучаемых и знание основных законов функционирования познавательных процессов человека;
- умение формировать учебную мотивацию и нравственные установки, необходимые конкурентно способной личности и т.д.

Современный педагог, выступая активным субъектом деятельности, в процессе профессионального становления вступает во взаимодействие с несколькими психологическими, социально-психологическими и объектными реальностями, где находят воплощение и развитие психологические знания, профессионально значимые умения и личностные характеристики. Эти взаимоотношения можно обозначить как: учитель - ученик, учитель - расширенный субъект образования, учитель - учебный предмет, учитель - образ идеального профессионала, учитель - образ «Я-профессионал». Успешность педагогической деятельности в целом обеспечивается эффективностью выделенных типов взаимодействия. Неоптимальное осуществление одного из них приводит к возникновению профессиональных деформаций личностного и поведенческого уровня, снижению эффективности образования, блокированию конструктивного личностного и профессионального развития.

Психологическая компетентность учителя содержательно может быть представлена в виде совокупности блоков:

1. ««Я» в контексте профессии», здесь будущему педагогу необходимо освоить психологическую информацию, описывающую индивидуально-психологическое своеобразие человека, и научиться соотносить свою индивидуальность с содержанием образа идеального профессионала.

2. «Я-ученик, как субъект образования», здесь профессиональное обогащение будущего специалиста происходит за счет присвоения социально-психологических знаний о законах и закономерностях развития учащегося, коммуникативного, интерактивного и социально-перцептивного уровня взаимодействия в педагогическом процессе и расширения индивидуального опыта построения конструктивного взаимодействия. Наиболее эффективным способом формирования анализируемого блока является расширенное привлечение социально-психологического тренинга как формы организации учебной деятельности при реализации образовательной программы в педагогическом вузе.

3. «Я-учебный предмет». На уровне этого блока развитие происходит за счет обогащения когнитивной сферы учителя способами решения творческих профессиональных задач, направленных на конструирование фасилирующих творческий потенциал учащихся систем презентации учебной информации и актуализирующих психологические механизмы, обеспечивающие самостоятельную творческую деятельность учащихся по освоению учебного предмета. Проблема развития профессиональной психологической компетентности педагога в процессе обучения в вузе является на современном этапе одной из наиболее интересных и значимых проблем, требующих дальнейшего осмысления ряда психологических феноменов, составляющих ее содержание, и эмпирического исследования эффективности вариативных программ перестройки вузовского образования. Сензитивным периодом формирования базовых составляющих профессиональной психологической компетентности является период вузовского обучения. Таким образом, психолого-педагогическая подготовленность позволяет педагогу быть более

компетентным (грамотным, умелым) в осуществлении профессиональной деятельности, в области построения человеческих отношений (умение грамотно управлять деятельностью обучаемых и формировать их учебную мотивацию, умение находить оптимальные пути передачи знаний, формирование ценностных, общественно-значимых личностных установок будущих профессионалов), в осуществлении планов самосовершенствования. Для формирования данных качеств преподавателю необходимо постоянно совершенствовать свою личность, свои знания и умения в области психолого-педагогических дисциплин и трансформировать их в профессиональную деятельность.

## **Статья №2. ПСИХОДИАГНОСТИКА В ОБРАЗОВАНИИ**

Современное понимание педагогической практики как гуманитарной области, раскрывающей, развивающей и поддерживающей человека в его личностном самостановлении, самоутверждении, самопонимании, придает особое значение психодиагностической деятельности в образовании. Это не просто выполнение должностных функций по выявлению психологических характеристик учащегося. Это способ помочь школьнику понять себя, разобраться в качествах, определяющих особенности его поведения и деятельности, что подразумевает необходимость постижения внутреннего мира, уникальности и индивидуальности человека, которого учишь и воспитываешь.

В психологии проблема диагностической деятельности в сфере образования с начала XX в. (П. П. Блонский, А. П. Болтунов, С. Г. Геллерштейн, Г. И. Залкинд, А. М. Шуберт и др.) постоянно находится в центре внимания. В самом общем виде последовательность ее внедрения в образование можно описать следующим образом. Первый этап связан с именами А. Бине, Т. Симона и Г. И. Россоломо и характеризуется преимущественно разработкой отдельных методик, предназначенных для конкретных диагностических целей, и введением шкал для измерения и оценки психологических особенностей учащихся.

Второй этап развития психодиагностики уже в качестве самостоятельной дисциплины был обусловлен бурным развитием и конструированием в 20-х годах XX в. разнообразных тестов. Именно в этот период термин «психодиагностика» активно вводится в образовательный процесс, закрепляя стремление к познанию психологических явлений в условиях педагогической практики. К сожалению, этот процесс не сопровождался глубокой проработкой теоретических основ психодиагностической деятельности и протекал в некоторой степени стихийно. К этому же времени относится раскол в понимании сущности психодиагностики в образовании [2, с. 103]. Странники экспериментального исследования (К. Н. Корнилов, В. А. Артемов, Н. А. Рыбников, А. П. Нечаев и др.) стремились к широкому внедрению метода эксперимента для решения проблем школьного обучения и воспитания. Другое

направление (М. Я. Басов, Е. О. Зейлигер, М. А. Левина, А. И. Неклюдов и др.) развивало линию А. Ф. Лазурского — линию целостного изучения ребенка в естественных условиях.

Становление обоих направлений сопровождалось совершенствованием различных методов психологического исследования, особое место среди которых занимали тесты, но было прервано в 1936 г. запретом на практику тестовых испытаний с последующими отказом от разработки научно обоснованных методов диагностического исследования и передачей диагностических функций только в руки врачей и дефектологов. В 1969 г. на Центральном совете общества психологов СССР психодиагностика была признана одной из наименее развитых сфер психологии в нашей стране. Ее «возвращение» в практику образования началось только в 1975 г. с организации школьной психологической службы в Эстонии, и сейчас это одно из наиболее четко сформировавшихся направлений в деятельности практических психологов.

Основная сложность современного этапа развития психологической диагностики состоит в том, что она продолжает развиваться в рамках методического подхода и большая часть ее достижений связана с инструментальным аспектом. Несмотря на глубокое проникновение в практику, психодиагностика так и осталась «вспомогательной» областью психологического знания, позволяющей отбирать и дифференцировать людей по различным признакам. Характерные черты современной психодиагностики в сфере образования подчеркивают функциональную аналогию с педологической практикой, когда в своем исконном значении она была подменена педологией — областью, оказавшейся по сути псевдоинтеграцией педагогического и психологического знания, которая внешне выражалась в:

- усилении научно-исследовательского подхода в работе педагога;
- вооружении педагога различными методами научно-психологического исследования ребенка;
- разработке научно-теоретической и технической базы для отбора, отсева, контроля, оценивания и дифференциации учащихся;
- бесчисленных обследованиях школьников и их родителей в отрыве от результатов педагогической деятельности, вне связи с учебно-воспитательным процессом, его содержанием и условиями, в которых педологи были некомпетентны.

В то время это привело, став одновременно и результатом деятельности педологов, и причинами запрета педологии, к:

- использованию тестового метода для утверждения различных научных позиций и проверки авторских теоретических концепций;
- передоверию важнейших функций специалистам с низким уровнем подготовки, которые могли изменить судьбу ребенка, причем часто в полном отрыве от педагогической реальности;
- появлению множества низкопробных тестов, отличающихся низкой степенью валидности и надежности.

Между тем реализация психодиагностической деятельности в образовании обусловлена целым рядом особенностей, которые подчеркивают ее специфику в этой практической сфере. Самое главное отличие состоит в том, что если в практике психологического консультирования решение об участии в психодиагностическом процессе и реализации результатов диагностики принимает обратившийся за психологической помощью, то для сферы образования это скорее исключение, чем правило. Таким образом, можно говорить о произвольности возникновения психодиагностических ситуаций в образовательном процессе. Произвольность возникновения психодиагностических ситуаций вызвана следующими обстоятельствами.

1. В сфере образования основными участниками психодиагностического процесса обычно являются обучающиеся. Родители, педагоги, администрация — чаще инициаторы диагностических процедур, чем объекты диагностической практики. Возрастной фактор и ролевая позиция учащихся обуславливают обязательность их участия при согласии родителей, т. е. отсутствие «свободы выбора» при «входе» в психодиагностическую ситуацию.

2. В образовательной практике психодиагностическая ситуация [4, с. 94-97] не возникает спонтанно. Ее появление детерминировано востребованностью результатов психодиагностики, а содержание связано с теми задачами, которые стоят перед специалистом образования и требуют своего решения. Так, повышение эффективности образовательного процесса подразумевает необходимость мониторинга, определение уровня подготовленности (обученности) учащихся, экспертизы качества педагогической деятельности, т. е. создание психодиагностических ситуаций аттестации субъектов образовательного процесса. Профилирование учащихся, выявление психологической пригодности и готовности к обучению связаны с организацией психологического отбора. Решение задач соответствия содержания образовательного процесса индивидуальным и возрастным возможностям обучающихся, определения безопасности психологического климата образовательной среды подразумевает проведение групповых и массовых психологических обследований, многие из которых имеют плановый характер и проводятся по распоряжению органов управления образованием. Ситуация психологического консультирования носит в образовательной практике сугубо индивидуальный характер и в отличие от ситуации аттестации, мониторинга психологического обследования или отбора является добровольной, рекомендательной процедурой. Если же принять во внимание, что в современном образовательном учреждении в лучшем случае на одного психолога приходится до 400 учащихся, то становится понятной ее меньшая распространенность. Именно по этой причине психодиагностическая деятельность в сфере образования в сознании большинства людей ассоциируется не с ситуацией консультирования, а с процедурами обследования, отбора, аттестации и мониторинга. Таким образом, генеральной особенностью психодиагностической деятельности в сфере образования является доминирование социального контроля, которое определяет содержание и типы

психодиагностических ситуаций. Большая часть из них предполагает отсутствие свободы волеизъявления при принятии решения об участии в психодиагностическом процессе или при внедрении результатов психодиагностики в образовательную практику.

Доминирование социального контроля не только отражает специфику возникающих психодиагностических ситуаций, но и изменяет статус психодиагностической информации и формулируемых на ее основе психодиагностических решений. Конфиденциальность сведений носит относительный характер, поскольку используется в работе педагога, администрации, доводится до родителей, учитывается в планировании стратегии развития образовательного учреждения и т. д. В образовательной практике такое «разглашение» имеет закрепленное право, делая итоги психодиагностической деятельности специалиста образования собственностью не личности (объекта диагностики), а образовательного учреждения и организаторов психодиагностического процесса.

Другой особенностью психодиагностической деятельности в образовании выступает ее полисубъектность. Инициация возникновения психодиагностической ситуации, реализация психодиагностического процесса, принятие и исполнение психодиагностического решения чаще всего имеет не индивидуальную, а разделенную ответственность, когда организация психодиагностической деятельности и внедрение результатов психодиагностики осуществляются разными субъектами образовательного процесса. Разделенная ответственность характеризуется распределением профессиональной активности субъектов по формам организации психодиагностического процесса.

Исходной формой организации психодиагностического процесса выступает запрос, который отражает потребность образовательной практики (педагогов, учащихся, родителей) в индивидуальном психологическом знании. Основой запроса является ситуация, фиксирующаяся на уровне сознания субъекта как проблема. Педагогическая ситуация приобретает проблемность при обнаружении в ней противоречий (обычно между требованиями учебного процесса и его успешностью, между поведенческими характеристиками и нормами (правилами), установленными в образовательном учреждении) и порождает процесс мышления, направленный на их снятие. Именно по этой причине почти в каждом случае педагог или психолог пытаются выяснить причины возникших в обучении и воспитании учащихся проблем, формулируя имеющиеся данные в виде конкретных выводов с обозначением существующего противоречия, например: «отстает в усвоении учебного содержания», «недисциплинирован», «грубит, не подчиняется школьным требованиям».

Следующий шаг — преобразование проблемной ситуации в диагностическую задачу. Чтобы проблемная ситуация преобразовалась в диагностическую задачу, она должна быть дополнена условиями, передающими ее своеобразие, и вопросом, на который требуется найти ответ. Так, проблемная ситуация детерминирует последующие формы активности специалиста, такие как планы, программы, модели психодиагностической деятельности,

организующие процесс принятия психодиагностического решения и трансформирующие проблемную ситуацию в психодиагностическую задачу.

Процесс формулирования условий психодиагностической задачи напрямую связан с учетом особенностей функционирования объекта психодиагностики в данных образовательных условиях. Он включает:

а) общие знания о психическом функционировании субъектов образовательного процесса;

б) знания о содержании, целях и средствах обучения, воспитания и развития;

в) представления о специфике конкретной образовательной ситуации, причем как на уровне субъектной активности, так и межличностного взаимодействия субъектов;

г) познание индивидуального своеобразия участников диагностической ситуации;

д) понимание ценностно-смысловой основы их поведения и деятельности.

Таким образом, этот процесс предполагает интеграцию психологического и педагогического знания теоретического и практического плана и обозначает составной характер условий психодиагностической задачи: 1-я часть — априорная и 2-я часть — эмпирическая. Априорная составляющая представляет собой знания, имеющиеся у специалиста до знакомства с конкретной проблемой. В них зафиксировано инвариантное (устойчивое) содержание, раскрывающее общие закономерности того или иного психологического явления или педагогического феномена. Эмпирическая составляющая включает данные, полученные в ходе наблюдения за объектом психодиагностики, проведение психологических обследований, которые характеризуют состояние человека на феноменологическом уровне и отражают конкретные характеристики его личности. Эмпирическая составляющая условий психодиагностической задачи может существенно изменяться в ходе диагностического поиска, пополняясь новыми сведениями и уточняясь.

Психолого-педагогическая феноменология проблем субъектов образовательного процесса показывает, что ни один из специалистов образования не способен единолично решить не только весь спектр возникающих в учебно-воспитательном процессе психодиагностических задач, но и организовать психодиагностический процесс от момента формулирования запроса до реализации диагностических решений в образовательной практике. Психодиагностическая деятельность в образовании требует кооперации активности участников психодиагностического взаимодействия. В этом случае происходит преобразование разделенной ответственности в совместную, что выступает условием выработки адекватного диагностического решения, имеющего ценность в образовательном процессе. Совместная ответственность детерминирует условия психодиагностической деятельности не в форме разделения труда, а в форме сознательно организованного сотрудничества, когда каждая из сторон заинтересована не только в получении психодиагностического решения и формулировании диагноза. Это означает, что включение в

психодиагностическую ситуацию не может ограничиваться передачей обязанностей по преодолению каких-либо проблем от одного специалиста образования другому, например: «Я не могу справиться с поведением Иванова, пусть психолог решает, что с ним делать» или «Я выявил уровень тревожности учащихся данного класса и сообщил педагогу об этом, теперь это его проблема, как он будет учитывать в своей работе мои рекомендации» и т.д. Участники психодиагностического процесса — это команда, решающая общую задачу. Только в этом случае можно говорить об оптимальном использовании результатов психодиагностической деятельности в образовательной практике.

Следующим отличием выступает практикоориентированность содержания психодиагностических задач, бесполезность существования результатов психодиагностики в отрыве от целей образовательного процесса и без дальнейшей реализации в образовательной практике. Более того, возникновение психодиагностических ситуаций и задач напрямую обусловлено целями и задачами образовательного процесса. В связи с этим психодиагностическая задача выступает как часть образовательной задачи, различные виды которой образуют область психодиагностической практики.

В настоящее время существуют разнообразные классификации типичных проблем субъектов образовательного процесса [3, 8, 9, 10 и др.]. Содержание проблемных ситуаций и диагностических задач, встречающихся в педагогической деятельности, система знаний, средств и способов их решения выступают контекстом для развития и формирования у специалиста образования диагностических умений, со временем становящихся частью педагогического мышления. Это связано с тем, что процесс их решения требует от практика комплекса особых перцептивно-когнитивных умений, которые позволяют педагогу и психологу эффективно анализировать условия и информацию, значимую для решения проблемы, и фиксировать существенные признаки, раскрывающие ее психологические причины. Наиболее значимыми среди них, по мнению М. М. Кашапова [5, с. 54], являются следующие умения:

- адекватно и своевременно обнаруживать те явления, которые свидетельствуют о возникновении задачи («видеть» проблему);
- учитывать объективные и субъективные условия, имеющие значение для решения задачи (актуальные и имевшие место на предыдущих стадиях педагогического процесса);
- устанавливать совокупность этих условий и скрытых за ними явлений;
- выявлять причины рассогласования результатов педагогической деятельности;
- устранять рассогласования в получаемой информации и отсеивать неадекватные и субъективные данные о явлении;
- проявлять чувствительность к противоречиям педагогической ситуации;
- обнаруживать различные уровни проблемности в решаемой педагогической ситуации;
- связывать решение с возможностями его реализации.

Таким образом, психодиагностические задачи составляют «профессиональное поле», в котором наиболее полно раскрываются диагностические функции профессионального мышления специалиста образования. Возникая как проблемные педагогические ситуации, они требуют обнаружения скрытых причин поведения и деятельности учащегося, ставя практика перед необходимостью анализировать, обобщать и преобразовывать педагогические ситуации, суммировать информацию, группировать ее по существенным признакам, соответствующим условиям проблемы, определять их взаимную связь и на этой основе принимать решение и делать вывод, который называется психологическим диагнозом, проектировать процесс обучения и воспитания в соответствии с ним.

Еще одной особенностью психодиагностической деятельности в образовательной практике является комплексность влияния получаемого результата на субъектов образовательного процесса. С одной стороны, она отражает контекстный характер решения психодиагностической задачи, необходимость установления взаимосвязей индивидуальных характеристик конкретной личности со спецификой их проявления в конкретной образовательной ситуации, где условия жизнедеятельности и образовательная среда так же выступают в качестве объекта диагностики, как и внутренний мир субъекта образовательного процесса. С другой стороны, результат психодиагностической деятельности может иметь и прямое, и опосредованное (латентное) влияние на субъектов образовательного процесса, способствуя изменению не только того, кто является объектом диагностики, но и других участников психодиагностической ситуации (учителей, воспитателей, родителей), создающих условия для развития личности в образовательной среде. Психодиагностическое решение может служить сигналом о необходимости преобразования собственной активности по отношению к другому участнику образовательного процесса, например педагога по отношению к учащемуся. Понимание психологической сущности возникающих проблемных ситуаций и психодиагностических задач обеспечивает проникновение во внутренний мир «Другого Я». Ценностно-смысловой уровень саморегуляции профессионального действия ставит специалиста образования в субъектную позицию не только по отношению к учащемуся, но и к самому себе, а также к тому знанию, которое послужит основой разработки или изменения (дополнения) направлений его дальнейшего обучения, воспитания и развития, взаимодействия с ним. Это позволяет рассматривать результаты психодиагностической деятельности в качестве интегратора продуктивного влияния процессов роста внешней компетентности на процессы внутреннего роста (и наоборот), т. е. как источник профессионального и личностного развития субъектов образовательного процесса.

Исследования, посвященные изучению разнообразия особенностей психодиагностической деятельности специалистов образования [1, 6, 7, 8], позволили установить ряд операционально-деятельностных, содержательных и персонологических характеристик, отражающих процессуальное своеобразие и

структурную организацию действий при решении ими психодиагностических задач. В исследовании приняли участие 833 специалиста сферы образования (614 педагогов: учителей начальной и основной школы, воспитателей, социальных педагогов и 219 психологов).

Фиксация действий испытуемых показывает, что последовательность диагностических актов, трансформирующая проблемную ситуацию в диагностическую задачу, имеет три альтернативы: а) полная схема психодиагностического процесса (пройдены все этапы); б) с пропуском одного из этапов; в) свернутая схема (не более двух этапов). При этом началом решения может служить любой из этапов: и этап знакомства с феноменологической / анамнестической информацией (1227 решений), и этап выдвижения гипотез (142 решения), и этап психологического обследования учащегося (712 решений). Установлено, что на уровне вариативных схем каждой последовательности выделяются устойчивые маршруты, которые представляют линейные, возвратные и циклические диагностические действия. Такие маршруты могут рассматриваться как проявление стратегии диагностической деятельности, а содержание образующих ее этапов и способов работы на каждом из этапов — как модель принятия психодиагностического решения.

Стратегии диагностической деятельности отражают организацию специалистами образования своих действий в диагностической ситуации в виде определенной программы (алгоритма). В целом можно выделить три генеральные стратегии, которым соответствуют разные формы организации диагностической деятельности: нормативная (в соответствии с традиционной логикой диагностического процесса)—37,7% от общего числа решений; гипотетическая (формируется априорными предположениями до начала решения) — 11,9%; информативная (иницируется установкой на максимальный сбор всевозможных данных) — 50,4%. «Длина» стратегий варьируется от 2 до 7 этапов, внутри которых возможно совершение от 2 до 30 диагностических актов. При этом для психологов характерна нормативная стратегия ( $\phi = 10,2$  на уровне  $p < 0,01$ ), а для педагогов — информативная стратегия ( $\phi = 17,8$  на уровне  $p < 0,01$ ). Гипотетическая стратегия наименее предпочитаема и теми, и другими.

Установлено, что в субъективном плане стратегия принятия психодиагностического решения обуславливается особенностями структуры профессионального опыта педагога и психолога, которая характеризуется мерой представленности знаний о психологической детерминации педагогических явлений (интеграцией педагогического и психологического знания). Весь вероятностный разброс (интервал) возможных причин при знакомстве с условиями диагностической задачи переструктурируется субъектом в три основных диапазона: а) наиболее вероятные причины (вероятностный); б) малозначимые причины при данных условиях (индифферентный); в) причины, которые при данных условиях вряд ли могут иметь место (запретный). Распознавая внутреннюю сущность проблемы, специалист выбирает наиболее соответствующие своему опыту и условиям задачи причины (по свойствам вероятностного диапазона) и отбрасывает те, которые не соответствуют им (по

своим свойствам запретного диапазона). Неточности, искаженные исходные представления, неадекватные обобщения или отсутствие знаний о каких-либо явлениях активно влияют на процесс выдвижения гипотез, выступая в качестве комплекса факторов, приводящих к неадекватному ограничению зоны диагностического поиска. Как показало проведенное исследование, искаженные или неадекватные исходные представления педагогов о психологическом генезе проблем учащихся примерно в 80% случаев (2034 решений) оказываются основным препятствием на пути выдвижения достоверных гипотез и постановки валидного диагноза, в то время как у психологов только в 22,3% случаев (569 решений). Типичная ошибка психологов — прямая проекция теоретических предпочтений на проблемную ситуацию. В остальных случаях (примерно поровну) такого рода причинами выступают недостаточный анализ условий задачи и личностные установки специалистов. Таким образом, у педагогов сложность перехода от симптомов к причинам (субъективное кодирование проблемной ситуации) определялась слабостью включения психологических знаний в структуру субъективного опыта, а у психологов — низким уровнем овладения условиями проблемной образовательной ситуации. И та, и другая причина отражают ограниченность познания субъектом вероятности распределения причинно-следственных взаимосвязей между педагогическими явлениями и их психологическими детерминантами. В исследовании данный вывод подтверждается отсутствием достоверных различий между количеством выдвигаемых специалистами образования адекватных и неадекватных гипотез.

Операциональное своеобразие диагностических стратегий по сути характеризует комплекс когнитивно-перцептивных действий субъекта, обеспечивающих аналитикосинтетическое преобразование условий психодиагностической задачи, в результате которого рождается диагностическое суждение или умозаключение. Обнаруженные в исследовании устойчивые сочетания когнитивно-перцептивных действий специалистов образования, трансформирующие предположения о причинах трудностей в обучении и воспитании учащихся в диагностическое решение, могут быть разделены на 4 типа. Тип «фокусировка» (14,5% решений) сопровождается сужением зоны диагностического поиска, четкой проверкой и постепенным уменьшением числа выдвинутых гипотез. В логическом рассуждении он выглядит как уточнение причины, которая изначально рассматривалась в качестве обобщенных предположений. Тип «константа» характеризуется сохранением без изменений выдвинутой гипотезы и поиском подтверждающей ее информации, отсутствием новых предположений в психодиагностическом процессе. Тип «расширение» связан с постепенным прибавлением к диагностическим предположениям новых причин, открывшихся в результате накопления диагностической информации. Ранее выдвинутые гипотезы после проверки сохраняются и переносятся в диагностическое заключение наряду с новыми; диагноз формулируется более «объемно» по сравнению с предварительно ограниченной зоной диагностического поиска. Тип «замещение» (полное или частичное) раскрывает способность практика к учету получаемых диагностических данных через

изменение хода диагностического процесса и отказ от прежнего взгляда на проблему. Два последних типа трансформации отражают либо вероятностный, либо логический вариант изменения диагностических рассуждений, который позволяет специалисту при неадекватно ограниченной зоне диагностического поиска прийти к успешной постановке психологического диагноза. При этом для педагогов более характерен тип «расширение» ( $\phi = 4, 5$  при  $p < 0,01$ ), в то время как психологам свойственно «замещение» ( $\phi = 5, 7$  при  $p < 0,01$ ). Выявлено, что лежащий в их основе комплекс когнитивно-перцептивных действий наиболее часто ( $\chi^2 = 6, 69$  при  $p < 0,01$  и  $\chi^2 = 4, 35$  при  $p < 0, 05$  соответственно) приводит специалистов к валидному диагнозу. Существенно большее количество валидных решений по типам трансформации «расширение» и «замещение» свидетельствует о значимой роли информационного обеспечения психодиагностической деятельности специалиста образования. Активная работа педагога и психолога с диагностической информацией позволяет, во-первых, расширить и углубить представления о проблеме учащегося, полноценно сконструировать условия психодиагностической задачи, во-вторых, ограничить зону диагностического поиска, сформулировать гипотезы, в-третьих, проверить гипотезы, выявить подтверждающие или опровергающие их признаки, изменить ход диагностических рассуждений с ложного на валидный и наоборот. Проведенный анализ процессуального своеобразия диагностической деятельности специалистов образования позволил смоделировать три варианта решения психодиагностической задачи. Первая модель — каузальная — типична для психологов. Две другие модели — стохастическая и симптоматическая — более свойственны педагогам. Гностическое наполнение каждой модели характеризует уровень овладения специалистом образования функционально-смысловым содержанием психодиагностической деятельности и отражает стратификацию его становления как субъекта психодиагностики. Все установленные соответствия достоверны на уровне  $p < 0,01$ . Модели решения психодиагностической задачи соответствуют уровням овладения специалистом образования психодиагностической деятельностью и отражают механизмы перехода субъекта с одного уровня на другой: 1) централизация понятийных структур, когда субъективный опыт начинает напрямую управлять профессиональным мышлением педагога или психолога; 2) интеграция психологического и педагогического знания, обеспечивающая установление вероятностного характера распределения причинно-следственных связей между педагогическими явлениями и их психологическими детерминантами; 3) трансцендетирование — переход в мир смыслов другого участника психодиагностической ситуации. Изменение происходит путем смещения акцентов в организации диагностических действий с достижения «прямых целей» (исполнительских) — «выявить», «оценить», «описать» и т. д.—на «антиципирующие»: «ориентация», «предвидение», «прогнозирование». Более высокий уровень валидности ( $\phi = 3,93$  при  $p < 0,01$ ) решения диагностических задач психологами по сравнению с педагогами и качественные различия между ними в операционально-деятельностных характеристиках (по большинству

исследуемых параметров достоверность отличий фиксируется на уровне  $p < 0, 01$  и  $p < 0, 05$ ) обозначил роль психологических знаний в этом процессе, которая состоит в:

а) формулировании значительного количества адекватных гипотез, их сохранении в процессе проверки или детализации;

б) критичном отношении к получаемой информации;

в) ее системном анализе (во взаимосвязи и иерархической представленности);

г) отсутствии типичных диагностических ошибок в психодиагностическом процессе (анозогнозии, редукции, ригидности и узости мышления, «давления стереотипа» и др.). Таким образом, глубокая психологическая подготовка специалиста образования не только упорядочивает психодиагностическую деятельность, стабилизируя причинно-следственные связи, но и позволяет работать с условиями психодиагностической задачи не как с объектом (т. е. информацией), а как с материалом, обнажающим истоки смыслообразования (семиозиса) проблемы, возникающей у субъектов образовательного процесса.

Модель решения. Способы работы с информацией. Тип трансформации гипотез. Стратегия диагностического решения.

Объектный уровень Стохастическая Постепенное накопление информации. Решение связано не с логикой диагностического поиска, а с вероятностным фактором (чем больше в заключении перечисляется причин, тем вероятнее «присутствие» адекватной причины в общем списке). Проблематизация осуществляется на уровне оценки проблемной ситуации Бессистемный перебор Сканирование (пошаговый перебор) Расширение Информативная Заданный уровень Симптоматическая Тщательный (системный) анализ и последовательная проверка феноменологических признаков, в результате которой симптомы уточняются и обобщаются (фокусируются) в симптомо-комплекс и соотносятся с конкретным педагогическим явлением. Переход на уровень причинных оснований не осуществляется, психологические детерминанты остаются не вскрытыми. Проблематизация осуществляется за счет критичного формулирования условий диагностической задачи Упорядоченный поиск Фокусировка Константа Информативная Гипотетическая (с пропуском этапа психологического обследования) Проблемный уровень Каузальная Диагностическая информация используется для моделирования причинно-следственных связей между педагогическими явлениями и психологическими детерминантами. Опора на психологические знания обеспечивает реализацию ориентационной, познавательной и контролирующей функций психодиагностики, позволяя выстроить направление диагностической деятельности от причин к следствиям. Диагностические действия обращены на рефлексию собственной позиции Упорядоченный поиск Фокусировка Замещение (частичное или полное) Гипотетическая Нормативная

Все рассмотренные выше динамические и содержательные характеристики субъектной активности специалистов образования в психодиагностической ситуации организуются в контексте теоретического конструкта, который

выступает информационно-семантической основой психодиагностической деятельности в образовании. Он отражает меру представленности знаний о структуре объекта психодиагностики и системе психолого-педагогической детерминации наблюдаемых явлений. Индивидуальный теоретико-диагностический конструкт характеризует степень интеграции разобщенных диагностических признаков за счет: а) синтезирования индивидуально-конкретных (частных) признаков объекта диагностики и общих (категориальных) признаков; б) информационной емкости концепта — активности включения разнообразных семантических единиц профессионального сознания; в) структурной организации семантики концепта — проекции индивидуальной классификации диагностических признаков. Поэтому индикаторами специфики индивидуального информационно-семантического конструкта психодиагностического решения выступают:

- 1) терминология,
- 2) уровень и тип семантических связей,
- 3) адекватность содержания,
- 4) время построения и
- 5) семантическая активность конструкта.

Проведенный качественный анализ терминологического ряда, с помощью которого педагоги и психологи раскрывают причины различных форм неблагополучия учащихся, показывает, что в решениях педагогов 75,7% конструктов психодиагностических решений сформулировано на основе внешне наблюдаемых характеристик, причем 1/4 из них в житейско-эмпирической форме (достоверность отличий  $\phi = 3,42, p < 0,001$ ); 24,3% решений составляют характеристики элементов психической системы, чаще всего когнитивных процессов, метакогнитивных умений, особенностей саморегуляции. Похожие результаты были получены при анализе диагностических конструктов в решениях родителей.

В решениях психологов 30,25% понятий относятся к феноменологическому уровню (житейско-эмпирические формы составляли единичные случаи) и 69,7% — к уровню причинных оснований, среди которых преобладают личностные характеристики (повышенный уровень тревожности, неадекватная самооценка, акцентуированные черты характера) и индивидуально-типологические особенности учащихся.

Содержательная характеристика семантической активности теоретических конструктов причинного уровня выявляет актуализацию традиционных представлений о строении психической системы. Специально-психологические конструкты, где информационно-семантическая основа соответствует подходу или концепции конкретного психологического направления или научной школы, составляют минимальный процент от общего числа научно-психологических конструктов — около 2,3%. В качестве оснований чаще всего выступают: представления гуманистической психологии К. Роджерса; индивидуальной психологии А. Адлера и К. Юнга; психоанализ З. Фрейда.

Анализ понятийной развертки конструкторов диагностических решений позволяет выделить типы семантических связей, обозначающих особенности организации теоретикодиагностического концепта решения психодиагностической задачи. Ситуационные связи, которые отражают ориентацию специалиста только на признаки-симптомы и схему событий, указанных в проблемной ситуации, составили 21,04% у педагогов и 4,15% у психологов от общего числа семантических связей, а 30,2 и 20,2% соответственно — это функциональные связи, характеризующие ориентацию исключительно на особенности поведения и препятствующие преодолению учебной проблемы: «ленится», «не слушает», «часто болеет», «не понимает». Конкретизирующие связи, выделяющие отдельные характеристики учащихся: «агрессивный», «неуравновешенный», «медлительный», проявились в решениях 19,4% педагогов и 3,6% психологов. Обобщающие связи, представляющие собой синтез признаков в целостной характеристике учащегося: «трудный подросток», «лидер», «педагогически запущенный ребенок», присутствовали в решениях 6,06 и 2,3% соответственно. Видовые связи, являющиеся характеристиками элементов психической системы учащегося: «неудовлетворенная потребность во внимании», «преобладание игровых мотивов», «недостаточный уровень логического запоминания», составили 20,5% у педагогов и 44,1% у психологов, а родовые связи, фиксирующие в качестве причины категориальные признаки феномена: «интеллектуальная недостаточность», «акцентуированная личность», «неадекватная самооценка», — 3,8 и 25,6% соответственно.

Типы семантических связей в конструкторе решения не только отражают степень обобщенности диагностических признаков, но и иерархический принцип организации диагностического концепта, принадлежность образующих его связей к одному из двух уровней. Ситуационные, функциональные, конкретизирующие и обобщающие связи относятся к феноменологическому уровню решения психодиагностической задачи. Именно они типичны для педагогов. Установление видовых и родовых связей характеризует переход субъекта диагностической деятельности на уровень причинных оснований, сопровождающийся разнообразием актуализирующихся семантических связей ( $\phi = 4,92$  при  $p < 0,001$ ) и расширением видовых рядов ( $\phi = 3,28$  при  $p < 0,01$ ). Этот вид связей характерен для психодиагностических решений психологов.

Искусственное расслоение содержания имплицитного концепта решения и концепта диагностического заключения на суждения разной степени обобщенности позволило установить, что чем больше степень обобщения категориального признака в диагнозе, тем короче его формулировка — меньше слов, с помощью которых раскрывается диагностическое суждение ( $r = -0,48$ ,  $p < 0,01$ ). Одновременно увеличивается время решения задачи ( $r = 0,61$ ,  $p < 0,01$ ) — больше семантических связей актуализируется ( $r = 0,37$ ,  $p < 0,01$ ), увеличивается информативная емкость имплицитного концепта ( $r = 0,53$ ,  $p < 0,01$ ), возрастает число анализируемых видовых связей ( $r = 0,407$ ,  $p < 0,01$ ). Полученные степень и характер обобщенности диагностического решения отражают специфику системной организации профессиональных представлений

специалистов образования о детерминантах проблем в обучении, воспитании и развитии учащихся. Однообразие концепта свидетельствует о слабой разветвленности представлений, их однолинейности и ассоциативности.

Выявление факторов, влияющих на структурную организацию теоретико-диагностического конструкта и актуализацию семантических связей в диагностическом решении специалистов образования, позволяет сделать следующий вывод. Со временем приобретается опыт профессиональной деятельности, и у педагогов происходит резкое возрастание количества семантических связей феноменологического уровня. Своего «пика» они достигают у педагогов со стажем от 11 до 20 лет (достоверность отличий  $\phi = 3,97$ ,  $p < 0,001$  по отношению к группе с опытом работы до 5 лет и  $\phi = 2,36$ ,  $p < 0,01$  по отношению к учителям со стажем работы от 5 до 10 лет). Таким образом, на определенном этапе имеющиеся у педагогов причинно-следственные конструкты деформируются, а знания о психологическом генезе педагогических явлений трансформируются или утрачиваются. При этом повторяемость в практике проблем в обучении и воспитании учащихся не способствует выявлению внутренних причин возникшего неблагополучия. У психологов фактор встречаемости (повторяемости) играет роль «накопителя» и систематизации опыта познания причинно-следственных связей, в ходе которого происходит выработка индивидуального ранга вероятностей распределения семиотических связей причинного уровня. Это проявляется в прямой взаимосвязи «знакомо-сти» проблемной ситуации с адекватностью ( $r = 0,75$ ,  $p < 0,01$ ) и оперативностью ( $r = 0,81$ ,  $p < 0,01$ ) диагностического решения, а также обратной взаимосвязи с «длиной диагностического маршрута» ( $r = -0,73$ ,  $p < 0,01$ ) и временем работы на этапе «феноменология и анамнез» ( $r = -0,86$ ,  $p < 0,01$ ). Сопоставление понятийных конструктов психологов, имеющих разный опыт практической деятельности в сфере образования, позволило выявить меру актуализации имеющихся психологических знаний во взаимосвязи с конкретными условиями проблемной образовательной ситуации. Установлено, что характер распределения семантических связей в диагностических решениях практических психологов со стажем до двух лет ближе по степени разветвленности и обобщенности категориальных признаков к профессиональным представлениям педагогов с опытом работы до 10 лет, чем к более опытным коллегам-психологам. Структурная организация теоретических конструктов решений будущих психологов — студентов III курса включает 47,33% семантических связей феноменологического уровня, а выпускников — 43,15%. Достоверные отличия между студентами III и V курса отсутствуют. Таким образом, даже при профессиональной психологической подготовке формирование семиотического компонента психодиагностической деятельности в настоящее время происходит в основном на практике и в большей мере стихийно.

**Самодиагностика.**

**Задание.**

Заполните предложенные ниже анкеты. Проведите обработку полученных данных. Определите свой уровень готовности к обучению педагогическому диагностированию.

**Анкета 1.**

**АНАЛИЗ МОТИВАЦИОННЫХ ДОМИНАНТ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ**

Доминанта (от ит. *dominante*, от лат. *dominans, -ntis* – господствующий) – преобладающая идея, основной признак или важнейшая составная часть чего-либо.

**Уважаемые коллеги!**

Вам предлагается с помощью баллов (от 0 до 3) выразить свое отношение к факторам, влияющим на ведение Вашей диагностической деятельности:

- 0 – данное утверждение для меня не имеет значения; я его не разделяю;
- 1 – утверждение для меня чуть значимо; я с ним отчасти согласен;
- 2 – утверждение для меня заметно значимо; его в основном принимаю;
- 3 – утверждение для меня очень важно; я его разделяю полностью.

Утверждение	Баллы (0-3)
1. Стремление к творческому росту	
2. Прохождение аттестации	
3. Проведение самоанализа по требованию администрации	
4. Стремление оказать своевременную помощь учащимся	
5. Возможность для активного участия в инновационной деятельности	
6. Стремление к получению материального вознаграждения	
7. Потребность в профессиональном развитии	
8. Поддержка коллегами диагностической деятельности	
9. Интерес к диагностической деятельности	
10. Возможность влияния на педагогический процесс	

Обработка результатов (наибольшее количество баллов – 30, наименьшее – 0):  
 0–10 баллов – низкий уровень мотивации диагностической деятельности;  
 11–20 баллов – средний уровень мотивации;  
 21–30 баллов – высокий уровень мотивации.

Результаты данной анкеты дадут возможность проанализировать влияние внешних (N 2, 3, 6, 8, 10) и внутренних (N 1, 4, 5, 7, 9) мотивационных факторов на диагностическую деятельность педагогов. Это поможет определить, что побуждает педагога заниматься ею, какова готовность педагога к диагностической деятельности, какая мотивационная доминанта преобладает:

внешняя или внутренняя (эффективность профессиональной деятельности работников выше в тех случаях, когда их усилия определяются внутренней мотивационной доминантой). Все это необходимо для того, чтобы реализовать индивидуальный подход к обучающимся.

#### Анкета 2.

Уважаемые коллеги!

В целях эффективной организации процесса обучения по программе «Психолого-педагогическая диагностика в современном образовательном процессе» просим вас ответить на вопросы, предложенные в анкете.

Учреждение \_\_\_\_\_

Город, район \_\_\_\_\_

Должность \_\_\_\_\_

Педагогический стаж \_\_\_\_\_

1. Что такое диагностическая деятельность педагога в Вашем понимании? \_\_\_\_\_

2. Является ли она, на Ваш взгляд, обязательной составляющей педагогической деятельности и почему? \_\_\_\_\_

3. Педагогической диагностикой занимаетесь:

регулярно \_\_\_\_\_ иногда \_\_\_\_\_ никогда \_\_\_\_\_

4. Сколько времени (в среднем) Вы уделяете диагностической деятельности:

1ч в неделю \_\_\_\_\_

1ч в месяц \_\_\_\_\_

1ч в год \_\_\_\_\_

5. Каковы условия в Вашем учреждении для проведения диагностики? \_\_\_\_\_

6. Что заставляет Вас заниматься педагогической диагностикой? \_\_\_\_\_

7. Назовите диагностические умения, которыми Вы владеете: \_\_\_\_\_

8. Сформулируйте, пожалуйста, несколько диагностических задач: \_\_\_\_\_

9. Какие диагностические методики Вам известны? Есть ли у Вас опыт их применения? \_\_\_\_\_

10. Приходилось ли Вам делать диагностические

заклучения?

11. Какой диагностической процедурой, на Ваш взгляд, Вы владеете лучше всего?

12. Как и где Вы получили знания по педагогической диагностике?

13. Работает ли в Вашей школе педагог-психолог? Если да, то как Вы осуществляете взаимодействие с ним?

14. Что для Вас труднее всего диагностировать?

15. Расположите известные Вам процедуры диагностирования в последовательности их проведения:

16. Какие знания и умения по педагогической диагностике Вы хотели бы приобрести, усовершенствовать?

**Психолого-педагогический практикум**

**Задание 1.** Проанализируйте следующие формулировки понятий «педагогическая диагностика»:

Е. А. Михайлычев: «Совокупность функционально и структурно взаимосвязанных элементов (компонентов) процесса педагогического диагностирования, включающая типы, правила, требования, этапы и виды диагностики, комплексы методик и процедур, а так-же входящие в процедуры диагностические операции (действия, шаги)диагноста. Педагогическая диагностика выступает как процесс установления и изучения признаков, характеризующих состояние различных элементов педагогической системы и условий ее функционирования. Это необходимо для прогнозирования возможных тенденций развития, отклонений, предотвращения мерами педагогической коррекции нежелательных тенденций и стимулирования позитивных элементов развития(личности, группы, педагогических явлений). Педагогическая диагностика проводится с позиции предмета педагогики как науки и ставит своей целью выработку педагогического диагноза и педагогических коррекционных мер, выступая при этом как относительно самостоятельная отрасль педагогического знания, отражающая теорию и практику педагогического диагностирования и выполняющая в структуре педагогики роль сервисной, вспомогательной дисциплины. Она аналогична по своему науковедческому статусу педагогической прогностике, педагогической этике» [9, с.36.

В. И. Зверева: «Педагогическая диагностика – это процесс распознавания различных педагогических явлений и определения их состояния в определенный момент на основе использования необходимых для этого параметров» [5, с. 5].

В. С. Аванесов: «Под педагогической диагностикой понимается система специфической деятельности педагогов и педагогических коллективов, призванная выявить определенные свойства личности для оценки(измерения) результатов воспитания, образования и обучения» [1, с. 41].

Отметьте общие положения в этих формулировках. Какая формулировка, на ваш взгляд, отражает сущность педагогической диагностики наиболее полно, точно? Что является предметом педагогической диагностики? Что такое педагогическая диагностика в вашем понимании? Сформулируйте свое понятие педагогической диагностики.

**Задание 2.** На основе полученных теоретических знаний и практического опыта определите достоинства и недостатки педагогической диагностики. Докажите, что педагогическая диагностика является компонентом профессионально-педагогической деятельности. Как Вы считаете, имеет ли педагогическая диагностика право считаться относительно самостоятельной педагогической наукой? Аргументируйте.

**Задание 3.** Подготовьте по изученным материалам сообщение, содержащее ответы на следующие вопросы: Как Вы считаете, что может пригодиться в наше время из тех наработок, которые были в области педагогической диагностики начала XX в.? Какие задачи и объекты педагогической диагностики были обозначены в системе педагогической службы в школе? Как Вы считаете, когда и где появились первые дидактические тесты в педагогической практике? Какие из известных Вам приемов диагностики имеют наиболее глубокие исторические корни в российской педагогике?

**Задание 4.** Перечислите известные диагностические приемы, используемые в педагогической практике на данном этапе становления педагогической диагностики (первой половины XX в.). Отметьте, какие приемы также могли бы быть использованы в педагогической практике ваших коллег. Что принципиально, качественно изменилось в массовой практике использования диагностических приемов за последние 50 лет в России?

**Задание 5.** На основе изучения любого выбранного Вами текста (из списка основной или дополнительной литературы) выберите один из фрагментов, связанных с проблематикой педагогической диагностики. Сформулируйте серию вопросов, заданий диагностического характера на основе содержания фрагмента текста.

**Задание 6.** Сформулируйте проблему, требующую решения. Определите цель(и) диагностической деятельности, организуемой в процессе решения проблемы. Каким направлениям педагогической диагностики соответствует организуемая Вами диагностическая деятельность? Ответ аргументируйте.

**Задание 7.** Работа с аналитической таблицей. Проработайте теоретический материал, используйте основную и дополнительную литературу. Заполните графы 3 и 4 приведенной ниже аналитической таблицы

№	Принципы диагностирования	Характерные черты проявления	Требуемые от педагога профессиональные и личностные качества	Вероятные педагогические качества
1	Целенаправленность диагностики			
2	Адресность диагностики			
3	Принцип доступности диагностических методик и процедур педагогам и учащимся			
4	Принцип системности и непрерывности			

	диагностики			
5	Принцип объективности в диагностике			
6	Принцип научной обоснованности теории и практики диагностики			
7	Принцип оптимизации			
8	Принцип комплексного подхода в диагностике			
9	Принцип прогностичности			

На основании заполненных граф (3 и 4), а также изученной основной и дополнительной литературы заполните, учитывая свой педагогический опыт, графу 5 аналитической таблицы. Определите для себя, какие из выделенных Вами в графе 4 диагностических принципов потенциально могли бы быть более эффективно использованы в вашей личной педагогической практике. Отметьте, какие принципы могли бы вызвать наибольшие затруднения у большинства ваших коллег.

**Задание 8.** На основе изучения любого выбранного Вами педагогического труда (из списка основной или дополнительной литературы) подберите один из фрагментов, связанных с функциями педагогической диагностики. Сформулируйте серию вопросов, заданий диагностического характера, связанных с этим фрагментом. Аргументируйте, какие функции, на Ваш взгляд, наиболее значимы в диагностической деятельности педагога. Охарактеризуйте одну из известных Вам функций педагогической диагностики.

**Задание 9.** На основе теоретического материала и изученной литературы определите, насколько часто, по Вашему мнению, используются приведенные методы педагогической диагностики. Какими методами педагогической диагностики Вы бы хотели овладеть.

№	Методы	Вид	Используемые		
			часто	редко	не используются
1.	Наблюдение				
2.	Анализ документов				
3.	Опрос				
4.	Метод экспертной оценки				
5.	Тесты				
6.	Социометрия				

**Задание 10.** Познакомьтесь с двумя методиками по самооценке качеств:

- методикой самооценки профессиональных качеств педагога (комплексный метод экспресс-диагностики), разработанной Р. В. Овчаровой;
- методикой самооценки К. Роджерса, модифицированной Будасси.

На основе проведения процедур методик и полученных данных сделайте вывод, какая из методик может быть предназначена для педагогической диагностики. Свою позицию обоснуйте.

**Задание 11.** Назовите известные Вам направления педагогической диагностики. Сформулируйте диагностические цели одного из направлений педагогической диагностики. В каких вопросах, на Ваш взгляд, педагог не может обойтись без содействия психолога? На основе изученных источников и практического опыта охарактеризуйте психодиагностику и педагогическую диагностику по следующей схеме:

№	Сходство	Различие	
		психодиагностика	пед.диагностика

**Задание 12.** Используя известные Вам понятия педагогической диагностики, составьте иерархию процедур диагностирования, отражающую очередность их выполнения.

**Задание 13.** Определите, в каком соотношении находятся следующие понятия: параметр, критерий, показатель, индикатор. В соответствии с обозначенной проблемой, целями диагностирования сформулируйте критерии и определите возможные показатели.

**Задание 14.** На основе изученного материала и рекомендованной литературы ответьте на вопросы:

- Какие Вам известны технические устройства, пригодные для применения в педагогической диагностике?
- Какие из этих технических устройств Вы применяли для целей педагогической диагностики?
- С какими компьютерными учебно-диагностическими программами Вам приходилось работать? Сообщите ваше мнение об их сильных и слабых сторонах.

**Задание 15.** Ознакомьтесь с примерами проведения педагогической диагностики из областного банка педагогических данных.

- Какие технические средства и на каких этапах педагогической диагностики были использованы педагогами?
- На каких этапах диагностической деятельности и какие технические средства Вы применяли в своей практике?

Контрольно-оценочные средства для итоговой аттестации

Контрольные вопросы

1. Что является предметом современной педагогической диагностики?
2. Назовите объекты педагогической диагностики.
3. Какова роль психодиагностики и педологии в истории развития педагогической диагностики?
4. Какая из образовательных систем в первой половине XX в. была более психологизированной, ориентированной на использование приемов диагностики?
5. Какова основная цель современной педагогической диагностики и какие задачи она должна решать в системе совершенствования учебно-воспитательной работы в образовательной организации?
6. Какие направления педагогической диагностики Вы знаете?
7. Является ли достаточно научно разработанной проблематика основных направлений педагогической диагностики?
8. Какие Вам известны нерешенные, но актуальные проблемы педагогической диагностики?
9. Какие методы, на Ваш взгляд, чаще всего используются в педагогической диагностике?
10. Методологические основания формирования диагностической компетентности педагога.
11. Как Вы считаете, достаточно ли полно современная российская педагогическая диагностика охватывает основные аспекты системы образования и педагогических процессов?
12. Расскажите о функциях и принципах психолого-педагогической диагностики.
13. В чем специфика диагностического педагогического мышления.
14. Этапы процесса диагностики. С какими из основных этапов педагогической диагностики Вы лучше знакомы?
15. Проблема постановки диагностических задач. Какие Вам встречались наиболее серьезные затруднения при проведении педагогической диагностики?
16. Практическая составляющая диагностических умений педагога. С каким успехом были применены на практике выработанные Вами коррекционные меры?
17. Проблемы разработки диагностического инструментария. Связано ли это с какими-либо отклонениями в осуществлении этапов диагностирования?
18. Основные классификации диагностических процедур. Какой вид модели готовности к диагностике, на Ваш взгляд, приемлем для реализации в Вашем образовательном учреждении? Ответ аргументируйте
19. Расскажите об основных этических нормах и принципах профессиональной деятельности педагога при проведении психолого-педагогической диагностики.

20. Задачи психолого-педагогической диагностики в условиях реализации требований ФГОС.