

На правах рукописи

Еремкина Ольга Васильевна

**ФОРМИРОВАНИЕ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ
КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕ-
СКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

13.00.01 – общая педагогика,
история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание
ученой степени доктора педагогических наук

Рязань – 2008

*Работа выполнена на кафедре педагогических технологий
государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»*

Официальные оппоненты: заслуженный деятель науки РСФСР,
лауреат премии Правительства РФ в области образования,
академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
СЛАСТЁНИН Виталий Александрович

заслуженный работник высшей школы,
доктор педагогических наук, профессор
ИСАЕВ Илья Федорович

доктор психологических наук, профессор
ПОДЫМОВ Николай Анатольевич

Ведущая организация ГОУ ВПО «Курский государственный университет»

Защита состоится « 23 » декабря 2008 г. в 14.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.212.01 по защите диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук в государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина» по адресу: 390000, Рязань, ул. Свободы, д. 46, ауд. 5.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Автореферат разослан « ____ » _____ 2008 года

Ученый секретарь
диссертационного совета

Кирияков Б.С.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. В последние годы образовательная практика обогатилась такими новыми категориями, как гуманизм, сотрудничество, демократизация, диалоговое обучение, технологический подход, инновационные образовательные технологии. В этом ряду находится и психолого-педагогическая диагностическая культура учителя, предполагающая диагностическое сопровождение безопасного личностного развития каждого ребенка, обеспечивающая оказание серьезной и гуманной помощи на основе достоверной информации об особенностях его личностного развития. В контексте принципиального обновления системы научно-методического обеспечения образования, запланированного в «Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года» формирование психолого-педагогической диагностической культуры учителя можно рассматривать как одно из приоритетных направлений «перестройки организации педагогической науки, преодоления ее оторванности от запросов современного общества и передовой образовательной практики».

Болонский процесс провозгласил сближение существующих образовательных систем и стандартов обучения, стимулирование «образовательной активности на протяжении всей жизни человека», что предполагает внедрение в практику разнообразных образовательных технологий, нацеленных на активизацию потенциала личности. Формирование потребности учителя в диагностическом сопровождении безопасного личностного развития ребенка выступает средством реализации таких важнейших специфических функций профессиональной деятельности учителя (доменов) как оценка и измерение и исследовательская деятельность в образовательном процессе.

Вслед за К.Д. Ушинским всеми признается, что хороший педагог – это практический психолог. Нельзя эффективно воспитывать и обучать, не зная ученика, не умея компетентно оценить и зафиксировать продвижение в его развитии, обеспечить безопасность личностного формирования. *Безопасность личностного* развития ребенка понимается как оптимальная реализация его потенциальных возможностей в максимально возможных комфортных педагогических условиях без ущерба для психологического здоровья и стоит в ряду таких категорий гуманистической педагогики как *педагогическая поддержка, психолого-педагогическое сопровождение, помогающее поведение учителя, психологическая безопасность субъекта, безопасность образовательной среды* (Е.А. Александрова, И.А. Баева, Г. Бардиер, В.Б. Бедерханова, М.Р. Битянова, Н.В. Бодягина, О.С. Газман, Я.Л. Горшенина, Н.В. Дашкова, И.Д. Демакова, Н.В. Жутикова, Л.Е. Ильина, В.П. Каширин, В.Е. Коган, С.В. Кондратьева, В.А. Лазарев, Н.Н. Михайлова, С.Д. Поляков, И. Ромазан, А.Л. Уманский, Т. Чередникова, Е.Н. Шиянов, Н.Л. Шлыкова, И.М. Яковенко и др.).

Актуальная в начале прошлого века проблема подготовки учителей к диагностической деятельности в последние десятилетия привлекает пристальное внимание педагогов. Вновь предметом исследования становится сущность и специфика педагогического диагноза, возможность построения педагогической деятельности учителя на диагностической основе (Ю.З. Гильбух, К.М. Гуревич, В.П. Беспалько, Б.П. Битинас, А.С. Белкин, Н.К. Голубев, Е.Л. Гращенкова, И.А. Зимняя, К. Ингенкамп, Г.А. Карпова, И.Н. Корнилова, А.И. Кочетов, А.С. Кремень, Н.В. Кузьмина, М.М. Левина, А.К. Маркова, И.П. Раченко, А.А. Суворова, Т.И. Шамова, М.И. Шилова др.). Осуществлены диссертационные исследования становления и развития компетентности в различных направлениях диагностической деятельности учителя (Л.Ю. Александровой, Л.А. Байковой, Л.А. Башариной, А.С. Белкина, З.И. Васильевой, Е.В. Веселовской, Т.М. Ериной, И.В. Еськовой, Л.Х. Гороховой, И.Ю. Гутник, Л.Н. Давыдовой, И.В. Житко, А.В. Иванова, Е.П. Ивугиной, Е.И. Кикоина, Л.Г. Кириллок, Л.И. Кобышевой, И.Н. Корниловой, Т.В. Куприянчик, Е.Е. Леоновой, Д.Б. Лубовского, Т.Е. Макарова, В.Г. Максимова, В.М. Миниярова, Е.А. Михайльчева, М.П. Нечаева, Н.Н. Обозова, А.А. Попова, Н.Ф. Приваловой, Л.А. Родыгиной, Т.А. Стефановской, А.А. Суворовой, Н.С. Сунцова, Р.Х. Токова, В.М. Янгирова и др.). Однако компетентность в диагностике без внутренней нравств-

венной основы, норм и принципов, без стержневого смыслового образования в структуре личности (мотивы, потребности, личностная позиция) и включенности в структуру профессионального образа, то есть без психолого-педагогической диагностической культуры, может быть опасна. Между тем педагогическая наука сегодня не располагает сколько-нибудь целостным и системным представлением о том, какова сущность психолого-педагогической диагностической культуры учителя, каковы пути ее формирования. Это в свою очередь тормозит решение ряда актуальных практических проблем, связанных с образованием подрастающего поколения, с оптимизацией и безопасностью развития и психологического здоровья каждого ребенка.

Современный педагог – субъект высокой профессиональной культуры, которая включает в себя систему общечеловеческих идей, профессионально-ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистических технологий педагогической деятельности. Неотъемлемой составляющей профессиональной культуры педагога является его готовность к диагностике личностного роста и развития школьника. Речь идет о психолого-педагогической диагностической культуре учителя, которая соединяет в себе совокупность ценностных смыслов, потребностей в оценке свойств и состояний личности школьника, знаний о динамике психических процессов, о способах квалифицированного их анализа, оценки, коррекции и преобразования, без чего невозможно осуществлять безопасное личностное развитие детей. Несомненно, что формирование психолого-педагогической диагностической культуры учителя наилучшим образом осуществляется в системе непрерывного педагогического образования, это обеспечено его концептуальными основами, преемственностью каждого последующего этапа, мобильностью и гибкостью, инновационным и развивающим потенциалом (Е.П. Белозерцев, А.Ю. Горячев, Э.Д. Днепров, В.В. Краевский, Ю.Н. Куллоткин, М.М. Левина, Н.Е. Мажар, В.Г. Онушкин, Е.Г. Огарев, В.А. Сластёнин, В.В. Соколова, Г.С. Сухобская и др.), добровольностью (С.Г. Вершловский, А.П. Владиславлев, А.И. Щербаков и др.), позволяющими стимулировать процессы формирования смыслов, ценностей, личностно-профессиональных способностей учителя (Б.С. Братусь, А.А. Деркач, Д.А. Леонтьев, В. Франкл, Г.И. Чижакова, В.Д. Шадриков и др.).

Проведенный нами анализ педагогической практики свидетельствует, что значительная часть учителей, не обладает психолого-педагогической диагностической культурой (77%), хотя это явление ими рассматривается как перспективное, развивающееся (79 %), возрождающееся (21 %), большинство признает значимость психолого-педагогической диагностической культуры для современного учителя (70 %) («имеет важнейшее значение»). Отсутствие у учителей психолого-педагогической диагностической культуры приводит к распространению «надличностных» образовательных технологий, валовому подходу к воспитанию, непониманию учителем рекомендаций школьного психолога. Не случайно проблема формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя в последние десятилетия обсуждалась в рамках научно-практических конференций: «Проблема измерения и оценки качества психолого-педагогической подготовки учителя» (Тула, 1992); «Инновационные подходы в учебно-воспитательном процессе» (Рязань, 1996); «Ценностные приоритеты общего и профессионального образования» (Москва, 2000); «Современные технологии подготовки и переподготовки специалиста-профессионала в условиях непрерывного образования» (Рязань, 2002); «Образование для XXI века: доступность, эффективность, качество» (Москва, 2002); «Качество педагогического образования: молодой учитель» (Тула, 2003); «Субъектность в личностном и профессиональном развитии человека» (Казань, 2005); «Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития» (Москва, 2005); «Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве» (Эрланген, 2006); «Личность педагога-профессионала в изменяющемся мире» (Рязань, 2006); «Актуальные проблемы образования в условиях его модернизации» (Москва, 2007).

Исследование психолого-педагогической диагностической культуры возможно только с опорой на целостную теорию личности учителя. К настоящему времени проблема формирования лич-

ности педагога в системе высшего педагогического образования получила отражение в трудах Е.А. Ануфриева, С.И. Архангельского, И.В. Бестужева-Лады, Г.А. Бордовского, С.И. Зиновьева, В.Г. Кинелева, Л.Н. Когана, И.С. Кона, В.В. Краевского, Н.В. Кузьминой, Н.Е. Мажара, А.К. Марковой, А.В. Мудрика, Н.Н. Нечаева, Н.Д. Никандрова, В.Н. Столетова, Н.Ф. Тальзиной, Е.Н. Шиянова и др.

Анализ научной литературы показывает, что раскрыты отдельные стороны профессиональной культуры учителя: методологическая (Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, В.В. Краевский, Н.Д. Никандров, В.А. Сластёнин, В.Э. Тамарин, А.Н. Ходусов), историко-педагогическая (А.К. Колесова), нравственно-эстетическая (Э.Т. Ардарширова, Э.А. Гришин, Н.Б. Крылова, Е.Г. Силаева, Д.С. Яковлева, И.В. Шарова), коммуникативная (О.О. Киселева, И.Ф. Колмогорцева, Т.Н. Левашова, В.А. Мищенко, А.В. Мудрик), технологическая (Н.В. Кузьмина, М.М. Левина, Г.К. Селевко, Н.Ф. Тальзина), духовная (Е.И. Артамонова, Б.З. Вульф, Б.Т. Лихачев, М.М. Мукомбаева, Н.Д. Никандров, Л.А. Попов, Н.Е. Щуркова), психологическая (А.А. Бодалев, Е.А. Климов, Л.С. Колмогорова, Н.И. Лифинцева, Л.А. Машина, А.Б. Орлов, Б.Д. Парьгин, Н.Т. Селезнева, В.В. Семикин), рефлексивная (О.С. Анисимов, И.Ф. Исаев, А.К. Колесникова, Н.В. Кузьмина, А.В. Лубков, В.В. Маландин, Н.А. Подымов, Л.С. Подымова, В.Г. Пряникова, Н.Г. Руденко, Н.К. Сергеев, П.Е. Щедровицкий, Е.Н. Шиянов) этнопедагогическая (В.А. Николаев, С.Г. Тишулина), физической (И.Г. Бежан, М.Я. Виленский, С.И. Крамской), диагностическая (А.В. Иванов). Объективной предпосылкой для формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя является наличие в психологической науке богатейшего арсенала диагностического инструментария, опыта изучения и оценки развития личности ребенка.

Однако к разряду нерешенных относятся проблемы: формирования ценностно-смыслового отношения учителя к диагностической деятельности; принятия им идеологии диагностического сопровождения учебно-воспитательного процесса и безопасного личностного развития ученика; осуществления исследовательской деятельности на диагностической основе; разработки педагогической системы формирования смысловой личностной и профессиональной позиции учителя, способного понимать ребенка, выступать в роли посредника, предвидеть потенциальные возможности его развития. Все это входит в состав психолого-педагогической диагностической культуры учителя.

Сегодня всеми признается, что значительно увеличился объем функциональных обязанностей учителя: к традиционным видам деятельности (обучающая, воспитывающая, методическая, развивающая, коммуникативная) добавились коррекционно-развивающая и диагностическая.

В связи с этим все более остро осознаются *противоречия*:

- между объективной потребностью образовательной практики в учителе с высокой психолого-педагогической диагностической культурой и низким уровнем ее развития у выпускников педагогических вузов;
- между необходимостью включения в функциональное поле практической деятельности учителя потребности в диагностическом сопровождении безопасного личностного развития школьника на уровне высокой культуры и недостаточным научно-методическим обеспечением систем подготовки и повышения квалификации работников образования в этой области;
- между признанием значимости в структуре личности и профессиональной деятельности учителя психолого-педагогической диагностической культуры, необходимости ее формирования в системе непрерывного педагогического образования и недостаточной теоретической, методической и технологической проработанностью этой проблемы в педагогической науке;
- между потребностью в феноменологии, научном обосновании, выявлении тенденций и закономерностей формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования и слабой разработанностью мотивационно-смысловой природы этого явления;

- между осознанной необходимостью тесного сотрудничества учителя и школьного психолога в осуществлении безопасного личностного развития ребенка на основе единства целей, ценностей и реальной подготовленностью учителей к этой миссии.

С учетом этих противоречий был сделан выбор *темы исследования* «Формирование психолого-педагогической диагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования», *проблема* которого сформулирована следующим образом: каковы теоретические основы, тенденции, психолого-педагогические условия и технологии формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя в процессе его профессиональной подготовки в условиях непрерывного педагогического образования?

Решение обозначенной проблемы составляет *цель* нашего исследования: теоретическое обоснование и разработка концептуальной модели психолого-педагогической диагностической культуры учителя, ее эмпирическая верификация, создание технологий, выявление условий, тенденций и закономерностей формирования в системе непрерывного педагогического образования.

Объект исследования – психолого-педагогическая диагностическая культура учителя.

Предмет исследования – процесс формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что психолого-педагогическая диагностическая культура как подструктура общей профессионально-педагогической культуры представляет собой сложное интегративное психологическое образование личности учителя, стержнем которого является ценностно-смысловая характеристика, определяющая направленность его профессиональной деятельности на осуществление диагностического сопровождения безопасного личностного развития ребенка, которая стимулирует творчество и рост профессионализма учителя.

Эффективность формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя может быть существенно повышена если:

- разработаны теоретико-методологические основы исследования с опорой на системный, культурологический, личностно-ориентированный, субъектно-деятельностный, технологический, гуманистический и аксиологический подходы, предполагающие ее формирование на субъектно-субъектном уровне, затрагивающие мотивационно ценностные, рефлексивные и поведенческие сферы личности педагога;

- созданы теоретическая модель, концепция психолого-педагогической диагностической культуры с позиции теории смысла, а ее динамика представлена через смыслообразование, смыслоосознание, смыслостроительство; определены критериальные характеристики;

- сконструирована теоретическая модель формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя, основанная на системном подходе и представляющая собой единство целей, задач, принципов, содержательных компонентов, педагогических условий и этапов ее становления, способствующая формированию у учителя внутренней рабочей мотивации и потребности в диагностическом сопровождении безопасного личностного развития ребенка;

- разработаны стратегия и тактика формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя, научно-обоснованные педагогические и организационные условия, принципы, тенденции, технологии, позволяющие делать этот процесс необратимым в силу необратимости процессов смыслостроительства; субъективные и объективные критерии и уровни, ведущие признаки, позволяющие отслеживать ее динамику в системе непрерывного педагогического образования;

- создана универсальная для всех этапов непрерывного профессионального образования педагогическая технологическая система формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя, предполагающая реализацию принципа диагностического сопровождения безопасного личностного развития детей в контексте психолого-педагогических дисциплин, самопознания, индивидуальных программ личностного и профессионального саморазвития субъекта

профессиональной деятельности, самостоятельной работы, педагогических практик; использование специальных смыслообразующих технологических воздействий и продуктивных технологий (психодиагностические задачи, контекстное обучение, рефлексивные технологии, специальные психодиагностические таблицы).

В соответствии с целью, гипотезой, объектом и предметом исследования сформулированы следующие *задачи*:

1. Разработать совокупность положений, составляющих теоретико-методологическую основу исследования процесса формирования и развития психолого-педагогической диагностической культуры учителя.

2. Определить сущностные, структурно-функциональные и критериальные характеристики психолого-педагогической диагностической культуры учителя.

3. Сконструировать и проверить экспериментальным путем концептуальную модель формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя.

4. Вскрыть и обосновать ведущие тенденции, психолого-педагогические условия и технологии формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования.

5. Опираясь на результаты исследования, подготовить и апробировать научно-практические рекомендации по совершенствованию психолого-педагогической диагностической культуры у учителей в системе непрерывного педагогического образования.

Ведущая идея: Механизм формирования и динамика психолого-педагогической диагностической культуры учителя могут быть представлены через процесс *смыслостроительства* как внутренней критической перестройки смысла всей профессиональной деятельности. Данная ценностно-смысловая характеристика становится определяющей направленностью профессиональной деятельности учителя на диагностическое сопровождение безопасного личностного развития ребенка. Ее формирование осуществляется на субъектно-субъектном уровне, затрагивает мотивационно-ценностные, рефлексивные сферы личности педагога и существенно стимулирует творчество и рост профессионализма учителя.

Методологическую основу исследования составляют фундаментальные положения и категории философских учений о качестве, теории познания, педагогической антропологии о человеке как субъекте, личности и индивидуальности. В качестве общенаучной методологии выступают положения системного подхода и работы в области методологии педагогических исследований (В.Г. Афанасьев, В.С. Гершунский, М.А. Данилов, В.И. Загвязинский, Н.И. Загузов, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Б.Ф. Ломов, В.М. Полонский, М.Н. Скаткин, В.Д. Шадриков и др.), теоретическое обоснование принципа единства сознания и деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) и гуманистического и аксиологического подходов в педагогических исследованиях (Ш.А. Амонашвили, А.А. Бодалев, Е.В. Бондаревская, В.А. Караковский, А.А. Леонтьев, А. Маслоу, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, В.А. Петровский, А.П. Тряпицина, В. Франкл и др.).

Работа опирается на положения личностно-ориентированного подхода к развитию, обучению и воспитанию (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн, Г.С. Сухобская, Д.Б. Эльконин, В.А. Якунин и др.), на исследования субъектности и субъективности (К.А. Абульханова-Славская, Г.И. Аксенова, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.В. Брушлинский, В.Н. Мясищев, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, Б.А. Сосновский и др.).

Принципиальную роль в обосновании стратегии исследования сыграли работы, связанные с культурологическим (О.С. Анисимов, Е.И. Артамонова, Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, И.Ф. Исаев, Л.П. Коган, В.В. Краевский, Н.Д. Никандров, Е.Г. Силяева, В.Е. Тамарин,

А.Н. Ходусов, Н.Е. Щуркова и др.) и технологическим (В.П. Беспалько, В.И. Боголюбова, В.В. Гузеева, И.А. Колесникова, М.В. Кларин, В.М. Монахов, Г.К. Селевко и др.) подходами.

Теоретическая база исследования строится на положениях:

- *теории формирования личности* (К.А. Абульханова–Славская, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, В.С. Мерлин, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.);

- *концепции формирования личности учителя в системе непрерывного педагогического образования* (С.И. Архангельский, Н.В. Александров, Е.П. Белозерцев, В.П. Беспалько, Г.А. Бордовский, А.А. Вербицкий, Л.К. Гребенкина, Г.М. Каджаспирова, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Е.А. Леванова, М.М. Левина, Н.Е. Мажар, А.К. Маркова, В.Л. Матросов, Л.М. Митина, А.В. Мудрик, Н.Д. Никандров, А.А. Орлов, В.К. Розов, В.А. Сластёнин, Г.С. Сухобская, О.К. Филатов, А.И. Щербаков и др.);

- *концепции формирования профессиональной культуры педагога* (Э.Т. Ардаширова, Е.В. Бондаревская, Е.А. Гришин, И.Ф. Исаев, В.А. Кан-Калик, В.А. Калинина, В.В. Краевский, Н.Б. Крылова, Н.В. Кузьмина, Т.Н. Левашова, М.М. Левина, Н.И. Лифинцева, А.В. Мудрик, М.М. Мукомбаева, Н.Д. Никандров, Л.А. Попов, З.И. Равкин, Е.Г. Силяева, В.А. Сластёнин, А.Н. Ходусов, Н.Л. Шеховская, Е.Н. Шиянов, Н.Е. Щуркова, Д.С. Яковлева и др.);

- *идеологии психолого-педагогического сопровождения, как основного подхода в организации практической педагогической помощи детям в условиях образования* (И.А. Баева, Г. Бардиер, М.Р. Битянова, Е.М. Борисова, И.В. Вачков, О.С. Газман, А.А. Деркач, Н.В. Жутикова, Е.И. Казакова, А.К. Колеченко, И. Ромазан, В.В. Семикин, Г.А. Цукерман, Т. Чередникова, Е.Н. Шиянов и др.);

- *концепции психологической культуры как базовой составляющей профессионально-педагогической культуры* (А.А. Бодалев, С.П. Иванова, Н.И. Исаева, Е.А. Климов, Л.С. Колмогорова, Л.В. Куликов, Н.И. Лифинцева, Л.А. Машина, О.И. Мотков, Ф.Ш. Мухамедзянова, А.Б. Орлов, Б.П. Парыгин, Н.Т. Селезнева, В.В. Семикин и др.);

- *теории смысла* (В.С. Аванесов, Е.Ю. Артемьева, А.Г. Асмолов, Ф.В. Бассин, Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Б.В. Зейгарник, В.А. Иванников, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Е.Е. Насиновская, Я.З. Неверович, В.В. Столин, Е.В. Субботский, О.К. Тихомиров и др.).

Научная концепция исследования сложилась из идей К.А. Абульхановой–Славской, Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, Б.П. Битинаса, А.А. Бодалева, Е.В. Бондаревской, Б.С. Братуся, Ф.Е. Василюка, А.А. Вербицкого, Л.С. Выготского, Н.К. Голубева, К.М. Гуревича, И.В. Дубровиной, А.В. Запорожца, И.Ф. Исаева, М.М. Левиной, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, Н.И. Лифинцевой, В.В. Семикина, А.А. Смирнова и др.

Исследование опирается на научные разработки И.С. Андреевой, А.Ф. Ануфриева, Л.А. Байковой, Г. Бардиер, Т.И. Безуглой, М.Р. Битяновой, Е.М. Борисовой, Г.В. Бурменской, О.Р. Бусаровой, В.Н. Дружинина, И.В. Дубровиной, Н.В. Жутиковой, В.А. Иванникова, К. Ингенкампа, И.Ф. Исаева, О.А. Карабановой, З.И. Калмыковой, А.Г. Лидерс, Н.И. Лифинцевой, Р.В. Овчаровой, И. Ромазана, В.В. Рудика, Е.Н. Рогова, В.В. Столина, Ю.Л. Сызрда, Т. Чередниковой, В.Д. Шадрикова и др.

Методы исследования. Решение поставленных задач и проверка выдвинутых предположений обеспечивались комплексом взаимодополняющих и взаимопроверяющих методов исследования:

- методы теоретического анализа (сравнительно-сопоставительный, ретроспективный, системный, моделирования, проектирования, аналитико-синтетический);

- диагностические (стандартизированные методики, тесты);

- эмпирические (наблюдение, эксперимент, анкетирование, анализ профессиональной деятельности (творческих самостоятельных работ), метод экспертных оценок);
- качественные и количественные методы обработки эмпирических данных, методы статистической обработки (контент-анализ, факторный анализ; r_s – коэффициент ранговой корреляции Спирмена, χ^2 – критерий Пирсона и др.).

Опытно-экспериментальная база исследования. В качестве ее были избраны Стерлитамакский государственный педагогический институт, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, внебюджетный факультет психологии и педагогики Академии права и управления федеральной службы исполнения наказания России города Рязани, средние школы № 1, 7, 13, 16, 19, 34, 44, 50, 59, 64, 73 города Рязани, средние школы № 2, 3, 26, школы-интернаты № 1 и № 2 города Стерлитамака, средние школы Стерлитамакского района (Башкортостан). Исследованием было охвачено на разных его этапах свыше 1500 студентов, 136 преподавателей вузов, свыше 600 учителей, 249 школьников.

Личное участие соискателя состоит в разработке концепции исследования психолого-педагогической диагностической культуры учителя на смысловой основе, создании структурно-функциональной модели, педагогической технологической системы формирования исследуемого вида культуры в системе непрерывного педагогического образования; организации и непосредственном осуществлении экспериментальной проверки этой системы на довузовском этапе (педагогических классах), в вузе (Стерлитамакский государственный педагогический институт, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, внебюджетный факультет психологии и педагогики Академии права и управления федеральной службы исполнения наказания России города Рязани) и системе повышения квалификации учителей (курсы повышения квалификации учителей при Рязанском государственном университете, Рязанском институте развития образования); создании и опытной проверке программ формирования психолого-педагогической диагностической культуры в названных образовательных учреждениях, школах города Рязани; составлении специального учебного пособия, содержащего базовый минимум диагностических методик для формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя («Психодиагностика в учебно-воспитательной работе школы» – Рязань, 2000. – 192 с. (в соавторстве).

Одним из источников исследования является пятнадцатилетний педагогический опыт руководства «Центром профессиональной ориентации» в Стерлитамакском государственном педагогическом институте, деятельность которого была одобрена Президиумом Башкирского обкома профсоюза работников народного образования и науки и рекомендована к распространению, особо отмечен опыт подготовки школьных учителей к осуществлению диагностики и профессиональной ориентации (Постановление № 31 от 24 мая 1989 года). Использован многолетний (около 20 лет) опыт преподавания на очном и заочном отделениях факультета «Педагогики и психологии», опыт руководства отделением «Практический психолог в образовании» (свыше 25 лет) факультета дополнительных профессий педвуза, длительный опыт работы в педагогических классах, в должности школьного психолога, а также опыт руководства индивидуальными творческими, дипломными и курсовыми работами студентов в процессе тридцатипятилетней работы в педагогических вузах. Автор являлся соисполнителем исследовательской работы по теме «Профессионально-педагогическая ориентация», проводимой в соответствии с важнейшими направлениями педагогических исследований АПН СССР, в частности, разработкой проблемы «Психолого-педагогические требования к отбору молодежи на учебу в педагогические учебные заведения» вместе с другими педагогическими вузами (МППИ им. В.И. Ленина, Вильнюсский ПИ, Красноярский ГПИ, Полтавский ГПИ, Ставропольский ГПИ, Стерлитамакский ГПИ, Ярославский ГПИ). Работа проводилась в соответствии с планом научно-исследовательской работы АПН СССР на 1986-1990 годы, шифр 9.1.2 (головная организация – Вильнюсский педагогический институт, научный руководитель профессор С.П. Крягжде). С

1990 года автор был включен в исследовательскую работу по целевой комплексной программе «Учитель советской школы».

Исследование выполнялось в несколько *этапов* с 1980 по 2007 г.

Первый этап (1980-1985) – ознакомление с теорией и практикой педагогического образования, методами диагностики и научными основами экспериментальной работы в связи с подготовкой и защитой кандидатской диссертации по проблеме подготовки школьников к выбору профессии учителя в условиях педагогических классов.

Второй этап (1985-1990) – сбор эмпирического материала в процессе руководства «Центром профессиональной ориентации» Стерлитамакского государственного педагогического института (изучение школьников, обучение психодиагностике студентов и учителей), работы в исследовательской группе ученых (МПГИ им. В.И. Ленина, Красноярский ГПИ, Полтавский ГПИ, Ставропольский ГПИ, Ярославский ГПИ, Стерлитамакский ГПИ) по теме «Профессионально-педагогическая ориентация», в русле важнейших направлений педагогических исследований АПН СССР, в частности, разработка проблемы «Психолого-педагогические требования к отбору молодежи на учебу в педагогические учебные заведения» в качестве соисполнителя (1986–1990 г.г.) (головная организация – Вильнюсский педагогический институт, научный руководитель проф. С.П. Крягжде).

Третий этап (1990-2000) – мониторинго-поисковый, определение проблемы, гипотезы и стратегии исследования; теоретический анализ и обобщение психологических и педагогических трудов, опыта формирования профессионально-педагогической и психологической культуры, моделирование процесса формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя; формирующий и корригирующий эксперимент; участие в исследовательской работе по целевой комплексной программе «Учитель советской школы».

Четвертый этап (2000 –2007) – базовый рабочий и заключительный цикл исследования; систематизация и обобщение результатов исследования, их апробация и внедрение в образовательный процесс; подготовка монографии и учебных пособий; оформление результатов исследования в виде докторской диссертации.

Наиболее существенные результаты, полученные в исследовании и их научная новизна:

– на основе системного, культурологического, личностно-ориентированного, субъектно-деятельностного, технологического, гуманистического и аксиологического подходов, раскрыта сущность психолого-педагогической диагностической культуры учителя, как подструктуры общей профессионально-педагогической культуры и сложного интегративного и многомерного психологического образования личности педагога, стержнем которого является ценностно-смысловая характеристика, определяющая направленность его профессиональной деятельности на осуществление диагностического сопровождения жизни ребенка, безопасность и оптимизацию его развития;

– выявлены и обоснованы *смысловая природа* формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя, включающего процессы: *смыслообразование, смыслоосознание, смыслостроительство, уровневые характеристики* психолого-педагогической диагностической культуры учителя через динамику смысловых процессов и смысловую систему регуляции поведения;

– создана *теоретическая модель* психолого-педагогической диагностической культуры, содержащая структурные (мотивационно-ценностный (смысловой), когнитивно-творческий, рефлексивно-перцептивный, личностно-деятельностный, инструментально-технологический) и функциональные компоненты (сопровождение и безопасность, креативно-прогностический, познавательного-гносеологический, коммуникативно-регулятивный, информационно-конструктивный); уровни функционирования (субъектный как включенность в структуру профессионального образа, личностный как стержневое образование в структуре личности (мотивы, ценности, смыслы) и личностно-индивидуальный стиль и образ профессиональной деятельности);

– определены *ведущие признаки* психолого-педагогической диагностической культуры учителя, выступающие ее *показателями* (ценности и смыслы диагностического сопровождения безопасного личностного развития; диагностическая направленность и компетентность; умение отбирать релевантные методы психодиагностики; ценности творческой индивидуальности; умение создавать программы личностного и профессионального саморазвития на диагностической основе; развитая рефлексивная и коммуникативная культура; способность решать проблемные педагогические психодиагностические задачи); показатели диагностируемости и служат основой формирующего эксперимента;

– выявлены и обоснованы субъективные и объективные *критерии* сформированности психолого-педагогической диагностической культуры учителя (ценностное отношение к другим, к себе, потребность в диагностическом сопровождении безопасного личностного развития ребенка, развитая коммуникативная культура, сотрудничество с детьми и взрослыми, посредничество, управление развитием и саморазвитием детей, психолого-педагогическое прогнозирование, умение решать проблемные психодиагностические задачи, развитое педагогическое мышление, интеллектуальная активность, рефлексивная культура, индивидуально-творческое отношение к деятельности);

– создана *теоретическая модель формирования* психолого-педагогической диагностической культуры учителя, основанная на системном подходе и представляющая собой единство целей, задач, принципов, содержательных компонентов, педагогических условий, технологий, критериев и этапов становления (репродуктивно-адаптивный, этап личностной идентификации, системно-рефлексивный, креативно-прогностический);

– разработана педагогическая *технологическая модель формирования* психолого-педагогической диагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования, состоящая из четырех модулей, имеющих взаимосвязанные компоненты (*культурологический, смыслодержательный, организационно-педагогический и психолого-педагогический*);

– создана *система смыслообразующих технологических воздействий*, содержащая способы стимулирования личностных смыслов диагностического сопровождения личностного развития детей (включение новых источников или изменение их смысла; изменение психологических характеристик источников смысла);

– разработано *технологическое дидактическое обеспечение* формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования, состоящее из ряда продуктивных технологий: *обучение решению проблемных психодиагностических задач; система смыслообразующих технологических воздействий, реализуемых в контекстном обучении; технологии самопознания и создания индивидуальных программ личностного и профессионального саморазвития; работа с психодиагностическими таблицами, кейс-метод и рефлексивные технологии*;

– выявлены и обоснованы *тенденции* формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя (детерминированность взаимодействием, общением и диагностической деятельностью; качественная определенность, системность, многоплановость; инновационность, творческая заряженность, проблемность; взаимообусловленность рефлексивной, коммуникативной и психолого-педагогической диагностической культур; смысловая природа психолого-педагогической диагностической культуры учителя; тенденция обеспечения безопасности личностного развития детей; необратимость процесса формирования психолого-педагогической диагностической культуры и ее влияние на формирование профессионализма учителя; сотрудничество учителя и школьного психолога на основе совпадения ценностей и смыслов) и *закономерности*: влияние психолого-педагогической диагностической культуры учителя на процесс формирования его профессионализма; необратимость процесса ее формирования, обусловленная необратимостью процессов смыслостроительства и формирования рабочей мотивации;

– определена система **принципов** эффективного формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования: *методологические* (антропологический; гуманности; единство объективного и субъективного (внешнего и внутреннего); профессионализма; *психолого-педагогические*: (личностно-ориентированный; смыслообразования; культуротворчества; проекции; импликации общей и профессиональной культуры; безопасности личностного развития ребенка; диагностического сопровождения; интеграции; творческой направленности; взаимодействия; индивидуализации и дифференциации; профессионального совершенствования; диагностической направленности; проблемности и эвристики; преемственности; непрерывности; сотрудничества);

– экспериментально подтверждены **условия** эффективного формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя (интеграция педагогических и психологических знаний; включение в них смыслообразующих технологических воздействий; ориентация педагогической системы вуза (системы повышения квалификации) и ее преподавателей на профессиональную и психолого-педагогическую диагностическую культуру; вариативность, проблемность, инновационность гуманной образовательной среды, личностный подход; реализация принципа диагностического сопровождения безопасного личностного развития в контексте педагогических дисциплин, самостоятельной работы, самопознания, личностного и профессионального развития, педагогических практик; сотрудничество, сотворчество, посредничество; интеграция научной и учебной деятельности на диагностической основе; преемственность подструктур непрерывного профессионального образования).

Результаты исследования в своей совокупности свидетельствуют о решении значимой педагогической проблемы – формирование психолого-педагогической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования как ценностей и смыслов профессиональной деятельности учителя на основе диагностического сопровождения безопасного личностного развития детей.

Теоретическая значимость исследования:

Теоретическая концепция психолого-педагогической диагностической культуры учителя как подструктуры общей профессионально-педагогической культуры и сложного интегративного психологического образования личности учителя, стержнем которого является ценностно-смысловая характеристика, определяющая направленность его профессиональной деятельности на осуществление диагностического сопровождения жизни ребенка, безопасность и оптимизацию его развития, обогащает целостную теорию формирования личности учителя в системе непрерывного педагогического образования, в условиях многоуровневого образования (Болонский процесс), так как стимулирует творчество учителя, рост его профессионализма.

Феноменология психолого-педагогической диагностической культуры учителя на основе теории смысла (смыслостроительство на основе формирования потребности в осуществлении безопасного личностного развития ребенка и рабочей мотивации) и разработка системы смыслообразующих технологических воздействий расширяют и углубляют теоретико-методологические и содержательные представления о смысловой природе формирования профессиональных видов культур. *Уровневые характеристики* психолого-педагогической диагностической культуры учителя через динамику смысловых процессов и смысловую систему регуляции поведения позволяет прогнозировать и управлять процессом ее формирования: от принятия нового способа педагогической деятельности на основе диагностического сопровождения; к смыслообразованию (логика социальной нормативности (низкий уровень); к смыслоосознанию (логика жизненной необходимости (средний уровень); до смыслостроительства (логика свободного выбора (высокий уровень).

Логически-обоснованная универсальная для всех этапов непрерывного профессионального образования педагогическая *технологическая модель формирования*, включающая *культурологический, смыслодержательный, организационно-педагогический, психолого-педагогический модули*, представляющая собой систему взаимосвязанных педагогических и организационных компо-

нентов, обогащает теорию профессионального становления учителя, формирования его мастерства и обеспечивает достижение *субъектного* (включенность в структуру профессионального образа), *личностного* (мотивы, ценности, смыслы) и *лично-индивидуального* (стиль и образ профессиональной деятельности) уровней функционирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя.

Научно-обоснованные и прошедшие экспериментальную проверку *содержание, условия, принципы, ведущие тенденции и закономерности* формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя, открывают перспективу прикладных исследований в данном направлении, а именно, дальнейшее изучение: роли школьного психолога, администрации школы и органов управления образованием в формировании психолого-педагогической диагностической культуры учителя; роли педагога системы повышения квалификации работников образования в этом процессе; закономерностей формирования диагностических компетенций личности учителя, в условиях многоуровневого педагогического образования и др.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования его результатов для совершенствования профессиональной подготовки учителя, педагогического процесса в вузе, школе и системе повышения квалификации; для обеспечения безопасного развития школьника на основе диагностического сопровождения:

– разработанная концепция диагностического сопровождения безопасного личностного развития школьника, способствующая гуманному отношению к развивающейся личности может быть положена в основу совершенствования учебно-воспитательной работы в школе и вузе;

– созданная и экспериментально проверенная универсальная для всех этапов профессионального образования педагогическая технологическая модель формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя открывает новые возможности совершенствования профессиональной подготовки будущего учителя, стимулирует рост профессионального мастерства учителей;

– выявленные критерии сформированности психолого-педагогической диагностической культуры учителя необходимы при оценке профессионального мастерства учителей, создании методики оценки качества их деятельности;

– построенная система технологий формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя способствует совершенствованию процесса подготовки современного учителя, повышению уровня организации его деятельности, формированию рабочей мотивации;

– разработанный комплекс программ и учебно-методических пособий («Программа повышения квалификации», 1993; учебно-методические пособия «Психодиагностика в учебно-воспитательной работе школы», 2000; «Методика воспитательной работы» 2002 (в соавт.); «Введение в педагогическую деятельность», 2006 (в соавт.) и др.; программа «Психолого-педагогическая диагностика», 2001) обеспечивает процесс формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования;

Концепция, универсальная технологическая модульная система, критерии сформированности, система технологий формирования психолого-педагогической диагностической культуры, комплекс программ и учебно-методических пособий апробированные и положенные в основу воспитательных концепций нескольких вузов, ряда школ города Рязани, системы дополнительного образования, системы повышения квалификации, легко воспроизводимы, их эффективность экспериментально подтверждена.

Достоверность полученных результатов исследования обеспечивается методологической основой исходных теоретических положений исследования; достоверностью модели психолого-педагогической диагностической культуры учителя, которая подтверждена изоморфностью теоретической и эмпирической матриц ее существенных характеристик; интегра-

цией различных подходов к решению поставленных проблем; применением комплекса современных, валидных, взаимодополняющих методов исследования, релевантных объекту, предмету, целям, задачам и логике исследования и методов статистической обработки (контент-анализ, факторный анализ и др.); оптимальным сочетанием теоретического, эмпирического и экспериментального аспектов исследования, продолжавшегося более двадцати лет, репрезентативностью выборки, статистической значимостью; непротиворечивостью опытно-экспериментальных данных; внедрением в практику и апробацией полученных результатов в системе непрерывной педагогической подготовки учителя.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Формирование психолого-педагогической диагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования является объективной необходимостью образовательной практики. Научная, методическая и технологическая проработка проблемы обеспечена высоким уровнем теоретических педагогических знаний, богатейшим арсеналом диагностического инструментария, опытом изучения и оценки развития ребенка и опирается на системный, культурологический, личностно-ориентированный, субъектно-деятельностный, технологический, гуманистический и аксиологический подходы. Важным условием ее формирования является непрерывное педагогическое образование.

Психолого-педагогическая диагностическая культура учителя как подструктура общей профессионально-педагогической культуры представляет собой сложное интегративное психологическое образование личности педагога, стержнем которого является ценностно-смысловая характеристика, определяющая направленность его профессиональной деятельности на осуществление диагностического сопровождения жизни ребенка, безопасность и оптимизацию его развития; формирование осуществляется на субъектно-субъектном уровне, затрагивает мотивационно ценностные, рефлексивные и поведенческие сферы личности педагога и существенно стимулирует творчество и рост профессионализма учителя.

2. Психолого-педагогическая диагностическая культура учителя имеет смысловую природу, ее формирование предстает как процесс смыслостроительства как внутренняя критическая перестройка смысла всей профессиональной деятельности и включает процессы: *смыслообразование, смыслоосознание, смыслостроительство.*

Структурные компоненты психолого-педагогической диагностической культуры учителя (*мотивационно-ценностный (смысловой), личностно-деятельностный, рефлексивно-перцептивный, когнитивно-творческий, инструментально-технологический*) представляют собой взаимодействующие и взаимопроникающие пространства, находящиеся в иерархических отношениях, в которых определяющим, «ядерным» является мотивационно ценностный (смысловой) компонент. Структура личности учителя является «несущей конструкцией», системой координат, в которой подпространства психолого-педагогической диагностической культуры естественным образом соединяются и переплетаются с ценностной (направленность), когнитивной, коммуникативной, рефлексивной, перцептивной, деятельностной и поведенческой подструктурами. Устойчивость связей структурных компонентов психолого-педагогической диагностической культуры учителя обеспечивается наличием *функциональных компонентов: коммуникативно-регулятивного, информационно-конструктивного, познавательно-гносеологического, креативно-прогностического и функции сопровождения и безопасности.*

Уровневые характеристики представлены через динамику смысловых процессов и смысловую систему регуляции поведения: принятие нового способа деятельности – *начальный уровень*; смыслообразование – логика социальной нормативности (*низкий уровень*); смыслоосознание – логика жизненной необходимости (*средний уровень*); смыслостроительство – логика свободного выбора, (*высокий уровень*).

3. Теоретическая модель формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя, основанная на системном подходе представляет собой единство целей, задач, принципов, содержательных компонентов, педагогических условий, технологий, критериев и этапов становления: *репродуктивно-адаптивный, этап личностной идентификации, системно-рефлексивный и креативно-прогностический* этапы.

Формирование психолого-педагогической диагностической культуры учителя осуществляется с опорой на *принципы* (антропологический; гуманности; единство объективного и субъективного (внешнего и внутреннего); профессионализма; личностно-ориентированный; смыслообразования; культуротворчества; проекции; импликация общей и профессиональной культуры; безопасности личностного развития ребенка; диагностического сопровождения; интеграции; творческой направленности; взаимодействия; индивидуализации и дифференциации; профессионального совершенствования; диагностической направленности; проблемности и эвристики; преемственности; непрерывности; сотрудничества) и благодаря прошедшей экспериментальную проверку универсальной для всех этапов непрерывного педагогического образования *модульной технологической системе*, представляющей собой комплекс педагогических и организационных мероприятий и включающий *культурологический, смылосодержательный, организационно-педагогический и психолого-педагогический модули*.

Ведущие признаки психолого-педагогической диагностической культуры учителя выступают *показателями* ее сформированности: ценности и смыслы диагностического сопровождения безопасного личностного развития; ценности творческой индивидуальности; диагностическая компетентность; умение отбирать релевантные методы психодиагностики; умение создавать программы личностного и профессионального саморазвития на диагностической основе; развитая рефлексивная и коммуникативная культура; способность решать проблемные педагогические психодиагностические задачи.

Критериями сформированности психолого-педагогической диагностической культуры выступают: ценностное отношение к другим, к себе, компетентное диагностическое сопровождение безопасного развития личности ребенка, коммуникативная культура, сотрудничество с детьми и взрослыми, посредничество, управление развитием и саморазвитием на основе полной информации, психолого-педагогическое прогнозирование, умения решать проблемные педагогические психодиагностические задачи, развитое педагогическое мышление, интеллектуальная активность, индивидуально-творческое отношение к деятельности, рефлексивная культура.

4. Эффективность формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя определяется следующими *условиями*: интеграция педагогических и психологических знаний; включение в них смыслообразующих технологических воздействий; ориентация педагогической системы вуза (системы повышения квалификации) и ее преподавателей на профессиональную и психолого-педагогическую диагностическую культуру; вариативность, проблемность, инновационность гуманной образовательной среды, личностный подход; реализация принципа диагностического сопровождения безопасного личностного развития в контексте педагогических курсов, самостоятельной работы студентов, самопознания, личностного и профессионального развития, педагогических практик; сотрудничество, сотворчество, посредничество; интеграция научной и учебной деятельности на диагностической основе; преемственность подструктур непрерывного профессионального образования.

Процесс формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя имеет ряд *тенденций* (детерминированность взаимодействием, общением и диагностической деятельностью; качественная определенность, системность, многоплановость; инновационность, творческая заряженность, проблемность; взаимообусловленность рефлексивной, коммуникативной и психолого-педагогической диагностической культур; смысловая природа; обеспечение безопасности личностного развития детей; необратимость процесса формирования психолого-педагогической

диагностической культуры и ее влияние на формирование профессионализма учителя; взаимопроникновение профессиональной деятельности учителя и школьного психолога на основе совпадения ценностей и смыслов) и *закономерностей*: влияние психолого-педагогической диагностической культуры на формирование профессионализма учителя; необратимость формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя, обусловленная необратимостью процессов смыслостроительства и формирования рабочей мотивации.

Наиболее соответствующими сущности, содержанию, целям и задачам формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя являются следующие *технологии*: обучение студентов решению проблемных педагогических психодиагностических задач, смыслообразующие технологические воздействия, кейс-метод, рефлексивные технологии, технологии работы с психодиагностическими таблицами, контекстное обучение, технологии самопознания и построения индивидуальных программ личностного и профессионального развития. Они способствуют формированию системных характеристик психолого-педагогической диагностической культуры учителя.

5. Результатом формирования психолого-педагогической диагностической культуры является достижение *субъектного* (наличие в структуре профессионального образа учителя потребности в диагностическом сопровождении безопасного личностного развития ребенка), *личностного* (смысловое стержневое образование в структуре личности) и *личностно-индивидуального* уровней (включенность в индивидуальный стиль и образ профессиональной деятельности учителя). Психолого-педагогическая диагностическая культура как качественная определенность диагностической деятельности учителя обладает существенным мотивирующим потенциалом и способствует преобразованию *предметной* деятельности учителя через обогащение ее диагностическими задачами, формированию ключевых характеристик работы и высокой внутренней рабочей мотивации.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные идеи, результаты и выводы исследования нашли свое отражение в монографии, учебных пособиях, методических рекомендациях, учебных программах, научных статьях в журналах, рекомендуемых ВАК, а также в докладах и выступлениях на *международных* («Современные проблемы гуманистической педагогики: опыт и перспективы развития», Рязань, 1999; «Ценностные приоритеты общего и профессионального образования», Москва, 2000; «Гуманистические аспекты подготовки и переподготовки учителя XXI века», Рязань, 2000; «Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития», Москва, 2005; «Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве», Москва–Эрланген, 2006; «Инновационные подходы к организации краеведческой работы в школе и социуме», Рязань, 2008), *всероссийских* («Концептуальные основы и технологии гуманизации образования и воспитания», Рязань, 1997; «Теория и вариативные технологии гуманистического обучения и воспитания», Рязань, 1998; «Качество педагогического образования», Рязань, 2001; «Приоритеты и ценности гуманистического образования и воспитания», Рязань, 2001; «Образование для XXI века: доступность, эффективность, качество» Москва, 2002; «Современные технологии подготовки и переподготовки специалиста-профессионала в условиях непрерывного образования», Рязань, 2002»; «Воспитательное пространство образовательного учреждения», Рязань, 2003; «Качество педагогического образования: молодой учитель», Тула, 2003; «Субъектность в личностном и профессиональном развитии человека», Казань, 2005; «Проблема формирования творческой личности педагога в условиях непрерывного педагогического образования», Рязань, 2005; «Ценностные приоритеты здоровья и профессионально-личностного развития студентов в образовательном пространстве физической культуры», Москва, 2008), *межвузовских* («Проблемы измерения и оценки качества психолого-педагогической подготовки учителя», Тула, 1992;), *региональных научных и научно-практических конференциях* («Педагогические технологии в условиях многоуровневого образования», Рязань, 1994; «Педагогические технологии в высшей школе», Рязань, 1995; «Инновационные подходы в учебно-воспитательном процессе», Рязань, 1996; «Самостоятельная работа студентов: новые подходы к ор-

ганизации и руководству», Рязань, 1998; «Состояние и проблемы развития гуманитарной науки в центральном регионе России», Рязань, 2002; «Формирование профессионализма учителя на этапах довузовского, вузовского и послевузовского образования», Рязань, 2004; «Личность педагога-профессионала в изменяющемся мире», Рязань, 2006).

Результаты исследования были обсуждены на заседании круглого стола «Вуз как воспитательное пространство», проходившего в РГУ совместно с редакцией журнала «Педагогика», материалы которого опубликованы в 2002 году в журнале № 7.

Программа повышения квалификации учителей по диагностическому сопровождению образовательного процесса и безопасного личностного развития детей в 1994 году была апробирована и одобрена на международном семинаре, проводимом в рамках программы «Глобальное образование» (город Рязань).

Материалы исследования обсуждались на совместном заседании кафедр педагогики и педагогических технологий Рязанского государственного университета, неоднократно представлялись и обсуждались на международных научных конференциях, организуемых Международной академией наук педагогического образования (МАНПО) (2002, 2005, 2006, 2007 и 2008 годах).

В 2007 году в рамках конкурса инновационных проектов в РГУ в номинации «Лучший инновационный проект в области психолого-педагогических наук» авторский проект «Инновационная технология диагностического сопровождения безопасного личностного развития детей: учебно-методический комплекс» занял призовое (второе) место.

Результаты исследования внедрены в учебный процесс Стерлитамакского государственного педагогического университета, Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина, внебюджетного факультета психологии и педагогики Академии права и управления федеральной службы исполнения наказания России города Рязани, в систему переподготовки и повышения квалификации Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, Рязанского института развития образования, в работу учреждений дополнительного образования города Рязани, в педагогическую систему школ города и области.

Структура и объем диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, приложений. Список литературы содержит 371 наименование. Объем диссертации 331 страница компьютерного текста (без приложений), иллюстрированного 18 таблицами и 9 рисунками, имеется 10 приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **введении** представлены актуальность темы, противоречия и основные методологические характеристики исследования: проблема, цель, объект и предмет, гипотеза, задачи, теоретические основы и методы, экспериментальная база исследования, его научная новизна, теоретическая и практическая значимость, формулируются положения, выносимые на защиту.

В **первой главе** – «**Теоретико-методологические предпосылки исследования психолого-педагогической диагностической культуры учителя**» – обосновывается значимость психолого-педагогической диагностической культуры учителя для решения задач принципиально нового обновления российского образования, представлены историография и современное состояние проблемы в теории и практике непрерывного педагогического образования, методология, научный аппарат и логика исследования.

Диагностический анализ занимает достойное место в педагогической деятельности учителя, входит в обязанности работников органов управления образования, рассматривается как условие совершенствования профессиональной подготовки учителя. Об этом свидетельствуют исследования, посвященные: диагностике как особому виду профессиональной деятельности учителя (Л.Ю. Александрова, А.С. Белкин, В.Г. Максимов, В.М. Минияров, М.И. Шилова и др.); содержанию и технологии диагностического анализа в различных аспектах воспитания и

обучения школьников (З.И. Васильева, Е.В. Веселовская, И.Ю. Гутник, Г.А. Карпова, Е.А. Михайлычев, М.П. Нечаев, В.Д. Резвцов, О.Р. Шефер, М.И. Шилова, О.В. Шушпанова и др.); педагогической диагностики как функции муниципальных органов управления образованием и средству ее совершенствования (Л.Х. Горохова, Л.Н. Давыдова, Т.М. Ерина, Н.Н. Обозов, Н.Ф. Привалова, Н.С. Сунцов и др.); системной диагностической подготовке в процессе профессионального образования будущего учителя (Л. А. Байкова, И.В. Еськова, А.В. Иванов, Л.И. Кобышева, Л.А. Родыгина, Р.Х. Токов, О.А. Фадеева и др.); диагностике как средству совершенствования профессионально-педагогической деятельности учителя (Л.А. Башарина, И.Н. Корнилова, А.С. Кремень, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, И.П. Раченко, А.А. Суворова, В.Н. Царьков, Т.И. Шамова и др.).

Однако психолого-педагогическая диагностическая культура как качественная определенность диагностической деятельности учителя пока что не стала предметом глубокого научного анализа, хотя попытки подобного анализа предприняты в ряде работ (В.П. Битинас, Н.К. Голубев, А.И. Кочетов, А.В. Иванов, Л.И. Катаева, Н.В. Кузьмина, Т.И. Шамова и др.). Многие исследователи признают, что диагностическая безграмотность учителя и отсутствие профессиональной культуры нередко приводят к непоправимым ошибкам в воспитании, обучении и развитии детей. Обозначенные проблемы требуют решения. Внушает некоторый оптимизм признание в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» таких приоритетов образовательной политики как:

– обучение в условиях гарантирующих защиту прав личности обучающегося в образовательном процессе, его психологическая и физическая безопасность;

– социально-педагогическая помощь и психолого-педагогическая помощь семье, ранняя диагностика резервов развития ребенка (физических и психологических).

Анализ научных исследований (Л.А. Байкова, А.С. Белкин, В.П. Битинас, М.Р. Битянова, Л.И. Божович, Т.А. Власова, Л.С. Выготский, Н.К. Голубев, Л.Н. Давыдова, И.В. Дубровина, А.В. Иванов, З.И. Калмыкова, Л.И. Катаева, А.И. Кочетов, Н.В. Кузьмина, Д.А. Леонтьев, В.Г. Максимов, А.К. Маркова, В.М. Минияров, М.П. Нечаев, Н.Н. Обозов, М.С. Певзнер, Н.Ф. Привалова, И.П. Раченко, Т.И. Шамова, М.И. Шилова и др.), педагогической практики, наш эмпирический опыт позволили вскрыть и показать возможности решения «вечных» проблем школы (неуспеваемость, психологическое здоровье детей, толерантность детей и взрослых, духовность личности и др.) средствами диагностического сопровождения безопасного личностного развития детей. Обосновано, что формирование психолого-педагогической диагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования является объективной необходимостью образовательной практики, так как существует потребность: у большинства учителей в безопасном личностном развитии ребенка; в решении детских проблем на уровне высокой психолого-педагогической диагностической культуры учителя; в осуществлении научного, методического и технологического исследования процесса формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования; в сотрудничестве учителя и школьного психолога на основе гуманных целей. В противном случае уровень восприятия и понимания учителем информации, психолога после соответствующей диагностики его учеников будет низким. Еще Л.С. Выготский писал, что педагог должен знать, получив назначение, с чем именно в развитии ребенка он должен бороться, какие для этого привлекаются средства, какой ожидается от них эффект. От психолого-педагогической диагностической культуры учителя зависят уровень и глубина постановки воспитательных задач, желание (потребность) решать возникшую проблему, способность прогнозировать безопасное личностное развитие ребенка.

В истории развития педагогической и психологической наук имелись предпосылки формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя, опыт диагностического сопровождения педагогического процесса: диагностико-коррекционные программы развития де-

тей, изучение интересов, общих способностей к учению; обоснование необходимости психологической и диагностической подготовки учителя (А. Дистервег, И.-Ф. Гербарт, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский). Особое значение имеет неоконченный труд К.Д. Ушинского «Педагогическая антропология». Предвестником создания теории формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя является прикладная и экспериментальная педагогика (педология), психологические, педагогические и диагностические знания, накопленные в педологический период (Л.С. Выготский, П.П. Блонский, М.П. Денисова, А.Н. Леонтьев, А.А. Смирнов, Н.Л. Фигурин, С.Т. Шацкий, Н.М. Щелованов и др.).

Возрождению интереса к осуществлению диагностического сопровождения педагогического процесса в 60 годы прошлого века способствовали усилия А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, А.А. Смирнова, а также активное психолого-педагогическое просвещение учителей (А.А. Боброва, А.А. Леонтьев, Н.С. Лейтес, Н.Ф. Талызина, К.М. Гуревич, Е.А. Климов, А.З. Зак, Н.Г. Морозова, З.И. Калмыкова, А.В. Усова и др.). Пересмотр методологических и сущностных понятий современной диагностики позволил сделать ее основной задачей обеспечение *помощи в полноценном психическом и личностном развитии человека* (М.Р. Битянова, А.А. Бодалев, Е.М. Борисова, К.М. Гуревич, Е.И. Горбачева, В.Н. Дружинин, И.Н. Дубровина, Е.А. Климов, Р.С. Немов, А.А. Крылов, Р.В. Овчарова, Е.И. Рогов, В.В. Столин, А.Г. Шмелев и др.).

Психолого-педагогическая диагностическая культура учителя представлена как подструктура общей профессионально-педагогической культуры (Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, В.А. Сластёнин, Е.Н. Шиянов и др.), которая впервые исследовалась применительно к профессии преподавателя вуза (А.В. Барабанщиков), позднее – научной школой В.А. Сластёнина (Е.И. Артамонова, М.Я. Виленский, И.Ф. Исаев, А.К. Колесова, М.М. Левина, Н.И. Лифинцева, А.В. Мудрик, Н.Д. Никандров, Е.Г. Силяева, В.Э. Тамарин, А.Н. Ходусов, Д.С. Яковлева и др.), учеными которой были описаны различные виды профессиональных культур: методологической, историко-педагогической, нравственно-эстетической, коммуникативной, технологической, духовной, психологической, этнопедагогической, физической, диагностической.

Психолого-педагогическая диагностическая культура учителя рассматривается с точки зрения культурологического подхода, концепции, основанной на культурной идентификации и личностной самодетерминации будущего педагога (Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, В.А. Сластёнин, Л.В. Яковлева и др.) и выступает самостоятельной категорией, одним из видов профессионально-культурной системы, в которой самой широкой и управляющей системой является профессионально-педагогическая культура. Психолого-педагогическая диагностическая культура учителя как психолого-педагогический феномен детерминирован *педагогическим взаимодействием, общением и диагностической деятельностью*. Диагностическая составляющая выступает средством взаимопонимания, инструментом творческого исследования в учебной и методической работе учителя, создает предпосылки для прогнозирования развития ребенка. В практике педагогического общения и взаимодействия с ребенком ставятся проблемные педагогические психодиагностические задачи, требующие изучения внутренних причин поступков, благодаря их решению возникает понимание, изменяется смысл всей педагогической деятельности, формируется рабочая мотивация.

Формирование и функционирование психолого-педагогической диагностической культуры рассматривается в двух планах: *внешнем и внутреннем, объективном и субъективном*. Объективный (внешний) план – это план социальный, включающий взаимодействие педагога с учащимися на основе диагностического сопровождения безопасного личностного развития. Внешнее поведение на уровне психолого-педагогической диагностической культуры определяется наличием *внутреннего* (субъективного) плана – это личностная убежденность (ценности и смыслы) в необходимости познавать себя и других людей, стремление (потребность) строить педагогический процесс на диагностической основе, что проявляется в *диагностической на-*

правленности личности учителя. Единство внешнего и внутреннего планов в структуре психолого-педагогической диагностической культуры учителя позволяет рассматривать процесс ее формирования и развития как взаимозависимый и *необратимый*, а диагностическую направленность учителя как внутреннюю потребность субъекта-учителя в самопознании и объективную потребность в познании субъекта-ученика. Исследуемый феномен может быть представлен в трех аспектах – *всеобщем, особенном и единичном*. Носитель психолого-педагогической диагностической культуры – учитель, *личность*, сформировавшаяся в определенных условиях, обладающая *индивидуальными* особенностями. *Субъектность* отражает ее качественное своеобразие. Психолого-педагогическая диагностическая культура пронизывает все три иерархии – субъектность, личность и индивидуальность, объединяя их, но и не сводя к одному. Ее уникальность и единичность обусловлена целями, содержанием, структурно-компонентным и функциональным составом, средствами, методами, технологиями и результатом, что и определяет ее *качественное своеобразие*.

Главная стратегическая линия исследования процесса формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя – опора на *системный подход*, как методологическую основу анализа педагогических явлений, на *системный анализ* как выявление системообразующих признаков изучаемого явления, на *структурный и функциональный анализ*, позволяющих выявить связи и отношения между элементами целого, определить иерархию и место каждого элемента (С.И. Архангельский, В.И. Загвязинский, Н.И. Загузов, В.В. Краевский, и др.).

Исследование психолого-педагогической диагностической культуры учителя строится на *принципе анализа «по единицам»* (Л.С. Выготский). Единицей анализа диагностической деятельности учителя выступает *диагностическое действие*, которое насыщается предметным содержанием и определяется качественной характеристикой этой деятельности – психолого-педагогической диагностической культуры учителя. Динамические тенденции единицы анализа проявляются: в изменении смысла педагогической деятельности (личностный смысл); регулировании отношений к себе, к другим и других к себе (К.А. Абульханова-Славская) на основе ценностного отношения и благодаря рефлексии; в саморегуляции и самосовершенствовании на основе самопознания; в творческом отношении к педагогической реальности и креативном характере осуществляемых действий; во взаимодействии на основе понимания, сотрудничества, сотворчества; в диагностическом сопровождении безопасного личностного развития субъектов педагогического процесса.

Методологической основой формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования являются *системный, гуманистический и аксиологический, культурологический, личностный, субъектно-деятельностный и технологический* подходы, которые обуславливают ее рассмотрение как сложного интегративного и многомерного психологического образования личности педагога, стержнем которого является ценностно-смысловая характеристика, определяющая направленность его профессиональной деятельности на осуществление диагностического сопровождения жизни ребенка, безопасность и оптимизацию его развития; ее формирование осуществляется на субъектно-субъектном уровне, затрагивает мотивационно-ценностные, рефлексивные и поведенческие сферы личности педагога и существенно стимулирует творчество учителя и рост его профессионализма.

Стратегия непрерывного профессионального педагогического образования, основанная на принципах непрерывности, единства социально-нравственного, общекультурного и профессионального развития личности учителя, гуманизации, бережного, уважительного отношения к личности будущего учителя как субъекту, обеспечения дифференцированного и индивидуально-творческого подхода, фундаментализации, открытости, вариативности, динамичности, демократизации, ориентации на внедрение современных информационных технологий обеспечивает благо-

приятные условия и создает предпосылки для успешного формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя.

Теоретико-методологический и историографический анализ позволил выявить объективные предпосылки формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования:

– наличие в педагогической науке теории формирования личности учителя-профессионала, его профессионально-педагогической культуры в системе непрерывного педагогического образования; в психологической науке – богатейшего арсенала диагностического инструментария, опыта изучения и оценки развития личности ребенка;

– готовность учителей и современной образовательной практики к восприятию и реализации инновационного принципа безопасного личностного развития детей на основе диагностического сопровождения; к тесному сотрудничеству учителя и психолога на основе гуманистических ценностей и смыслов безопасного личностного развития ребенка;

– возможность феноменологии психолого-педагогической диагностической культуры учителя с позиций теории смысла;

– осознание ценностей и смыслов диагностического сопровождения безопасного развития детей как одного из приоритетных направлений перестройки педагогической науки («Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года»).

Во второй главе – «**Психолого-педагогическая диагностическая культура учителя как педагогический феномен**» – рассмотрены психолого-педагогические особенности диагностической деятельности учителя, вскрыта феноменология психолого-педагогической диагностической культуры учителя с позиций теории личностного смысла, представлены ее сущностные и структурно-функциональные характеристики осуществлен критериальный анализ и даны уровневые характеристики.

Диагностическая деятельность учителя это динамическая система взаимодействия учителя и воспитанника, предметом которого выступают индивидуально-психологические и личностные характеристики воспитанников и социально-психологические особенности группы или коллектива. Осуществление ее на уровне профессиональной культуры позволяет прогнозирование и организацию оптимального и безопасного личностного развития субъектов педагогической деятельности, инструментарий предоставляет психологическая диагностика.

В диссертации дополнено и конкретизировано положение о месте диагностической деятельности в структуре целостной профессионально-педагогической деятельности учителя. Диагностическая деятельность как ее системообразующий компонент, взаимосвязанный с психологическим, коммуникативным, рефлексивным и перцептивным компонентами, способствует осуществлению информационной, оценочной, прогностической и креативной (исследовательской) функций (Л.А. Байкова, Л.А. Башарина, З.И. Васильева, Т.М. Ерина, Л.Х. Горохова, И.Ю. Гутник, Л.Н. Давыдова, И.В. Житко, А.В. Иванов, Е.И. Кикоин, Л.Г. Кирилук, Л.И. Кобышева, И.Н. Корнилова, Н.А. Кузьмин, Т.В. Куприяничик, Е.Е. Леонова, Д.Б. Лубовский, Т.Е. Макаров, В.Г. Максимов, В.М. Минияров, Е.А. Михайлычев, М.П. Нечаев, Н.Н. Обозов, А.А. Попов, Н.Ф. Привалова, Л.А. Родыгина, Т.А. Стефановская, А.А. Суворова, Н.С. Сунцов, Р.Х. Токов, В.М. Янгиров и др.).

Субъектность диагностической деятельности характеризуется участием двух субъектов (учителя и ученика) и реализуется в активности субъекта-учителя. Учитель *предметно* взаимодействует с личностью ученика, используя инструменты диагностики. Одним из *инструментов* является сама личность педагога. *Цель* диагностической деятельности – осуществление безопасного личностного развития детей. *Действия и операции* – это анализ педагогической ситуации, формулировка проблемы, феноменология задачи, отбор релевантного диагностического инструментария, проведение диагностического изучения, анализ, интерпретация и

сравнение, сопоставление, прогноз и педагогические выводы. *Педагогическая проблемная психодиагностическая задача* возникает в процессе анализа ситуации, трансформации ее в задачу, когда без соответствующей диагностики невозможно принять решение, оптимальное для безопасного развития личности школьника. Внешние действия переходят во внутренний план, обеспечивая *понимание, сопереживание, сочувствие*. Мотив познания и самопознания стимулирует диагностическую направленность личности учителя (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов, Б.М. Теплов и др.).

Включение в профессиональную подготовку учителя диагностической деятельности на уровне высокой профессиональной культуры способствует формированию внутренней рабочей мотивации учителя и полностью соответствует ключевым характеристикам работы (Э. Деси, Дж. Хакман и Г. Олдхем (в изложении Е.В. Сидоренко): наличие разнообразных знаний и умений, определенных способностей, проявление активности; осознанность деятельности, смысловая значимость; идентифицируемость задания, предпосылки для успешного и оптимального решения насущных педагогических задач; значимость деятельности, обеспечивающей безопасность личностного развития детей, целесообразность, обоснованность, соответствие высокому уровню профессионализма; понимание, личностное взаимодействие, саморазвитие и самосовершенствование субъектов педагогической деятельности (учителя и ученика); автономность, независимость, оптимальность и эффективность деятельности на уровне мастерства; возможность обратной связи, обеспечение безопасного личностного развития детей. Деятельность учителя с высокой психолого-педагогической диагностической культурой способствует знанию ее результатов, переживанию значимости труда, ответственности за ее результаты, он переживает удовлетворенность работой, достигает высокого качества труда (профессионализма).

В поисках сущностного обоснования психолого-педагогической диагностической культуры учителя выбор теории смысла (А.Г. Асмолов, Ф.В. Бассин, Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, А.В. Запорожец, Б.В. Зейгарник, В.А. Иванников, З.М. Истомина, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Е.Е. Насиновская, Я.З. Неверович, В.В. Столин, Д.Б. Эльконин и др.) не случаен, так как с ее помощью объясняются глубинные внутренние процессы образования динамических смысловых систем при освоении учителем диагностической деятельности и формировании потребности в диагностическом сопровождении безопасного личностного развития ребенка.

В диссертации обоснован педагогический механизм формирования психолого-педагогической диагностической культуры, представленный как сложный процесс изменения педагогических ценностей, смысла (по Д.А. Леонтьеву) педагогической деятельности под влиянием нового предмета – осуществление безопасного личностного развития ребенка на основе диагностического сопровождения. Он включает: **смыслообразование** – перенос смысла на новый носитель распространения смысла от ведущих, смыслообразующих, «ядерных» смысловых структур к частным, периферическим, производным в конкретной ситуации развертывающейся деятельности. *Формирование психолого-педагогической диагностической культуры начинается с включения учителя в диагностическую деятельность, с актуализации процессов самопознания, презентации возможностей осуществления диагностического сопровождения образовательного процесса и безопасного личностного развития. Смыслоосознание* как изменение направления смыслообразования за счет рефлексивного расширения смыслозадающего контекста. *Диагностическая деятельность, решение проблемных психодиагностических задач, смыслообразующие технологические воздействия подводят учителя к осмыслению (рефлексии) ценностей диагностического сопровождения. Смыслостроительство* как внутренняя критическая перестройка смысла, особая внутренняя деятельность по соизмерению, соподчинению и упорядочиванию отношений субъекта с миром, в том числе путем творческой перестройки прежних связей (А.Н. Леонтьев, В.В. Столин,

Ф.Е. Василюк). *Это изменение смысла всей профессионально-педагогической деятельности (рабочая мотивация) на основе ценностного отношения к личности школьника, предполагающего диагностическое сопровождение его безопасного личностного развития.*

С позиций теории смысла одним из основных и эффективных средств формирования психолого-педагогической диагностической культуры являются смыслообразующие технологические воздействия (таблица 1) («смыслотехнические воздействия» по Д.А. Леонтьеву).

Методологической основой концепции формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя выступает принцип деятельностного опосредования психики и сознания, обоснованный в трудах выдающихся отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин и др.). Структурно-функциональная модель психолого-педагогической диагностической культуры учителя создана с опорой на *системный, гуманистический и аксиологический, культурологический, личностный, субъектно-деятельностный и технологический* подходы.

Компоненты психолого-педагогической диагностической культуры представляет собой взаимодействующие и взаимопроникающие пространства, находящиеся в иерархических отношениях, в которых определяющим, «ядерным» является мотивационно ценностный (смысловой) компонент. Структура личности учителя является «несущей конструкцией», системой координат, в которой подпространства психолого-педагогической диагностической культуры естественным образом соединяются и переплетаются с ценностной (направленность), когнитивной, коммуникативной, рефлексивной, перцептивной, деятельностной и поведенческой подструктурами.

Содержательное наполнение модели психолого-педагогической диагностической культуры учителя раскрывается через ее **структурные компоненты**:

Мотивационно-личностный (смысловой) компонент – ценностно-смысловые конструкты гуманного и личностно-ориентированного отношения к детям, диагностическая направленность, ценности творческой индивидуальности, ценности самореализации, личностная рефлексия, этические нормы, интеллектуально-нравственная позиция личности.

Личностно-деятельностный компонент – компетентное индивидуально-творческое отношение к педагогической деятельности, диагностическая направленность, стремление к самоактуализации, к самопознанию и потребность в создании индивидуальных программ личностного и профессионального саморазвития, самоанализ и самоконтроль, профессионально-педагогическое самосознание.

Рефлексивно-перцептивный компонент – понимание и бережное отношение к личности ребенка, прогнозирование его развития, личностно ориентированное взаимодействие на основе знания индивидуальных особенностей детей, регулирование отношений к себе, к другим, других к себе, критичность, потребность в познании психологических особенностей других людей, рефлексивная культура, развитые перцептивные способности, эмпатия.

Когнитивно-творческий компонент – творческое Я педагога-профессионала, личностно-ориентированная исследовательская деятельность на диагностической основе, психолого-педагогическая и диагностическая компетентность, умение решать проблемные педагогические психодиагностические задачи, развитое педагогическое мышление, способность к целеобразованию и рефлексии, познавательная активность учителя, креативность.

Инструментально-технологический компонент – личностно-индивидуальный стиль профессиональной деятельности учителя и компетентное диагностическое сопровождение обучения, воспитания и безопасного личностного развития детей, коммуникативная культура, способность прогнозировать и осуществлять индивидуальное формирование каждого ребенка, рефлексивные умения, способность отбирать релевантные методы психодиагностики.

Способы реализации различных видов смыслообразующих технологических воздействий

Виды смыслообразующих технологических воздействий	Способы стимулирования личностных смыслов диагностического сопровождения личностного развития детей
1. Включение в структуру смыслов новых источников или изменение их смысла:	
1.1. подключение дополнительных мотивов	а) самопознание учителя в ходе освоения диагностического инструментария; б) создание программ индивидуального личностного и профессионального развития учителя;
1.2. подключение смысловых конструкций через специфическое означивание объекта или объектов	а) создание смыслового образа личности ребенка, как основной ценности профессионально-педагогической деятельности; б) яркая характеристика «проблемного» ребенка (неуспевающего, конфликтного, тревожного, с низким уровнем учебной мотивации и т.д.), понимание его душевных переживаний и невозможности самостоятельно справиться с этими проблемами, в) актуализация личных проблем, переживаемых обучающимися в детстве, показ возможностей их решения на основе своевременной диагностики;
1.3. подключение смысловых диспозиций	а) ссылка на личный педагогический и диагностический опыт преподавателя; б) опыт известных и авторитетных людей, использование биографического и автобиографического материала, научных концепций и сведений о жизни профессионалов прошлого и настоящего, педагогов-антропологов (К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Ш. Амонашвили, В.А. Караковский и др.); в) обращение к внутренней личностной позиции учителя как профессионала, учителя гуманного, то есть изменение смысла благодаря подключению самоотношения, анализа социальной и ролевой идентичности и глубинных ценностей («Хороший учитель знает своих учеников во всех отношениях», «Хороший учитель – практический психолог», «Гуманный учитель – организует саморазвитие школьника на основе самопознания» и т.д.).
2. Изменение психологических характеристик источников смысла, что влечет за собой изменение мерности данного смысла, усложнение его структуры:	
2.1. изменение или актуализация смысловых связей	а) изменение цели деятельности учителя благодаря актуализации более значимой цели (использование диагностики для отчета, (повышения разряда) или использование диагностики для оказания помощи «проблемному» ребенку) б) смысло-технологическая проработка (актуализация) смысловых связей, преследующих цель максимально адекватно, без искажений прояснить реально существующие связи, например, ключевые характеристики педагогической деятельности на уровне психолого-педагогической диагностической культуры учителя: <i>разнообразие умений, идентифицируемость действий, значимость деятельности, самостоятельность, отдача и обратная связь;</i> в) специальная работа по выявлению ценностей и личностных смыслов учителей, диагностика смыслового пространства, разъяснение (актуализация) значимости личностного смысла для человека, раскрытие процесса его формирования в течение всей жизни.

Устойчивость связей между компонентами психолого-педагогической диагностической культуры учителя обеспечена **функциями**: коммуникативно-регулятивной, информационно-конструктивной, познавательно-гносеологической, креативно-прогностической и функции сопровождения и безопасности. Главной функцией является коммуникативно-регулятивная, отражающая изменение характера отношений субъектов педагогического процесса с учетом индивидуальности каждого. Информационно-конструктивная и познавательно-гносеологическая функции характеризуют возможность познавать ребенка, устанавливать причинно-следственные связи, гносеологические корни явлений и обеспечивать адекватность и безопасность социально-психологического взаимодействия. Креативно-прогностическая функция обеспечивает изучение, исследование, эксперимент, прогноз развития, саморазвития, педагогическое общение. Функция сопровождения и безопасности – безопасность личностного развития детей, своевременность оказания педагогической помощи и поддержки.

Психолого-педагогическая диагностическая культура учителя имеет измерение: *объем (широта проявления)* и *уровень развития*. Ее высокий уровень создает предпосылки для взаимопонимания учащихся, учителей, родителей, психологов на основе общности ценностей (*широта проявления*). Объем и широта проявляются в изменении *смысла* всей педагогической деятельности. Формирование рабочей мотивации способствует изменению объема контактов с людьми (коллегами, родителями, школьным психологом), широты проявления компетентности

учителя. Уровень *развития* психолого-педагогической диагностической культуры отражает ее качественное своеобразие, степень готовности к диагностическому сопровождению безопасного личностного развития детей.

Низкий уровень характеризуется диагностическим невежеством, диагностическая *грамотность* предполагает овладение диагностикой на когнитивном уровне, *диагностическая компетентность* представляет собой единство теоретических знаний и практических умений в области педагогической диагностики, способах подбора адекватного инструментария и способность самостоятельно находить пути педагогического реагирования. Диагностическая компетентность имеет качественные характеристики: *широта и глубина; самостоятельность; релевантность* как способность отбирать психодиагностические методики, наиболее соответствующие целям, задачам, характеру и содержанию педагогической задачи. *Психолого-педагогическая диагностическая культура учителя* – осознанная потребность (ценности и смыслы) в диагностическом сопровождении безопасного личностного развития ребенка на основе компетентности. Функционирование модели психолого-педагогической диагностической культуры учителя обеспечено сотрудничеством с психологом и безопасностью личностного развития детей на основе его диагностического сопровождения.

Результатом формирования психолого-педагогической диагностической культуры в условиях непрерывного педагогического образования будет достижение *субъектного* уровня развития (включенность в структуру профессионального образа), *личностного* (смысловое стержневое образование в структуре личности) и *лично-индивидуального уровня* психолого-педагогической диагностической культуры учителя (индивидуальный стиль профессиональной деятельности и включенность диагностического сопровождения безопасного личностного развития ребенка в структуру личности специалиста).

Критериями сформированности психолого-педагогической диагностической культуры выступают: ценностное отношение к другим, к себе, компетентное диагностическое сопровождение безопасного развития личности ребенка, коммуникативная культура, сотрудничество с детьми и взрослыми, посредничество, управление развитием и саморазвитием на основе полной информации, психолого-педагогическое прогнозирование, умения решать проблемные психодиагностические педагогические задачи, развитое педагогическое мышление, интеллектуальная активность, индивидуально-творческое отношение к деятельности, рефлексивная культура.

Смысловая природа психолого-педагогической диагностической культуры учителя позволяет представить ее уровневую характеристику через динамику смысловых процессов и смысловую систему регуляции поведения (Д.А. Леонтьев): от начального уровня – принятие нового способа деятельности; к процессу к *смыслообразованию*, соответствующего логике социальной нормативности (*низкий уровень*); к *смыслоосознанию*, соответствующего логике жизненной необходимости (*средний уровень*); до *смыслостроительства*, соответствующего логике свободного выбора, проявляющегося в индивидуально-творческом осуществлении диагностического сопровождения безопасного личностного развития ребенка (*высокий уровень*).

В третьей главе – **«Психолого-педагогические условия и технологии формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования»** – обоснована целесообразность формирования психолого-педагогической диагностической культуры в системе непрерывного педагогического образования, охарактеризованы особенности каждого этапа; представлены ее теоретическая технологическая модель и универсальная педагогическая модульная система формирования, динамика психолого-педагогической диагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования; вскрыты условия, ведущие тенденции, принципы и механизмы ее формирования, выявлены закономерности.

Формирование психолого-педагогической диагностической культуры учителя на каждом этапе системы непрерывного педагогического образования имеет свою специфику. Первый этап подготовки молодых людей к выбору педагогической профессии характеризуется процессами профессионального, личностного и жизненного самоопределения. Их движущей силой выступают противоречия – обострение рассогласования между ценностями, в силу чего эффективный путь управления профессиональным самоопределением старшеклассников является выявление внутренних причин этого рассогласования, что наилучшим образом осуществляется благодаря диагностическому сопровождению профессионального самоопределения школьников. Особенности формирования психолого-педагогической диагностической культуры на довузовском этапе являются:

- формирование смыслового будущего и настоящего у учащихся педагогических классов путем включения в диагностическое сопровождение собственного развития и профессионального самоопределения;
- реализация потенциальных возможностей образовательной среды, предполагающих наличие в ней социально-психологического, социально-педагогического и личностно-ориентированного компонентов;
- принятие учениками педагогического класса ценностей профессионально-педагогической и психолого-педагогической диагностической культуры учителей;
- общение старшеклассников и учителей на основе понимания, партнерства, сотрудничества в процессе творчески заряженной, имеющей исследовательскую направленность совместной деятельности на основе диагностического сопровождения безопасного личностного развития субъектов этой деятельности;
- использование в работе с учащимися педагогических классов педагогических проблемных психодиагностических задач, таблиц, кейс-метода и рефлексивных технологий.

Формирование психолого-педагогической диагностической культуры на этапе профессиональной подготовки учителя осуществляется с опорой на целостность самой педагогической деятельности, логику учебной деятельности, на современные педагогические технологии. При этом учитываются следующие положения: интегрирование педагогических воздействий с внутренней структурой личности обучающегося; стимулирование процесса взаимосоответствия человека и профессии; «смыслозаряженность» диагностической деятельности; использование дифференцированного подхода на диагностической основе; интегрирование дидактических воздействий; динамичность системы управления процессом формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя; гуманистическая направленность диагностического сопровождения безопасного личностного развития ребенка. Продуктами диагностической деятельности являются структурированное и актуализированное знание, новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах, благодаря чему потребности, мотивы, смыслы диагностического сопровождения безопасного личностного развития ребенка становятся основной органичной частью в индивидуальном опыте учителя.

В ходе разработки технологической модели формирования психолого-педагогической диагностической культуры возникла необходимость в создании универсальной для всех видов непрерывного педагогического образования модели ее становления, в которой отражается динамика этого процесса. Этапы становления выступают и как целевые установки в сложном процессе оказания влияния на смысловую сферу учителя, и как уровни ее сформированности, при этом они полностью соотносятся с другими (уровневыми) характеристиками: *репродуктивно-адаптивный этап соответствует* уровню компонентной диагностики (начальный уровень); *этап личностной идентификации* – уровню структурной диагностики (смыслоосознание – низкий уровень); *системно-рефлексивный этап* – уровню системной диагностики (смыслоосознание – средний уро-

вень); *креативно-прогностический этап* – прогностическому уровню (смыслостроительство – высокий уровень). Названия уровней (компонентная, структурная, системная и прогностическая диагностика) использованы ранее Н.К. Голубевым и Б.П. Битинасом.

Универсальная для всех этапов непрерывного педагогического образования модульная система формирования психолого-педагогической диагностической культуры представляет собой комплекс педагогических, психологических и организационных мероприятий и содержит:

культурологический модуль – ориентация системы вуза и ее преподавателей на общую профессиональную и диагностическую культуру; гуманная, культуротворческая, качественно своеобразная и вариативная среда образования;

смыслосодержательный модуль – амплификация гуманистических смыслов педагогической деятельности, гуманизация отношений между преподавателями и студентами, личностный подход; включение смыслообразующих технологических воздействий в учебно-воспитательный процесс; сотрудничество, сотворчество;

организационно-педагогический модуль – реализация принципа диагностического сопровождения безопасного личностного развития в контексте: психолого-педагогических дисциплин, самостоятельной работы студентов, педагогических практик; самопознания, индивидуальных программ личностного и профессионального саморазвития студентов; дополнительного образования, воспитательной деятельности вуза; системы повышения квалификации; общественной деятельности;

психолого-педагогический модуль – стимулирование психолого-педагогической творческой деятельности на диагностической основе в учебно-исследовательской и научной работе студентов и учителей-практиков в системе повышения квалификации; обучение технологии решения проблемных психодиагностических задач; использование психодиагностических таблиц, кейс-метода, контекстного обучения и рефлексивных технологий.

Наиболее соответствующими сущности, содержанию, целям и задачам формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя являются следующие технологии: обучение решению проблемных педагогических психодиагностических задач, смыслообразующие технологические воздействия, контекстное обучение, рефлексивные технологии, кейс-метод и технологии работы с психодиагностическими таблицами. Названные модульные продуктивные педагогические технологии формируют системные характеристики психолого-педагогической диагностической культуры, дают возможность осуществлять измерение, фиксировать динамику формирования искомого вида профессиональной культуры.

Кейс-метод или ситуативный метод используется самостоятельно и удачно вписывается в структуру контекстного обучения, который полностью отвечает целям и задачам формирования у учителей потребности в диагностическом сопровождении развития ребенка. Кейс-метод предполагает объяснение любого психологического явления в контексте, с учетом его внутренней структуры. Два вида логики отбора содержания в контекстном обучении – логика *учебного предмета* как «консервированного» прошлого научного знания и логика *будущей профессиональной деятельности* – создают психолого-педагогические условия для наполнения познавательной деятельности личностным смыслом (А.А. Вербицкий). Принцип диагностического сопровождения безопасного личностного развития детей включенный в контекст любой педагогической темы позволяет наилучшим образом реализовать все аспекты контекстного обучения: семиотические, психолого-дидактические, научные, профессиональные. Например, при изучении темы «Личность современного учителя, педагога-профессионала, гуманиста» (курс «Введение в педагогическую деятельность») предусматривается характеристика потребности в диагностическом сопровождении безопасного личностного развития детей как неотъемлемой составляющей деятельности современного учителя; при изучении темы «Методика работы классного руководителя» (курс «Теория и методика воспитания») диагностическое сопровождение безопасного развития личности ребенка предста-

ет как одно из направлений его деятельности, обеспечивается соответствующим педагогическим и диагностическим инструментарием.

Любая педагогическая ситуация является проблемной (И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, А.И. Мищенко, Л.Ф. Спирин, М.А. Степинский, М.Л. Фрумкин, Е.Н. Шиянов и др.), процесс решения педагогической, особенно психодиагностической задачи, для решения которой необходима диагностика индивидуальных особенностей ребенка, представляет собой поиск выхода из затруднения, что создает возможность включения студентов в эвристический поиск. Для более эффективного использования проблемного обучения использовались три вида «приближения» студентов к эвристическому поиску: обучение студентов постановке проблемных вопросов, поэтапное вычленение педагогических проблем и выдвижение гипотез. В диссертации подробно представлены методика такого «приближения» и пути организации проблемного поиска решения педагогических задач.

Алгоритм продуктивной модели эвристического поиска решения психодиагностической задачи:

А. Характеристика проблемной ситуации. 1. Рассмотрение педагогической ситуации как сложного явления, имеющего составляющие элементы: условия (место, время, характер деятельности и пр.), взаимоотношения субъекта и среды (мотивы, потребности, особенности поведения, отношения с другими людьми). 2. Выявление противоречий внешних (поведение субъектов) и внутренних (психическое состояние субъекта).

Б. Анализ педагогической ситуации. 1. Объективизация известного и неизвестного с помощью вопросов, содержащих задания: «проанализируйте», «объясните почему?», «каким образом?», «от чего зависит?», «из чего следует?» и т.д. 2. Организация диалогического общения на основе вопросов и ответов. 3. Формулировка цели (целей).

В. Постановка проблемы (проблем). 1. Определение характера проблемы (стратегическая, тактическая, оперативная). 2. Формулировка проблемы или проблем. 3. Подбор релевантного диагностического инструментария для проверки правильности поставленной проблемы.

Г. Выдвижение гипотез и их проверка. 1. На основе полученных результатов психодиагностики формулировка гипотезы или гипотез. 2. Преобразование (трансформация) проблемной ситуации в задачу. 3. Использование диагностики для проверки выдвинутых гипотез. 4. Рефлексивный анализ осуществленного поиска.

Д. Поиск способа решения и решение задачи. 1. Выбор действий педагога, методов и приемов воздействия (взаимодействия). 2. Определение предполагаемых результатов воздействия. 3. Прогнозирование правильности различных вариантов действий педагога.

Е. Проверка решения и обоснование правильности решения задачи. 1. Анализ предполагаемых результатов. 2. Обоснование правильности решения задачи.

Психодиагностические таблицы, впервые созданные Н.П. Локаловой, модифицированные А.Ф. Ануфриевым, С.В. Вахрушевым, Л.А. Венгером, С.Н. Костроминой, используются как эффективная форма описания типичных трудностей (проблем) в обучении и воспитании детей.

С их помощью дается полная информация о возможных причинах отклонения от нормы, вариантах психодиагностики, путях коррекционной работы. Это ориентировочная основа диагностической деятельности учителя от формулировки проблемы до определения педагогических воздействий (табл. 2). Сочетание кейс-метода и психодиагностических таблиц позволяет «сворачивать» и «разворачивать» педагогические проблемы. В последовательности «кейс-метод – таблицы» – осуществляется анализ ситуации, формулировка проблемы (трудности), поиск путей решения педагогической задачи; в обратной последовательности – рефлексивная деятельность по «наполнению» проблемы педагогическими подробностями, создание «сценария» педагогической ситуации. В процессе решения задач приобретаются умения: осуществлять феноменологию трудностей в обучении, воспитании или развитии ребенка; формулировать проблему, выдвигать гипотезы; подбирать соответствующий релевантный психодиагностический инструментарий и искать пути решения педагогических проблем.

Фрагмент психодиагностической таблицы

Педагогическая симптоматика трудностей (проблем)	Возможные психологические и педагогические причины (гипотезы)	Методы педагогического и диагностического изучения, необходимого для выявления причин трудностей	Психолого-педагогические рекомендации по преодолению трудностей в обучении и воспитании. Методы педагогического реагирования.
Ученик практически все время на уроках и внеклассных мероприятиях невнимателен и рассеян	<ol style="list-style-type: none"> 1. Низкий уровень развития произвольности 2. Низкий уровень объема внимания 3. Низкий уровень концентрации и устойчивости внимания 4. Несформированная учебная мотивация 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Диагностика произвольности (младший возраст – «Графический диктант») 2. Коррективная проба 3. Модифицированная методика Пьерона – Рузера 4. Изучение мотивации (по А.К. Марковой) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Игра «Лото», «Коррективные пробы», упражнения 68-72 в книге А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. Как преодолеть трудности в обучении детей. М., 1997 и др. 2. Там же, упражнения 9,10; игры «Муха», «Камень ножницы, бумага» и др. (Е.И. Рогов. Настольная книга школьного психолога) и др. 3. Там же, упражнения 13, 14, 15, 16; Игры «Муха», «Концентрация» и т.п. 4. Формирование познавательного интереса, стимулирование познавательной активности
В коллективной работе требует внимания только к себе, дедает это любыми способами, мешая взаимодействовать с остальными детьми	<ol style="list-style-type: none"> 1. Особенности характера (демонстративность) 2. Отсутствие внимания дома 3. Избалованность, эгоцентризм 4. Неадекватная самооценка 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Изучение черт характера, акцентуаций (подростковый тест Шмишека) 2. Изучение семейных отношений 3. Изучение черт характера и семейных отношений 4. Изучение самооценки 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Организация самопознания и разъяснительная работа 2. Разъяснительная работа с родителями 3. Самопознание, разъяснительная работа. Работа с родителями 4. Тренинг уверенности в себе. Коррекция самооценки.

Система повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников – важнейшая подсистема непрерывного педагогического образования. Формирование психолого-педагогической диагностической культуры учителей в последипломном образовании осуществляется с учетом индивидуальных и возрастных особенностей, ценностей, социального статуса, жизненного и профессионального опыта учителей, уровня развития познавательных процессов, наличия мотивированного отношения к педагогической деятельности и познанию школьников. В силу этого реализация универсальной модульной технологической системы формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителей имеет ряд особенностей:

– в формировании психолого-педагогической диагностической культуры учителя определяющее значение имеет включение принципа диагностического сопровождения безопасного личностного развития ребенка в контекст содержания системы повышения квалификации, профессиональной деятельности учителя;

– особую «смыслозаряженность» для учителей имеет диагностическая деятельность, создание смыслового образа личности «проблемного» ребенка; обращение к внутренней личностной позиции учителя, изменение смысла благодаря его социальной и ролевой идентичности, актуализации глубинных ценностей и смыслов;

– важнейшим фактором в «присвоении» учителями опыта диагностического сопровождения безопасного личностного развития детей является психолого-педагогическая диагностическая культура преподавателей системы повышения квалификации;

– действенными смыслообразующими воздействиями являются изменение смысла деятельности учителя за счет реализации более значимой и гуманной цели, опора на опыт известных педагогов, показ ключевых характеристик педагогической деятельности на диагностической основе; сотрудничество учителя с психологом на основе гуманистических ценностей, от которого максимально выигрывает ребенок;

– стимулирующее значение имеют научно-практические исследования учителей на диагностической основе, участие в творческих лабораториях, в научно-практических конференциях, в совместных научных исследованиях с преподавателями вузов и публикации их результатов; самостоятельная инновационная творческая деятельности учителей на основе диагностического сопровождения личностного развития детей;

– наибольшая эффективность технологий решения проблемных психодиагностических задач, кейс-метода, рефлексивных технологий и психодиагностических таблиц, способствующих формированию у учителей системного видения профессиональной деятельности, умения «сворачивать» и «разворачивать» педагогические проблемы, подбирать релевантный психодиагностический инструментарий; осуществлять педагогический прогноз, выбирать адекватные педагогические воздействия; осуществлять самостоятельный эвристический поиск.

Таблица 3

План формирующего эксперимента

Компоненты	Этапы формирующего эксперимента		
	1 этап начальный	2 этап промежуточный	3 этап итоговый
Экспериментальные факторы	Принятие ценностей диагностического сопровождения безопасного развития личности Диагностическая грамотность Интеллектуально-нравственная позиция	Потребности в саморазвитии, ценности самореализации Диагностическая направленность Диагностическая компетентность Коммуникативная и рефлексивная культура	Ценности и смыслы диагностического сопровождения безопасного развития детей Рефлексивная и коммуникативная культура Индивидуально-творческое отношение к профессиональной деятельности Прогнозирование развития и саморазвития
Содержание формирующей деятельности (методы и технологии формирования ППДК учителя)	– диагностическая деятельность – овладение диагностическим инструментарием – программы самопознания и личностного и профессионального саморазвития – смыслообразующие технологические воздействия – решение психодиагностических задач по образцу – работа с психодиагностическими таблицами – включение в самостоятельную работу психодиагностической деятельности – влияние культуротворческой среды	– «Изучение трех возрастов», написание сочинений-исследований – решение психодиагностических проблемных задач – смыслообразующие технологические воздействия, контекстное обучение, рефлексивные технологии – участие в разнообразных личностно ориентированных технологиях – включение научного исследования на диагностической основе в учебную деятельность – психодиагностические таблицы, кейс-метод – влияние культуротворческой среды – создание программ профессионального развития	– программы профессионального саморазвития – научное исследование на диагностической основе – смыслообразующие технологические воздействия, контекстное обучение, рефлексивные технологии – сочетание психодиагностических таблиц и кейс-метода – самостоятельное решение психодиагностических проблемных задач – самоанализ «Я–профессионал» – практическое осуществление диагностического сопровождения безопасного личностного развития детей – влияние культуротворческой среды
Контрольные срезы	<i>Изучение и оценка:</i> – ценностей и смыслов – умения создавать программы личностного и профессионального саморазвития на диагностической основе – коммуникативной и рефлексивной культуры – умений решать психодиагностические задачи – отбирать релевантные методы психодиагностики.	<i>Изучение и оценка:</i> – ценностей и смыслов диагностического сопровождения безопасного личностного развития детей – коммуникативной и рефлексивной культуры – умений решать психодиагностические задачи – поисковых умений – диагностической компетентности – умений прогнозировать безопасное личностное развитие	<i>Изучение и оценка:</i> – ценностей и смыслов диагностического сопровождения безопасного личностного развития детей – коммуникативной и рефлексивной культуры – умений решать психодиагностические задачи – поисковых умений – диагностической компетентности – умений прогнозировать безопасное личностное развитие – индивидуально-творческого отношения к педагогической деятельности – умение создавать программы личностного развития на диагностической основе

– диагностическое сопровождение безопасного развития личности ребенка воспринимается большинством учителей и руководителей как инновационный процесс, способствующий совершенствованию целостного педагогического процесса, его гуманизации.

Динамика психолого-педагогической диагностической культуры учителя в условиях непрерывного педагогического образования представлена через процессы смыслообразования и идентификации субъекта учителя с культурой. В ходе экспериментальной работы решались следующие задачи: определялась стратегия и тактика эксперимента; сопоставлялась теоретическая и эмпирическая матрица психолого-педагогической диагностической культуры, устанавливалась их изоморфность; выявлялись измеряемые ведущие признаки; осуществлялась аналитическая и экспериментальная проверка гипотезы; осуществлялась экспериментальная проверка эффективности механизмов формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования.

Эксперимент, включающий прогностический, диагностический и формирующий этапы, осуществленный с помощью различных методов (техника контент-анализа, факторный и корреляционный анализ; экспертная оценка, биографический метод, наблюдение, анкетирование, тестирование, метод интроспекции; анализ результатов деятельности; статистические методы) позволил провести сопоставительный анализ теоретической и эмпирической матриц существенных характеристик психолого-педагогической диагностической культуры учителя и подтвердил их изоморфность, взаимное соответствие (с помощью χ^2 – критерия Пирсона).

Таблица 4

Степень влияния различных технологий на формирование ведущих признаков психолого-педагогической диагностической культуры учителя

	Технологии формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя	смыслообразующие технологические воздействия	контекстное обучение	кейс-метод	рефлексивные технологии	работа с психодиагностическими таблицами	обучение студентов решению проблемных педагогических психодиагностических задач	самопознание и создание индивидуальных программ личного и профессионального развития
Ведущие признаки психолого-педагогической культуры учителя	ценности и смыслы диагностического сопровождения безопасного личностного развития	+*	+	+	+	+	+	+
	ценности творческой индивидуальности	+	+	+	+		+	+
	развитая рефлексивная и коммуникативная культура	+	+	+	+	+	+	+
	диагностическая направленность и компетентность					+	+	+
	умение отбирать релевантные методы психодиагностики					+	+	+
	способность решать проблемные педагогические психодиагностические задачи	+	+	+	+	+	+	+
	умение создавать программы личного и профессионального саморазвития на психодиагностической основе.	+	+	+	+	+	+	+

* – знаком «+» отмечено значительное и безусловное влияние технологии на формирование ведущих признаков психолого-педагогической диагностической культуры учителя

Выявлено совпадение наиболее существенных характеристик психолого-педагогической диагностической культуры (подтверждено с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена), названных студентами и учителями. Это – гуманизм, интерес к внутреннему миру

человека, потребность и способность к рефлексии, развитый интеллект, умение прогнозировать, стремление к профессиональному совершенствованию, потребность узнавать себя и других, умение общаться, интерес к внутреннему миру человека, эмпатия.

Теоретически обоснованные и проверенные опытным путем *ведущие признаки* психолого-педагогической диагностической культуры учителя, выступающие *показателями* ее сформированности, положены в основу формирующего эксперимента (таблица 3).

Они позволили осуществлять измерение и отслеживать ее динамику. Ведущие признаки: ценности и смыслы диагностического сопровождения безопасного личностного развития; диагностическая направленность и компетентность; умение отбирать релевантные методы психодиагностики; ценности творческой индивидуальности; умение создавать программы личностного и профессионального саморазвития на диагностической основе; развитая рефлексивная и коммуникативная культура; способность решать проблемные психодиагностические задачи (выявление причинно-следственных связей, феноменология педагогической проблемы, прогнозирование безопасного личностного развития). Каждая технология способствует в разной степени формированию ведущих признаков психолого-педагогической диагностической культуры (в таблице 4 этот факт отмечен знаком «+»).

Изучение ценностных ориентаций учителей и студентов показало, что основными для них являются ценности профессиональной самореализации, отношений и личностного саморазвития. Обнаруженное различие в представлениях студентов и учителей о факторах формирования психолого-педагогической диагностической культуры позволило корректировать этот процесс с учетом этих особенностей. Для студентов более значимыми факторами являются психологическая, педагогическая и диагностическая компетентность, а для учителей – личностные качества, склонности, интерес и желание заниматься диагностической деятельностью, стремление к саморазвитию и повышению своей профессиональной компетентности.

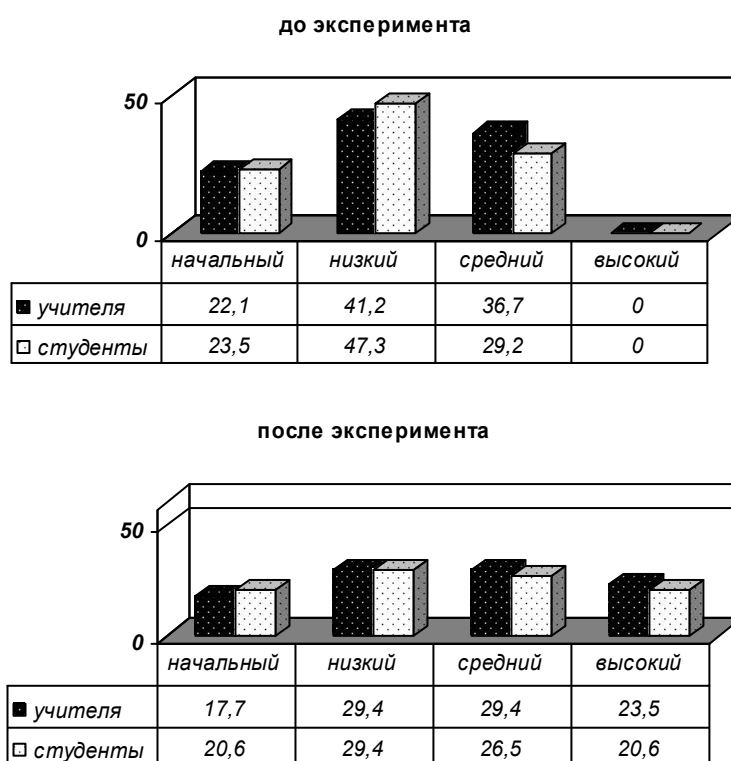


Рис. 1. Уровни сформированности психолого-педагогической диагностической культуры учителей и студентов (смысловой компонент) до эксперимента и после эксперимента.

С целью получения более четкого представления о смысловом системообразующем компоненте психолого-педагогической диагностической культуры использовался тест «Смыслоразнозначных ориентаций» Д.А. Леонтьева (СЖО). Для учителей и студентов, отнесенных к креативно-прогностическому уровню характерен высокий уровень осмысленности жизни (средний балл 103,3) и достаточно высокие показатели по отдельным шкалам. Большинство учителей имеют нацеленность на будущее, а прожитой жизнью одни удовлетворены, другие нет. Мы видим в этом скрытый до поры сильный мотив изменения своей жизни. Вероятно, желание некоторых учителей найти новые смыслы жизни совпало с возможностью осуществлять диагностическое сопровождение развития детей. У большинства учителей этой группы высокий локус контроля – Я и локус контроля – жизнь, что свидетельствует о свободе выбора, вере в свои силы. В процессе формирующего эксперимента происходило перемещение студентов и учителей из групп с низким уровнем сформированности психолого-педагогической диагностической культуры в группы с более высоким уровнем (рис. 1).

Оценка динамики рефлексивной культуры студентов осуществлялась с помощью контент-анализа текстов самостоятельных творческих работ («Технология саморазвития личностного качества», «Оценка готовности к профессиональному выбору (ретроспективная) и удовлетворенности профессиональным выбором», «Я – как будущий профессионал», «Исследование трех возрастов», курсовых работ и др.), опроса, наблюдения, анализа высказываний и др.

В способности учителя решать педагогические проблемные психодиагностические задачи реализуются практически все существенные характеристики психолого-педагогической диагностической культуры учителя: ценностно-смысловое отношение к ребенку, желание понять; прогнозировать его безопасное личностное развитие на основе диагностического сопровождения; бережное, заботливое отношение, квалифицированное решение его проблем на высоком профессиональном уровне и т.д.

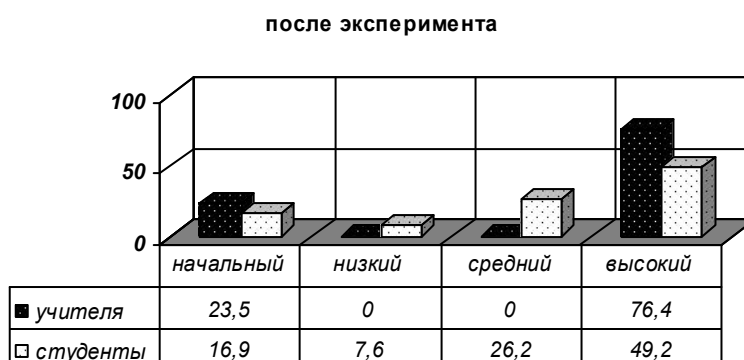
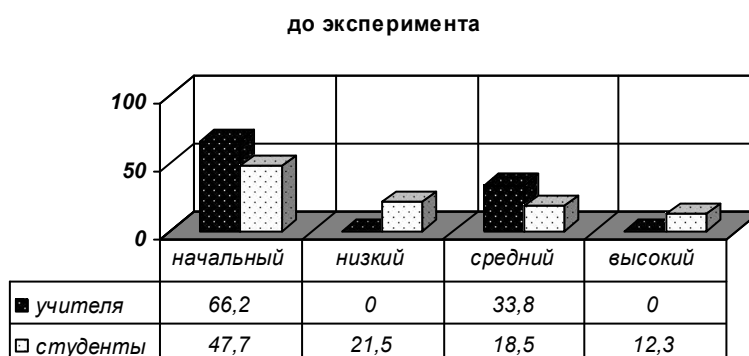


Рис. 2. Уровни сформированности психолого-педагогической диагностической культуры учителей и студентов на основе оценки умения решать педагогические проблемные психодиагностические задачи

Анализ результатов решения задач студентами и учителями до экспериментальной работы и после нее выявил различие в распределении признаков (χ^2 – критерий Пирсона), сопровождающих процесс решения названных задач: анализ педагогической ситуации, выдвижение гипотез, формулирование проблемы, осуществление поиска и установление причинно-следственных связей и зависимостей, трансформация проблемы в задачу и ее решение (рис 2).

Существует представление о профессиональной способности, обуславливающей успешность деятельности, которая не является суммой качеств, а представляет собой целостность, синтез, комплекс, функциональный орган (А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, Б.М. Теплов). Наличие профессиональной способности выражается в значительном количестве синергично взаимосвязанных элементов, интегрированных в единый личностный комплекс (М.В. Клищевская, Л.А. Ясюкова). На наш взгляд способность эффективно решать психодиагностические задачи может рассматриваться как одна из таких профессиональных способностей. В комплексе со значимыми ценностными, смысложизненными ориентациями и рефлексивной культурой учителей и студентов они выступают главными показателями становления психолого-педагогической диагностической культуры учителя. Динамика психолого-педагогической диагностической культуры учителей и студентов представлена в таблице 5.

Таблица 5

Динамика психолого-педагогической диагностической культуры учителей (студентов)
(экспериментальные результаты)

Этапы становления психолого-педагогической диагностической культуры	ОСНОВНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ					
	Ценности и смыслы диагностического сопровождения безопасного личностного развития ребенка		Рефлексивная культуры		Признаки успешного решения проблемных психодиагностических задач	
	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента
Репродуктивно-адаптивный учителя	22,1	17,7	–	–	66,2	23,5
студенты	23,5	20,6	6,9	–	47,7	16,9
Идентификации (смыслообразование) учителя	41,2	29,4	–	–	–	–
студенты	47,3	29,4	54,2	33,7	21,5	7,7
Системно-рефлексивный (смыслоосознание) учителя	36,7	29,4	–	–	33,8	–
студенты	29,2	26,5	38,9	47,2	18,5	26,2
Креативно-прогностический (смыслостроительство) учителя	нет	23,5	–	–	–	76,5
студенты	–	20,6	–	19,1	12,3	49,2
Суммы:						
учителя	100	100	–	–	100	100
студенты	100	100	100	100	100	100

Эксперимент позволил выявить: ведущее значение для формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя смыслового компонента и эффективность специальных смыслообразующих технологических воздействий; положительное влияние профессиональной и психолого-педагогической диагностической культуры преподавателей вуза и системы повышения квалификации; значимость сотрудничества учителя и школьного психолога на основе совпадения гуманных ценностей и смыслов; взаимообусловленность рефлексивной и пси-

холого-педагогической диагностической культуры учителя и их позитивное влияние на развитие коммуникативной культуры учителя; работоспособность и эффективность универсальной для всех этапов непрерывного образования педагогической модульной технологической системы, содержащей культурологический, смыслодержательный, психолого-педагогический и организационно-педагогический модули; эффективность продуктивных педагогических технологий: обучение решению проблемных педагогических психодиагностических задач; смыслообразующих технологических воздействий; технологий самопознания и построения индивидуальных программ личностного и профессионального развития; контекстного обучения; кейс-метода; специальных психодиагностических таблиц; рефлексивных технологий; стимулирующее значение научно-практических исследований учителей на диагностической основе.

В *заключении* обобщаются итоги проведенного исследования, результаты которого подтверждают положения гипотезы, сформулированы **выводы**. Исследование психолого-педагогической диагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования осуществлялось на методологическом, теоретическом, диагностическом и технологическом уровнях, тесно взаимосвязанных между собой.

1. **Методологический уровень** исследования позволил на основе системного, культурологического, личностно-ориентированного, субъектно-деятельностного, технологического, гуманистического и аксиологического подходов выявить противоречия между реально существующим и должным, осуществить анализ и сопоставление теорий и концепций, обосновать актуальность, определить предмет и объект исследования, установить поле возможных гипотез, логику и динамику научного поиска и представить психолого-педагогическую диагностическую культуру учителя как сложное интегративное и многомерное психологическое образование личности педагога, стержнем которого является ценностно-смысловая характеристика, определяющая направленность его профессиональной деятельности на осуществление диагностического сопровождения жизни ребенка, безопасность и оптимизацию его развития. Ее формирование осуществляется на субъектно-субъектном уровне, затрагивает мотивационно ценностные, рефлексивные и поведенческие сферы личности педагога и существенно стимулирует творчество учителя и рост его профессионализма. Главная стратегическая линия исследования процесса формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя – опора на *системный подход*, как методологическую основу анализа педагогических и психологических явлений, на *системный анализ* как выявление системообразующих признаков изучаемого явления, на *структурный* и *функциональный анализ*, позволяющих выявить связи и отношения между элементами целого, определить иерархию и место каждого элемента. Стратегия непрерывного профессионального педагогического образования, рассматривается как обеспечивающая благоприятные условия и предпосылки для успешного формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя.

2. **Теоретический уровень** позволил представить концепцию психолого-педагогической диагностической культуры учителя как сложный процесс изменения педагогических ценностей, смысла педагогической деятельности под влиянием включения в нее нового предмета – осуществление безопасного личностного развития ребенка на основе диагностического сопровождения. Он включает смыслообразование, смыслоосознание и смыслостроительство. Теория смысла дает возможность охарактеризовать одно из главных средств формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя – смыслообразующие технологические воздействия («смыслотехнические воздействия» по Д.А. Леонтьеву). Диагностическая деятельность учителя рассматривается как динамическая система взаимодействия учителя и воспитанника, предметом которого является прогнозирование и организация оптимального и безопасного личностного развития субъектов педагогической деятельности.

Теоретический анализ позволил описать содержательное наполнение модели психолого-педагогической диагностической культуры учителя через ее структурные (*мотивационно-ценностный (смысловой), личностно-деятельностный, рефлексивно-перцептивный, когнитивно-творческий и инструментально-технологический*) и функциональные компоненты (*коммуникативно-регулятивной, информационно-конструктивной, познавательно-гносеологической, креативно-прогностической и функции сопровождения и безопасности*), представить уровни функционирования (*субъектный как включенность в структуру профессионального образа, личностный как смысловое стержневое образование в структуре личности и личностно-индивидуальный как индивидуальный стиль профессиональной деятельности и включенность образа профессии в личность специалиста*).

Наличие смыслового компонента психолого-педагогической диагностической культуры учителя позволяет представить ее *уровневую характеристику* через динамику смысловых процессов и смысловую систему регуляции поведения: от начального уровня – принятие нового способа деятельности; к процессу к смыслообразованию, соответствующего логике социальной нормативности (*низкий уровень*); к смыслоосознанию, соответствующего логике жизненной необходимости (*средний уровень*); до смылостроительства, соответствующего логике свободного выбора, проявляющегося в индивидуально-творческом осуществлении диагностического сопровождения безопасного личностного развития ребенка (*высокий уровень*).

На теоретическом уровне создана, а затем экспериментально проверена эффективная для всех этапов непрерывного профессионального образования, технологическая модульная система формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя, которая представляет собой комплекс педагогических, психологических и организационных мероприятий и содержит *культурологический модуль; смылосодержательный; организационно-педагогический модуль; психолого-педагогический*.

3. Диагностический уровень исследования позволил обосновать научные подходы к подбору методов диагностики психолого-педагогической диагностической культуры учителя, выделить *критерии*, такую важнейшую категорию как *ведущие признаки*, выступающие *показателями* ее сформированности, выявить и проверить опытным путем этапы ее становления, которые логически соотносятся с другими уровневыми характеристиками: *репродуктивно-адаптивный этап* – уровень конструктивной диагностики; *личностной идентификации этап* – уровень структурной диагностики (смыслоосознание); *системно-рефлексивный этап* – уровень системной диагностики (смыслоосознание); *креативно-прогностический этап* – прогностический уровень (смылостроительство).

4. На технологическом уровне исследования подобран комплекс эффективных технологий формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя, в основу которого положено представление *о профессиональной способности*, обуславливающей успешность деятельности (А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, Б. М. Теплов). Наиболее продуктивными способами формирования психолого-педагогической диагностической культуры является обучение студентов решению проблемных педагогических психодиагностических задач, смыслообразующие технологические воздействия, контекстное обучение, рефлексивные технологии, технологии работы с психодиагностическими таблицами, технологии самопознания и создания программ личностного и профессионального развития. Названные модульные продуктивные педагогические технологии формируют системные характеристики психолого-педагогической диагностической культуры учителя, позволяют осуществлять измерение, фиксировать динамику формирования искомого вида профессиональной культуры.

Выявлены *тенденции* формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя как сложного, целостного, интегративного системного педагогического и психологического образования: детерминированность взаимодействием, общением и диагности-

ческой деятельностью; качественная определенность, системность, многоплановость (всеобщее, особенное, единичное); инновационность, творческая заряженность, проблемность; взаимообусловленность рефлексивной, коммуникативной и диагностической культур; смысловая природа процесса ее формирования; тенденция обеспечения безопасности личностного развития детей; необратимость процесса формирования и влияние психолого-педагогической диагностической культуры на формирование профессионализма учителя; взаимопроникновения профессиональной деятельности учителя и школьного психолога на основе совпадения ценностей и смыслов.

Обоснованы *закономерности* формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования: 1) влияние психолого-педагогической диагностической культуры на процесс формирования профессионализма учителя; 2) необратимость процесса формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя, связанная с необратимостью процесса смыслостроительства и формирования рабочей мотивации.

Определена система *принципов* эффективного формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования: *методологические* (антропологический, гуманный, единство объективного и субъективного (внешнего и внутреннего), профессионализма; *психолого-педагогические*: (личностно-ориентированный, смыслообразования, культуротворчества, проекции психолого-педагогической диагностической культуры учителя, импликации общей и профессиональной культуры, безопасности личностного развития ребенка, диагностического сопровождения; интеграции, творческой направленности, взаимодействия, индивидуализации и дифференциации, профессионально-педагогического совершенствования, диагностической направленности, проблемности и эвристики, преемственности, непрерывности, сотрудничества).

Уточнены *условия* эффективного формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя (интеграция педагогических и психологических знаний; включение в них смыслообразующих технологических воздействий; ориентация педагогической системы вуза (системы повышения квалификации) и ее преподавателей на профессиональную и психолого-педагогическую диагностическую культуру; вариативность, проблемность, инновационность гуманной образовательной среды, личностный подход; реализация принципа диагностического сопровождения безопасного личностного развития в контексте педагогических дисциплин, самостоятельной работы, самопознания, личностного и профессионального развития, педагогических практик; сотрудничество, сотворчество, посредничество; интеграция научной и учебной деятельности на диагностической основе; преемственность подструктур непрерывного профессионального образования).

Результаты исследования позволяют сделать следующие *выводы*:

1. Психолого-педагогическая диагностическая культура учителя как качественная определенность его диагностической деятельности обладает существенным мотивирующим потенциалом, способствует преобразованию *предметной* деятельности учителя через обогащение ее диагностическими задачами, формированию ключевых характеристик работы и высокой внутренней рабочей мотивации учителя.

2. В формировании психолого-педагогической диагностической культуры учителя ведущее значение принадлежит ее смысловому компоненту, стимулирующему процесс изменения педагогических ценностей, смысла профессиональной деятельности под влиянием включения в нее нового предмета – осуществление безопасного личностного развития ребенка на основе диагностического сопровождения.

3. Профессиональная и психолого-педагогическая диагностическая культура преподавателей вуза и системы повышения квалификации оказывает положительное влияние на процесс «присвоения» обучаемыми соответствующего опыта.

4. Сотрудничество учителя и школьного психолога на основе совпадения ценностей и смыслов безопасного личностного развития ребенка является важным условием успешного формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя.

5. Формирование психолого-педагогической диагностической и рефлексивной культур учителя взаимообусловлены и оказывают позитивное влияние на развитие его коммуникативной культуры.

6. Гуманная, инновационная, эвристическая, культуротворческая образовательная среда оказывает существенное положительное влияние на формирование психолого-педагогической культуры учителя.

7. Универсальная модульная технологическая система, содержащая культурологический, смыслодержательный, психолого-педагогический и организационно-педагогический модули работоспособна и эффективна для всех этапов непрерывного педагогического образования.

8. Формированию психолого-педагогической диагностической культуры учителя способствуют гуманизм, высокая общая культура, активная жизненная позиция, стремление к самосовершенствованию, диагностическая направленность и познавательная активность.

9. Инновационная творческая деятельность учителей, научно-практические исследования, участие в творческих лабораториях, в научно-практических конференциях, в совместных научных исследованиях с преподавателями вузов на диагностической основе стимулирует формирование психолого-педагогической диагностической культуры учителя.

10. Продуктивные педагогические технологии обучение решению проблемных педагогических психодиагностических задач, смыслообразующие технологические воздействия, технологии самопознания и построения индивидуальных программ личностного и профессионального развития, контекстное обучение, кейс-метод, специальные психодиагностические таблицы и рефлексивные технологии эффективны для всех этапов профессионального обучения.

В заключении подчеркивается, что исследование психолого-педагогической диагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования не претендует на окончательность, оно открывает проблемное поле, требующее дальнейшего изучения: роли школьного психолога, администрации школы и органов управления образованием в формировании психолого-педагогической диагностической культуры учителя; роли педагога системы повышения квалификации в этом процессе; закономерностей формирования диагностических компетенций личности учителя, в условиях многоуровневого педагогического образования и др.

Содержание проведенного исследования изложено в монографии, учебно-методических пособиях, статьях, тезисах докладов научных конференций. Всего по теме диссертации опубликовано 64 работы, из них 9 в изданиях ВАК РФ, общим объемом более 70 печатных листов:

1. Статьи, опубликованные в ведущих научных журналах, перечень которых утвержден ВАК РФ

1. Еремкина О.В. Изменение личностного смысла как основа психодиагностической культуры учителя // **Известия Российской академии образования.** – 2006. – № 4. – С. 106–113 (0,5 п.л.).
2. Еремкина О.В. Научные основы формирования психодиагностической культуры учителя // Электронное научное издание: «**Письма в Emissia/ Offline: электронный научно-педагогический журнал**» – СПб, 2006 г., ART 1080, Гос. рег. № 0420600031. Режим доступа: <http://www.emissia.50g.com/offline/2006/1080.htm>, объем (0,5 п.л.).
3. Еремкина О.В. Основные средства формирования психодиагностической культуры будущих учителей // **Мир психологии.** – 2007. – № 1. – С. 155–163 (0,65 п.л.).
4. Еремкина О.В. Понимать проблемы, соучаствовать в саморазвитии школьников // **Народное образование.** – 2007. – №2. – С. 184–188. (0,31 п.л.).
5. Еремкина О.В. Пути формирования психодиагностической культуры учителя в системе «школа – педагогический колледж – педагогический вуз» // **Известия Российской академии образования.** – 2006. – № 2. – С. 72–80 (0,56 п.л.).

6. Еремкина О.В. Формирование психодиагностической культуры учителя // **Педагогика**. – 2007. – № 1. – С. 59–66 (0,5 п.л.).
7. Еремкина О.В. Формирование психодиагностической культуры учителя как основа безопасного личностного развития детей и одно из условий осуществления образовательных проектов // **Педагогическое образование и наука**. – 2007. – № 6. – С. 31–37 (0,44 п.л.).
8. Еремкина О.В. Формирование психолого-педагогической диагностической культуры учителя как средство изменения смысла его профессиональной деятельности. // **Российский научный журнал** – 2008. – № 2(3) – С. 91–97 (0,44 п.л.).
9. Еремкина О.В. Формирование психолого-педагогической диагностической культуры учителя как инновационное направление в образовании. // **Российский научный журнал** – 2008. – № 4(5) – С. 87–93 (0,44 п.л.).

II. Монографии, книги, учебные пособия

10. Еремкина О.В. Формирование психодиагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования: Монография. – М.: Изд. дом Рос. акад. образования; Моск. психол.-соц. ин-т. – 2006. – 332 с. (20 п.л.).
11. Еремкина О.В. Совместная деятельность пединститута и сельской школы по ориентации старшеклассников на педагогическую профессию: учебное пособие. – Уфа: Изд-во Башкирского пед. ин-та, 1985 – 38 с. (2,4 п.л.).
12. Еремкина О.В. Содержание и организация педагогических классов: Методические рекомендации. – М.: Министерство просвещения РСФСР, 1984. – 43 с. (2,7 п.л.).
13. Еремкина О.В., Еремкин Ю.Л., Еремкин А.Ю. Психодиагностика в учебно-воспитательной работе школы. – Рязань: Поверенный, 2000. – 192 с. (авт. 4 п.л.)
14. Методика воспитательной работы: учеб. пособие // Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др. – Рязань, 1993. – 160 с. (авт. 3,6 п.л.).
15. Методика воспитательной работы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений // Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др.; Под ред. В.А. Слостёнина – 3-е изд., испр. и перераб. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. (Гриф УМО по педагогическим специальностям) – 160 с. (авт. 2 п.л.).
16. Методика воспитательной работы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений // Л.К. Гребенкина, Е.М. Аджиева, О.В. Еремкина и др.; Под ред. В.А. Слостёнина. – 5-е изд., испр. и перераб. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. (Гриф УМО по педагогическим специальностям) – 160 с. (авт. 2 п.л.).
17. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учебное пособие. / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др. – Под ред. Л.К. Гребенкиной, Л.А. Байковой. – Рязань, Изд-во РГПУ, 1995. – 240 с. (2,8 п.л.).
18. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учебное пособие / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др. – Под ред. Л.К. Гребенкиной, Л.А. Байковой. – 3 изд., испр. и перераб. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 256 с. (авт. 2,6 п.л.).
19. Путь к мастерству: Психолого-педагогический практикум / Л.К. Гребенкина, Е.М. Аджиева, О.В. Еремкина и др.; Под ред. Л.К. Гребенкиной; Ряз. гос. пед. ун-т им. С.А. Есенина Рязань, 2004 – (авт. 2 п.л.).
20. Советы педагогу – воспитателю: учебно-методическое пособие / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др. – Рязань, 1995. – 108 с. (авт. 1,7 п.л.).
21. Справочник заместителя директора школы по воспитательной работе. / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др. – М.: Педагогический поиск, 1999. – 160 с. (авт. 3, 63 п.л.).
22. 50 сценариев классных часов / Л.К. Гребенкина, Л.А. Байкова, О.В. Еремкина и др. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2002 – 160 с. (авт. 2,5 п.л.).
23. Гребенкина Л.К., Жокина Н.А., Еремкина О.В. Введение в педагогическую деятельность. – Рязань, 2006. (Гриф УМО по педагогическим специальностям) – 168 с. (авт. 3,5 п.л.).

III. Статьи

24. Еремкина О.В. Ориентация молодежи на учительскую профессию // **Советская педагогика**. – 1985 – № 6 – С. 62–65 (0,25 п.л.).
25. Еремкина О.В. Подготовка учащихся школ-интернатов к выбору профессии учителя // **Формирование социально активной личности учителя**. М.: МПГИ им. В.И. Ленина, 1984. – С. 181–185. (0,31 п.л.).

26. Еремкина О.В. Профессионально-педагогическая ориентация учащихся педагогических классов в школе-интернате как первый этап формирования социально активного учителя советской школы // Формирование социально активной личности учителя: сущность, проблемы: Межвузовский сборник научных трудов. В 2 ч. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1985. – Ч. 2. – С. 94–98 (0,25 п.л.).
27. Еремкина О.В. Инновационная технология диагностического сопровождения безопасного личностного развития детей. // Инновационно-проектная деятельность в научно-образовательной сфере: материалы конкурса инновационных проектов преподавателей и сотрудников РГУ имени С.А. Есенина, посвященного 70-летию Рязанской области / под ред. А.П. Лиферова; Ряз. гос.ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань: издательство РИД, 2007. – С. 38–45 (0,5 п.л.).
28. Еремкина О.В. Использование психодиагностики в работе куратора / Современные подходы к деятельности куратора в воспитательной системе вуза: бюллетень семинара кураторов. // Под общ. Ред. А.Н. Козлова. – Рязань, 2007. – С. 32–44. (0,8 п.л.).
29. Еремкина О.В. Совместная работа пединститута и школы по подготовке школьников к выбору профессии учителя // Формирование личности учителя в системе учебно-воспитательного процесса в педагогическом институте. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1980. – С. 206 (0,1 п.л.).
30. Еремкина О.В. Теоретические основы формирования у учителя психодиагностической культуры и потребности в диагностическом сопровождении безопасного личностного развития ребенка // Психолого-педагогический поиск. – 2007. – № 1(5). – С. 77–85 (0,5 п.л.).
31. Еремкина О.В. Формирование психодиагностической культуры учителя как средство изменения личностного смысла его деятельности // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 3. – С. 64–68 (0,31 п.л.).
32. Еремкина О.В., Еремкин Ю.Л. Допрофессиональная подготовка будущего учителя на базе центра профориентации педвуза // Учитель советской школы: Межвузовский сборник научных трудов. – М.: Прометей, 1991. – С. 145–149. (авт. 0,15 п.л.).
33. Еремкина О.В., Еремкин Ю.Л. Психология и этика общения преподавателя и студента // Воспитательная работа в вузе: Сборник научно-методических статей. – Рязань, 2003. С. 62–76 (авт. 0,47 п.л.).

IV. Материалы конференций

34. Еремкина О.В. Модель психодиагностической культуры учителя. // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: Материалы юбилейной международной научно-практической конференции, приуроченной к десятилетию международной академии педагогических наук педагогического образования 15-17 сентября 2005 года. – М.: МПГУ, 2005. – Ч. 2. – С. 78–82 (0,31 п.л.).
35. Еремкина О.В. Научные и методологические основы формирования психодиагностической культуры будущего учителя // Состояние и проблемы развития гуманитарной науки в центральном регионе России: Труды 4-й региональной научно-практической конференции 5–6 июня 2002 года. – Рязань, 2002. С. 200–213 (0,9 п.л.).
36. Еремкина О.В. Научные основы некоторых инновационных подходов к формированию учителя в Рязанском педагогическом университете // Инновационные подходы к организации краеведческой работы в образовательных учреждениях и социуме: Материалы Российской научно-методической конференции 16–17 марта 2005 года. – Рязань, 2005. – С. 45–50 (0,38 п.л.).
37. Еремкина О.В. Научные основы формирования психодиагностической культуры будущего учителя // Образование для XXI века: доступность, эффективность, качество: Труды Всероссийской научно-практической конференции 10–11 декабря 2002 года. – М., 2002 – С. 60–63 (0,25 п.л.).
38. Еремкина О.В. Некоторые аспекты формирования психодиагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования // Современные технологии подготовки и переподготовки специалиста-профессионала в условиях непрерывного образования: Материалы Российской научно-методической конференции 24–25 октября 2002 года. – Рязань, 2002. – С. 28–31. (0,25 п.л.).
39. Еремкина О.В. Некоторые научные предпосылки формирования гражданственности у школьников // Воспитание гражданственности и патриотизма в системе краеведческой работы в образовательных учреждениях и социуме: Материалы Российской научно-методической конференции. – Рязань, 2004. С. 17–20 (0,25 п.л.).
40. Еремкина О.В. Обучение студентов отбору методик изучения личности школьника для психодиагностики в педагогическом процессе // Технология учебно-воспитательного процесса: Материалы региональной научно-практической конференции 27 марта 1991 года. – Рязань, 1991. – С. 163–165 (0,18 п.л.).
41. Еремкина О.В. Обучение технологии решения проблемных психодиагностических задач как одно из средств формирования психодиагностической культуры учителя // Личность педагога-профессионала в из-

- меняющемся мире: Материалы научно-методической конференции 26–27 октября 2006 года. – Рязань, 2006. – С. 29–35 (0,38 п.л.).
42. Еремкина О.В. Результаты мониторинга механизмов управления качеством образования в системе дополнительного образования детей и подростков / Управление качеством образования в системе учреждений дополнительного образования детей и подростков: Материалы Российской научно-методической конференции 25–26 октября 2007 года. – Рязань, 2007. – С. 24–34 (0,7 п.л.).
43. Еремкина О.В. Основные направления формирования психодиагностической культуры учителя на творческом уровне в системе «школа – колледж – педвуз» // Проблема формирования творческой личности педагога в условиях непрерывного педагогического образования: Материалы Российской научной конференции. – Рязань, 2005. – С. 6–12. (0,44 п.л.).
44. Еремкина О.В. Создание теоретической модели психодиагностической культуры учителя // Формирование профессионализма учителя на этапах довузовского, вузовского и послевузовского образования: Материалы Межрегиональной научно-практической конференции, 21–22 октября 2004 г. – Рязань, 2004. – С. 27–36 (0,62 п.л.).
45. Еремкина О.В. Сотрудничество учителя и школьного психолога по обеспечению психологического и духовного здоровья детей // Личность студента в образовательно-развивающем пространстве физической культуры: Материалы Всероссийской научно-практической конференции 11–13 сентября 2003 года. В 2 ч. – М., 2003. – Ч. 1. – С. 98–100. (0,31 п.л.).
46. Еремкина О.В. Формирование психодиагностической культуры учителя как средство повышения его профессионализма // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве: Материалы 4 международной научной конференции 12–15 сентября 2006 года; Эрланген. – М: МАНПО, 2006. – С. 276–282 (0,43 п.л.).
47. Еремкина О.В. Формирование творческого компонента психодиагностической культуры учителя в условиях вузовской образовательной среды // Воспитательное пространство образовательного учреждения: Материалы конференции – Рязань, 2003. С. 73–77. (0,31 п.л.).
48. Еремкина О.В. Формирование психодиагностической культуры учителя (региональный компонент) // Инновационные подходы к организации краеведческой работы в школе и социуме: Материалы международной научно-методической конференции 13–14 марта 2008 года. – Рязань, 2008. С. 22–30. (0,57 п.л.).
49. Еремкина О.В., Еремкин Ю.Л. Интеграция деятельности кафедр психолого-педагогического профиля и школ города как средство повышения качества подготовки будущих учителей // Интегративные процессы в подготовке специалиста на основе государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. Тезисы докладов четвертых рязанских педагогических чтений 4–5 февраля 1997 года. – Рязань, 1997. – С. 25–27 (авт. 0,1 п.л.).
50. Еремкина О.В., Еремкин Ю.Л. Курсовая работа студента как средство развития исследовательских умений студентов // Педагогические технологии в высшей школе. Тезисы докладов вторых рязанских педагогических чтений 24–25 января 1995 года. – Рязань, 1995. С. 73–74. (авт. 0,1 п.л.).
51. Еремкина О.В., Еремкин Ю.Л. Методологические и психолого-педагогические основы гуманистического подхода в воспитании и обучении // Концептуальные основы и технологии гуманизации образования и воспитания. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 28–29 октября 1997 года. – Рязань, 1997. – С. 28–34. (авт. 0,22 п.л.).
52. Еремкина О.В., Еремкин Ю.Л. Мотивы самопознания как фактор повышения учебной активности студентов педуниверситета // Активные формы и методы обучения в вузе: Тезисы докладов первых рязанских педагогических чтений 25 января 1994 года. – Рязань, 1994. – С. 42–43 (авт. 0,1 п.л.).
53. Еремкина О.В., Еремкин Ю.Л. О «теплой» и «холодной» психодиагностике в профориентации учащихся // Современные проблемы гуманистической педагогики (методологические, научно-теоретические, технологические): опыт и перспективы развития: Материалы международной научно-практической конференции. – Рязань, 1999. – С. 7–10 (авт. 0,13 п.л.).
54. Еремкина О.В., Еремкин Ю.Л. Подготовка студентов педагогического университета к осуществлению гуманистического воспитания и обучения школьников // Теория и вариативные технологии гуманистического обучения и воспитания: Материалы Российской научно-методической конференции 28–29 октября 1998 года. – В 2 ч. – Рязань, 1998. Ч. 2. – С. 87–89 (авт. 0,1 п.л.).
55. Еремкина О.В., Еремкин Ю.Л. Подготовка студентов педвуза к реализации гуманистического подхода к воспитанию и обучению // Ценностные приоритеты общего и профессионального образования: Ма-

- териалы Международной научно-практической конференции 12–14 сентября 2000 г. В 5 ч. – М., 2000. – Ч 3. – С. 119–122 (авт. 0,13 п.л.).
56. Еремкина О.В., Еремкин Ю.Л. Практическое использование психологических знаний студентами как условие развития исследовательских навыков будущих педагогов // Инновационные подходы в учебно-воспитательном процессе: Тезисы докладов научно-практической конференции 28–29 октября 1996 года. – Рязань, 1996. – С. 45–48 (авт. 0,13 п.л.).
57. Еремкина О.В., Еремкин Ю.Л. Профдиагностика учащихся, выбирающих профессию учителя // Проблемы измерения и оценки качества психолого-педагогической подготовки учителя: Материалы межвузовской научной конференции. – Тула, 1992. – С. 212–215. (авт. 0,13 п.л.).
58. Еремкина О.В., Еремкин Ю.Л. Профильные классы и формирование субъектной позиции старшеклассника // Субъектность в личностном и профессиональном развитии человека»: Материалы 2-й Всероссийской научно-практической конференции. – Казань, 2005. С. 34–36 (авт. 0,1 п.л.).
59. Еремкина О.В., Еремкин Ю.Л. Психодиагностика как одно из условий гуманизации учебно-воспитательной работы школ // Гуманистические аспекты подготовки и переподготовки учителя XXI века: Материалы международной научно-методической конференции 26–27 октября 2000 года. – Рязань, 2000. – С. 53–54 (авт. 0,1 п.л.).
60. Еремкина О.В., Еремкин Ю.Л. Психодиагностическая культура учителя как компонент профессиональной подготовки выпускника вуза // Качество педагогического образования: Материалы 2-й Всероссийской научно-практической конференции 14–17 ноября 2001 года, в 3 ч. – Рязань, 2001 года. – Ч. 1. С. 54–56 (авт. 0,1 п.л.).
61. Еремкина О.В., Еремкин Ю.Л. Развитие исследовательских умений студентов в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин // Общепедагогические проблемы образовательного процесса в высшей школе: Тезисы докладов третьих рязанских педагогических чтений 10–11 января 1996 года. – Рязань, 1996. – С. 152–153 (авт. 0,1 п.л.).
62. Еремкина О.В., Еремкин Ю.Л. Формирование психодиагностической культуры студентов педвуза // Качество педагогического образования: молодой учитель: Материалы 4-ой Всероссийской конференции Тула, 2003. С. 193–196. Т. 1. (авт. 0,13 п.л.).

V. Программы

63. Школа будущего учителя (программа на 1990/91 учебный год): Программа. / О.В. Еремкина, В.Н. Кондратюк, В.А. Кривцов и др. – Рязань, 1990. – 14 с. (авт. 0,22 п.л.).
64. Педагогические технологии: Программы курсов по выбору и методические рекомендации / Авт.-сост. Л.К. Гребенкина, Л.А. Байкова, О.В. Еремкина и др.; Ряз. гос. пед. ун-т им С.А. Есенина. – Рязань, 1997. – 18 с. (авт. 0,56 п.л.).
65. Педагогические технологии: Программы курсов по выбору и методические рекомендации / Авт.-сост. Л.К. Гребенкина, Л.А. Байкова, О.В. Еремкина и др.; Ряз. гос. пед. ун-т им С.А. Есенина. – В 2 ч. – Рязань, 2002. Ч. 1. – С. 21–29. (авт. 0,56 п.л.).