

На правах рукописи

УДК 37.02

ГУТНИК Ирина Юрьевна

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
УЧЕНИКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА
ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ**

Специальность 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание учёной степени

доктора педагогических наук

Санкт-Петербург

2023

Работа выполнена на кафедре педагогики школы института педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена».

Научный консультант:

доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО, директор института педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»,

Тряпицына Алла Прокофьевна

Официальные оппоненты:

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методологии образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»

Александрова Екатерина Александровна

доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Омский государственный педагогический университет»

Дроботенко Юлия Борисовна

доктор педагогических наук, доцент, директор государственного бюджетного общеобразовательного учреждения лицея № 590 Красносельского района Санкт-Петербурга

Каменский Алексей Михайлович

Ведущая организация:

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (СПб АППО)

Защита состоится «**24**» **октября 2023** года в 10.00 часов на заседании Совета по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук 33.2.018.18, созданного на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена», по адресу: наб. реки Мойки, д. 48, к. 11, ауд. 32.

С диссертацией можно ознакомиться в фундаментальной библиотеке Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48, корп.5) и на сайте университета по адресу:

http://disser.herzen.spb.ru/Preview/Vlojenia/000000956_Disser.pdf

Автореферат разослан «14» июля 2023 года.

Ученый секретарь диссертационного совета
кандидат педагогических наук, доцент

Гладкая Ирина Вячеславовна

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Обоснование актуальности

Идея поддержки самоопределения ученика сегодня весьма востребована в обществе, поскольку напрямую связана с идеей устойчивого развития страны, которая предполагает инвестиции в человеческий капитал. В условиях современной неопределенности будущего важно, чтобы человек был готов к самоопределению, что обуславливает появление совершенно новых задач педагога, направленных на содействие самоопределению личности в школьные годы.

На основе дискурсивного анализа Федеральной программы развития образования, Федеральных государственных образовательных стандартов, Федеральной целевой программы развития образования, Федерального закона об образовании и других документов правомерно сделать вывод об ориентации современного этапа развития отечественного общего образования на поддержку развития ученика, независимо от его способностей и тех условий, в которых работает школа.

В требованиях ФГОС ОО отмечается, что современный педагог должен обладать способностью видеть в каждом ученике уникальную личность, уметь создавать условия для раскрытия человеческого потенциала, понимать своих учеников и уметь вступать с ними во взаимодействие, быть способным вести диалог с представителями различных социальных групп, культур. Педагогам необходимо быть готовыми к глубокому анализу образовательного процесса на основе объективного осмысления самого процесса и его результатов, что требует более тонкого инструментария, более целенаправленной адресации и позволяет снижать долю случайно принимаемых решений.

Анализ литературы за последние 20 лет свидетельствует о том, что именно на проблеме становления самоопределения школьника фокусируется внимание научного педагогического сообщества. В науке актуальность этой проблемы фиксируется в современных научных исследованиях, крупных публикациях, в учебниках, которые вышли на основании исследований, аналитических данных крупных исследовательских центров, комплексных программ исследований РАО.

Изучение сложившейся образовательной практики свидетельствует о том, что задача содействия самоопределению школьников осознается учителями: в современной школе создаются различные условия, реализация которых направлена на оказание помощи ученику в самоопределении, открываются школы с углубленным изучением предметов, которые позволяют учитывать интересы детей, проявивших себя в какой либо области, создаются профильные классы, открываются факультативные и элективные курсы во второй половине дня, вводится внутренняя дифференциация обучения на уроке по трудности задания, по сложности домашних заданий и т.д.

Однако в практике содействия самоопределению школьника педагогическая диагностика используется фрагментарно, что не позволяет выявить и учесть в образовательном процессе проблемы самоопределения конкретных учащихся. Об этом свидетельствуют результаты анкетирования более 1200 учителей, проведенного в разных школах Санкт-Петербурга в 2015-2022 году. Было установлено, что в современной школе педагогическая диагностика используется несистемно: учителя отмечают излишнюю сложность используемых диагностических методик; малую результативность мер, принимаемых в связи с полученными данными педагогической диагностики.

О необходимости комплексного использования педагогической диагностики, направленной на поддержку ученика, было сказано ещё в шестидесятых годах прошлого века К. Ингенкампом. При этом наблюдается своеобразный парадокс: с шестидесятых годов 20 века увеличивается количество публикуемых работ и диссертаций по проблеме личностно-ориентированного обучения, а научное знание, раскрывающее сущность и

возможности педагогической диагностики, остаётся на уровне результатов, полученных в 60-х годах. Можно утверждать, что проблема использования педагогической диагностики приобретает в современных условиях особую значимость.

Прежде всего, отметим, что для современного подростка характерны проблемы как типичные, присущие данному возрасту в целом, так и вариативные, ситуативные, обусловленные изменением социокультурной ситуации. Подросток очень быстро меняется, причем школа при этом не является ведущим фактором, который оказывает влияние на эти изменения и незначительно может оказывать на них влияние. Это происходит во многом потому, что школа, учитель не имеют достоверной информации о том, что происходит с современными подростками. Если у учителя для достижения предметных результатов есть методические пособия, технологические карты, учебные программы, различные технологии, для организации внеурочной деятельности есть различные программы и методические пособия, технологии, то для поддержки самоопределения таких методических материалов недостаточно. Следует отметить и недостаточное внимание, которое уделяется формированию готовности к осуществлению антропологических практик в процессе профессиональной подготовки будущего педагога.

Анализ теоретических работ и изучение практики реализации педагогической диагностики в общем образовании позволили выявить две группы основных **противоречий**:

- между активизацией исследований проблемы педагогического содействия самоопределению школьника и недостаточным изучением возможностей педагогической диагностики для поддержки процесса самоопределения школьника;
- между осознанием учителями необходимости использования педагогической диагностики в современных школах и неготовностью большинства педагогов к применению педагогической диагностики в целях поддержки самоопределения ученика.

Данные противоречия позволяют зафиксировать **проблему** исследования, которая заключается в обосновании современного научно-педагогического знания о сущности педагогической диагностики самоопределения личности в профессиональной деятельности педагога. Выявленная проблема позволила сформулировать тему исследования: **«Педагогическая диагностика самоопределения ученика в профессиональной деятельности педагога основной школы».**

Степень разработанности проблемы

В педагогической науке имеется совокупность знаний, необходимая для постановки и решения проблемы исследования возможностей педагогической диагностики самоопределения ученика в профессиональной деятельности современного педагога – разработаны теоретические концепции образовательного процесса в школе (Е.А. Александрова, В.С. Гершунский, О.Е. Лебедев, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, В. Оконь, И.М. Осмоловская, Л.М. Перминова, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, В.В. Шубинский); исследованы проблемы профессиональной педагогической деятельности (Н.В. Бордовская, Е.П. Ильин, М.М. Кашапов, Л.В. Кондрашева, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, С.А. Писарева, Н.Ф. Радионова, А.А. Реан В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин, Г.С. Сухобская, А.П. Тряпицына, Н.М. Яковлева); изучены возрастные особенности современного подростка и различные аспекты взаимосвязи процесса обучения и формирования личности ученика (О.С. Газман, И.В. Дубровина, Е.И. Казакова, И.С. Кон, Н.Н. Михайлова, С.А. Расчетина, Л.А. Регуш, П.А. Сергоманов, А.Н. Тубельский, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин, Ю.С. Юсфин, И.С. Якиманская); в работах (Е.А. Александрова, С.В. Воробьева, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына, Д.И. Фрумин, Б.И. Хасан) рассмотрены варианты проектирования и реализации индивидуальных образовательных маршрутов ученика;

проведены исследования, раскрывающие особенности применения педагогической диагностики в образовательном процессе (Н.М. Борытко; О.Ю. Ефремов; В.А. Зайцев; В.И. Звонников, Е.А. Михайлычев; А.А. Попова; Л.Ф. Спирин; Е.А. Суховиенко).

В работах, посвященных педагогической диагностике, исследованы вопросы сущности педагогической диагностики как теории, как вида познания и как функции педагогической деятельности, проведена классификация подходов к выделению этапов педагогической диагностики и намечены пути её осуществления. Вместе с тем, диагностическая деятельность педагога не охарактеризована целостно, не описано, как педагогическая диагностика может быть применима для решения задачи помощи в самоопределении ученика.

Цель исследования – выявление, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка **концепции педагогической диагностики самоопределения ученика** в профессиональной деятельности педагога современной основной школы.

Объект исследования – профессиональная педагогическая деятельность педагога современной школы.

Предмет исследования – педагогическая диагностика самоопределения ученика в профессиональной деятельности педагога основной школы.

Ведущая идея исследования сформулирована следующим образом: реализация педагогической диагностики самоопределения школьника как имманентной функции педагогической деятельности способствует преодолению предметоцентризма школьного образования за счёт диагностического обеспечения реализации взаимосвязи личностных и предметных целей, что обеспечивает построение образовательного процесса в основной школе в логике поддержки самоопределения личности и может рассматриваться в качестве ресурса достижения современного качества общего образования.

Замысел исследования характеризуется следующей логикой: от выявления сущности современной профессиональной деятельности учителя, через анализ исторических предпосылок становления педагогической диагностики самоопределения ученика, к теоретическому обоснованию концепции и экспериментальной проверке в серии локальных экспериментов предложенного подхода в образовательной практике школ и разработке программ обучения педагогической диагностике студентов педагогического вуза и учителей-практиков.

Гипотеза исследования. Педагогическая диагностика в профессиональной деятельности педагога способствует выявлению, корректировке и поддержке процесса самоопределения школьников в образовательном процессе в том случае, если она:

- осознается учителем как необходимая характеристика профессиональной деятельности в современных условиях;
- проявляется в сочетании всех сущностных характеристик педагогической диагностики, которая учитывает все направления самоопределения ученика;
- применяется в формате формирующего диагностирования как условия становления самоопределения ученика;
- осуществляется комплексно в пространстве взаимодействия педагогического коллектива, родителей и школьников;
- предполагает построение подготовки учителя на основе рефлексии задачи «видеть ученика» в образовательном процессе.

Исходя из цели и предмета исследования, для доказательства положений гипотезы были поставлены следующие **задачи**:

1. Определить методологию исследования и осуществить теоретический анализ сущностных характеристик педагогической диагностики самоопределения ученика в школе.
2. Охарактеризовать особенности современной деятельности педагога основной школы и самоопределения подростка.
3. Провести исторический анализ проблемы становления педагогической диагностики в России с выявлением закономерностей, достижений, трудностей и будущих перспектив развития.
4. Определить содержание и структуру комплексной методики педагогической диагностики самоопределения учеников в школе на основе систематизации методик педагогической диагностики самоопределения ученика в школе.
5. Выявить основные эффекты от применения педагогической диагностики в школе.
6. Разработать формы обучения педагогической диагностике педагогов совместно со школьниками, студентов педагогического вуза.
7. Провести опытно-экспериментальную проверку продуктивности разработанной концепции.

Методологической основой исследования является:

– на *философском уровне*: идея диалектики, которая выражается в сочетании и взаимопереходе количественных и качественных методов.

– на *общенаучном уровне* избраны деятельностный и системный подходы, позволяющие исследовать изменения характеристик профессиональной деятельности педагога, фиксировать направления самоопределения ученика, определять компоненты подготовки будущего учителя к применению педагогической диагностики в современном образовательном процессе, рассматривать образовательный процесс как систему по решению задач, а педагогическую диагностику имманентной характеристикой этой профессиональной деятельности. Эти подходы рассматриваются с позиций идей постнеклассической методологии педагогики, которая ориентирует на качественные методы (метод кейсов, глубинных и нарративных интервью, неструктурированных наблюдений, методик рефлексивного характера).

– на *конкретно-научном уровне* избрана методология педагогического исследования, обоснованная в работах учёных Ленинградской-Петербургской научно-педагогической школы: Т.К. Ахаян, А.К. Громцевой, З.И. Васильевой, К.Д. Радиной, Г.И. Щукиной, которая традиционно ориентирована на моделирование условий, в которых проявляется активность самого ученика и в которой сочетается естественно-научный подход к исследованию с качественными оценками результатов исследования.

– на *частном методическом уровне* была использована *совокупность* следующих методов исследования, соответствующих указанным подходам:

1. *Теоретические*: анализ литературы, моделирование гипотезы исследования; проектирование ожидаемых результатов и процессов их достижения на различных этапах поисковой работы, обобщение и синтез, абстрагирование, моделирование, изучение педагогической документации.

2. *Эмпирические*: гуманитарные (фокус-группы, беседы, сочинения, экспертная оценка, глубинное и нарративное интервью, рефлексивные методики, в том числе: интро- и ретроспекции, автобиографический метод, интерпретация текста, методы интуитивного познания (метод метафорического переноса, метод прототипов, дивинационный метод), опросные (анкетирование), анализ продуктов деятельности и выполнения тестовых заданий, наблюдение, обобщение педагогического опыта, диагностический эксперимент

по исследованию позиций и отношений учителей к диагностической деятельности, опытно-экспериментальная работа, локальные педагогические эксперименты.

Теоретическая база исследования определена идеями, концепциями и теориями, необходимыми для решения проблемы исследования:

- концепции развития *современного школьного образования* (Е.В. Бондаревская, А.П. Валицкая, Б.С. Гершунский, Э.Н. Гусинский, Л.М. Долгова, Е.С. Заир-Бек, Е.И. Казакова, Ю.И. Калининский, А.Г. Каспржак, Г.С. Ковалева, О.Е. Лебедев, О.Б. Логинова, М.Н. Певзнер, А.А. Пинский, Е.В. Пискунова, К.Н. Поливанова, В.В. Рубцов, Т.В. Светенко, А.Л. Семенов, В.В. Сериков, А.О. Татур, А.П. Тряпицына, Ю.Н. Турчанинова, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторской, Г.А. Цукерман);
- идеи содействия становлению и развитию целостности человека средствами образования (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Н.А. Бердяев, А.А. Бодалев, В.И. Гинецинский, М.К. Мамардашвили, А. Маслоу, К.Р. Роджерс, В.В. Розанов, П.В. Симонов, К.Д. Ушинский, С.Л. Франк, М. Хайдегер и др.); концепция *антропоориентированного образования* (А.Г. Асмолов, Б.М. Бим-Бад, В.П. Зинченко, Л.Н. Куликова, Л.М. Лузина, А.Б. Орлов, В.И. Слободчиков, М. Шелер); концепции *личностно-ориентированного обучения* (Ш.А. Амонашвили, В.И. Андреев, Е.В. Бондаревская, В.В. Дубровина, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская);
- характеристика педагогической деятельности как деятельности по решению педагогических задач (В.И. Гинецинский, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, С.А. Писарева, Н.Ф. Радионова, В.А. Сластенин, Г.С. Сухобская, А.П. Тряпицына);
- концепции *самоопределения личности, поддержки и сопровождения ребёнка* в образовании (Е.А. Александрова, Л.В. Байбородова, С.В. Воробьева, О.С. Газман, М.Р. Гинзбург, Е.И. Казакова, А.А. Леонтьев, Н.Н. Михайлова, С.А. Писарева, Н.С. Пряжников, С.А. Расчетина, М.И. Рожков, В.Ф. Сафин, А.П. Тряпицына, А.Н. Тубельский, Б.И. Фрумин, Д.И. Хасан, А.С. Чернышёв, Ю.С. Юсфин, И.С. Якиманская);
- теоретические взгляды отечественных ученых, раскрывающие сущность педагогической диагностики (В.С. Аванесов, В.И. Андреев, А.Г. Асмолов, Б.П. Битинас, А.А. Бодалев, Н.М. Борытко, Л.Р. Данакари, М.Г. Ермолаева, К. Ингенкамп, М.Н. Кожевникова, А.И. Кочетов, Б.Т. Лихачев, Б.Ф. Ломов, В.Г. Максимова, Е.А. Михайлычев, А.В. Мудрик, К.К. Платонов, Л.Ю. Сироткин, В.А. Сластенин, Ю.П. Сокольников, Е.А. Суховиенко).

Отдельно обозначим источниковую базу исследования, которую составили:

- документы, отражающие процессы реформирования систем образования различных стран мира в течение последних двух десятилетий, в том числе России, аналитические отчеты о реализации широкомасштабного эксперимента по модернизации структуры и содержания общего образования, аналитические обзоры результатов качества школьного образования в России и за рубежом;
- образовательные стандарты (ФГОС ОО и ФГОС ВО);
- аналитические отчеты, посвященные разным подходам к дидактической педагогической диагностике (аналитические отчеты по результатам ЕГЭ, отчеты международных сравнительных исследований качества образования в России: PISA, PIRLS, TIMSS, TEDS-M).

Экспериментальная база исследования: в констатирующем этапе эксперимента участвовали 30 школ г. Санкт-Петербурга; в формирующем этапе эксперимента – ГБОУ № 197, ГБОУ № 307, гимназия при ГРМ, РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская

Академия постдипломного образования, научно-методические центры Центрального, Адмиралтейского районов, НОУ «Смена».

Этапы исследования:

- I этап — *проблемно-постановочный* (2000-2005 гг.). На этом этапе было проведено изучение литературы и практики образовательных организаций по проблеме исследования; проведено изучение особенностей профессиональной деятельности педагога; была выявлена роль педагогической диагностики в решении педагогических задач; особенности интуитивной диагностики в деятельности педагога; сформулированы ведущая идея, исходная гипотеза и замысел исследования.
- II этап — *этап ценностно-смыслового осознания проблемы* (2005-2011 гг.). На основе изучения и анализа отечественной и зарубежной научной литературы по проблемам педагогической диагностики, сопровождения и поддержки школьника в процессе самоопределения были выявлены ценностно-смысловые ориентиры педагогической диагностики, *сущностные характеристики педагогической диагностики самоопределения ученика* и уточнен замысел исследования.
- III этап — *этап анализа практики реализации педагогической диагностики в опыте педагогов и разработки концепции* (2011-2016 гг.). На этом этапе определялась эмпирическая база исследования, проводилась опытная работа по разработке алгоритма педагогической диагностики самоопределения ученика основной школы и формулировка теоретических положений концепции.
- IV этап — *опытно-экспериментальный* (2016-2021 гг.) связан с осуществлением экспериментальной проверки теоретической концепции педагогической диагностики самоопределения ученика в деятельности современного педагога в ходе проведения локальных экспериментов; осуществлялась разработка и апробация программ повышения квалификации для педагогов, подготовки бакалавров и магистров по направлению «Педагогическое образование»; обобщались результаты экспериментальной части диссертационного исследования; оформлялись патенты на электронные УМК.
- V этап — *аналитико-обобщающий* (2021-2022 гг.) был посвящён анализу, синтезу, систематизации и обобщению теоретических выводов и результатов экспериментальной работы; диссеминации опыта, оформлению диссертации.

На защиту выносятся концепция педагогической диагностики, которая включает в себя совокупность утверждений, отражающих основные результаты исследования.

1. Педагогическая диагностика самоопределения ученика – это познавательно-преобразующая деятельность учителя, которая позволяет выявить знание о различных направлениях самоопределения ученика (личностного, социального, предметного, профессионального) и использовать полученное знание для проектирования и корректировки образовательного процесса в пространствах урока, внеурочной деятельности, жизнедеятельности школы.

Профессиональная педагогическая деятельность современного учителя направлена на содействие самоопределению школьника, что предполагает использование педагогической диагностики на всех этапах решения профессиональных задач. Ведущим критерием самоопределения современного подростка является *осознанность самоопределения*, показателями которой являются *изменение глубины понимания, осознания желаний, стремлений учеников, связанных с четырьмя актуальными для подростка направлениями самоопределения*.

2. Актуализация проблемы реализации педагогической диагностики самоопределения школьника на современном этапе образования подтверждается анализом исторического развития данной области педагогического знания, которое характеризуется следующими изменениями:

- уточнением понимания *целей* применения педагогической диагностики от идеи реализации «обратной связи» на основе оценки или отметки («аттестации») к обоснованию возможностей применения педагогической диагностики для помощи ученику в решении учебных и личностных задач;
- расширением *содержания* педагогической диагностики от фрагментарного применения педагогической диагностики в отдельных видах педагогического процесса к выявлению возможностей педагогической диагностики в целостном образовательном процессе;
- развитием представлений о *субъектах* педагогической диагностики: от выделения в качестве субъекта только педагога до обоснования необходимости включения в процесс диагностирования коллектива школы, самого ученика, его родителей;
- выявлением функций педагогической диагностики в образовательном процессе: явных (от информационно-аналитической к формирующей) и латентных (от интуитивной к функции самопознания).

3. Сущностными характеристиками педагогической диагностики самоопределения ученика в профессиональной деятельности учителя являются бипарадигмальность; взаимосвязь рациональной и интуитивной диагностики; этапность диагностирования. Сущностные характеристики обуславливают отличие педагогической и психологической диагностики: педагогическая диагностика ориентирована на изучение возможностей поддержки самоопределения ученика средствами образовательного процесса; учитывает те изменения качеств личности, которые происходят под действием целенаправленного образовательного процесса; реализуется в целях преобразования педагогического процесса, в котором педагог одновременно выступает и в роли диагноста, и в роли исполнителя рекомендаций.

4. Совокупность методик, образующих целостный диагностический комплекс и обеспечивающих полноту диагностической информации о процессе самоопределения, сконструирована в соответствии с критериями целостности, взаимодополнительности, векторности и субъектности.

- Критерий *целостности*, который отражает направления и компоненты самоопределения ученика, взаимосвязь диагностики учителя и самодиагностики учащегося, включающий методики самоанализа и рефлексии.
- Критерий *взаимодополнительности*, обуславливающий сочетание рациональной и интуитивной диагностики; качественных и количественных методов диагностики; методов диагностики, адресованных как педагогам и родителям, так и методов самодиагностики, адресованных ученикам.
- Критерий *векторности*, позволяющий конструировать совокупность диагностических методик с учётом приоритетности личностного и социального самоопределения подростка, которые являются исходными для всех видов самоопределения и необходимы для диагностики всех остальных направлений самоопределения.
- Критерий *субъектности*, обуславливающий выбор диагностических методик в соответствии с ценностной позицией учителя, его индивидуальных особенностей и сложившегося стиля педагогической деятельности.

5. Закономерности и принципы педагогической диагностики.

Реализация педагогической диагностики самоопределения ученика характеризуется следующими закономерностями:

- чем больше ученик включён в педагогическую диагностику самоопределения и чем больше ему предоставляется открытая информация о результатах диагностики, тем выше его готовность к самоопределению;
- чем больше включённость всех субъектов образовательного процесса в педагогическую диагностику самоопределения ученика, тем продуктивнее решения о способах поддержки самоопределения;
- владение учителем методиками педагогической диагностики способствует реализации помогающего стиля в поддержке самоопределения ученика.

Основными принципами педагогической диагностики, которые отражают современные тенденции трансформации образовательного процесса, новые функции педагогической деятельности учителя современной школы являются принципы:

- органичности включения педагогической диагностики в образовательный процесс, который способствует решению педагогических задач надситуативным способом;
- активности ученика в процессе педагогического диагностирования, что отражает возрастание в условиях неопределённости будущего значимости субъектной позиции школьника в образовательном процессе;
- направленности педагогической диагностики на реализацию помогающих отношений, которые выступают как средство поддержки самоопределения ученика;
- учёта диагностического фона класса и ученика в процессе поддержки самоопределения ученика, который выступает необходимым контекстом для решения любой педагогической задачи;
- соблюдения требований деонтологии, заключающийся в защите конфиденциальности сведений о ребёнке, который должен постулировать важность деонтологического компонента педагогической диагностики в решении любой педагогической задачи.

6. Обучение педагогов использованию педагогической диагностики в целях поддержки самоопределения ученика имеет рефлексивный характер и осуществляется на всех этапах непрерывного педагогического образования:

- в *бакалавриате* обучение педагогической диагностике способствует пониманию сущности профессиональной педагогической деятельности как деятельности по решению задач, связанных с самоопределением ученика;
- обучение педагогической диагностике в *магистратуре* ориентировано на формирование умения использовать методики педагогической диагностики для выполнения самостоятельных исследований педагогических проблем, связанных с самоопределением ученика;
- освоение знаний и умений проведения педагогической диагностики *педагогами-практиками* ориентировано на овладение комплексной методикой педагогической диагностики самоопределения ученика.

7. Продуктивность использования педагогической диагностики самоопределения школьников в образовательном процессе подтверждается следующими установленными эмпирически **педагогическими эффектами**:

- изменение качества профессиональной деятельности *учителей* за счёт возрастания ориентации на личностные цели образования, на поддержку ученика, что проявляется в изменении глубины понимания проблем, интересов и стремлений учеников, в преодолении предметности, в увеличении заданий, связанных с личностным смыслом ученика в образовании, с рефлексией в ситуациях выбора;

- самоопределение *учеников* становится более глубоким и целенаправленным за счёт осознания своих интересов и планов на будущее, осознания причин осуществляемого выбора, важности взаимодействия с другими (кооперации) для достижения намеченных планов.

Научная новизна результатов исследования заключается:

- в уточнении понятия «педагогическая диагностика» как познавательно-преобразующей профессиональной деятельности педагога, определяющей коррекцию образовательного процесса;
- в обобщении и систематизации различных подходов к обоснованию педагогической диагностики через совокупность знаний и методик, целостно характеризующую самоопределение школьника;
- в характеристике развития научного знания о педагогической диагностике самоопределения ученика;
- в выявлении образовательных эффектов использования педагогической диагностики самоопределения ученика в образовательной практике;
- в разработке новых форм и методик формирующего педагогического диагностирования, позволяющих осуществлять обучение школьников-подростков осмыслению своего самоопределения на основе самоанализа результатов педагогической диагностики;
- в разработке новых форм обучения педагогов и студентов способам поддержки самоопределения школьников посредством педагогической диагностики;
- в обосновании новых форм взаимодействия педагогов школы в реализации задач поддержки самоопределения ученика, предполагающей помогающие отношения.

Теоретическая значимость результатов состоит в следующем:

- характеристика сущности педагогической диагностики уточняет понимание профессиональной педагогической деятельности современного педагога как деятельности по решению задач содействия самоопределению школьника;
- выявленные исторические предпосылки становления педагогической диагностики самоопределения ученика расширяют и уточняют представление о развитии научного знания об изучении личности ученика в целом и педагогической диагностики самоопределения ученика в частности;
- определение возможностей педагогической диагностики самоопределения подростка углубляет имеющиеся представления о содействии развитию личности средствами общего образования;
- обоснование функций педагогической диагностики и принципов её использования в образовательной практике позволяет выявить неиспользованные ресурсы современных образовательных стандартов основного общего образования, необходимые для достижения современного качества общего образования;
- выводы исследования о значимости интуитивной диагностики в деятельности учителя позволяют уточнить особенности педагогической деятельности как творческой, рефлексивной деятельности и выявить новые подходы к проектированию содержания непрерывного педагогического образования;
- обоснование совокупности методик и принципов применения педагогической диагностики в образовательном процессе расширяет знание о технологической составляющей деятельности педагога;
- обоснование закономерностей и принципов педагогической диагностики.

Практическая значимость исследования определяется в доказанной положительными результатами апробации разработанных методических материалов для совершенствования образовательного процесса в современной школе; апробацией

программ подготовки студентов и учителей к использованию педагогической диагностики, способствующей более глубокому пониманию учителем современных задач профессионально-педагогической деятельности.

Подготовлены к тиражированию следующие продукты: совокупность методик педагогической диагностики по четырём направлениям самоопределения ученика, методические рекомендации по использованию педагогической диагностики в образовательном процессе (размещённые на сайтах «Диагностическая школа» и «Рефлексивная школа»).

Разработаны «Профайл самоопределения ученика» и «Профайл поддержки самоопределения ученика», позволяющие осуществлять самодиагностику своих умений в осуществлении самоопределения (для ученика) и умений осуществлять поддержку самоопределения учеников (для учителя).

Разработаны программы для подготовки бакалавров и магистрантов и программы повышения квалификации для педагогов «Педагогическая диагностика в образовательной практике», а также специальные формы организации внутришкольного обучения педагогов – «рефлексивные практикумы», способствующие развитию умений педагога решать педагогические задачи с учётом диагностического фона класса.

Разработаны комплексные диагностические методики для организации продуктивного взаимодействия с учеником, родителями, педагогическим коллективом (форматы работы с рефлексивными тетрадями «Процесс-фолио»); для использования учителем в целях построения образовательного процесса на основе учёта индивидуальных интересов ученика (форматы работы с Навигаторами индивидуального образовательного маршрута и школьной успешности); для использования классным руководителем в целях построения внеурочной деятельности, ориентированной на самоопределение ученика *в формате* «рефлексивных сессий». Данные комплексные диагностические методики опубликованы, имеют свидетельства о государственной регистрации программ для ЭВМ, представлены в формате электронных УМК и размещены на сайтах в среде Интернет. Школы, в которых проводился эксперимент, получили статусы Региональных инновационных площадок и Ресурсных центров.

Достоверность и обоснованность научных результатов исследования определяется аргументированностью его методологических позиций, использованием комплекса непротиворечивых и взаимодополняющих методов исследования, соответствующих природе предмета исследования; логичностью и непротиворечивостью теоретического обоснования концептуальной модели педагогической диагностики самоопределения ученика, применением методов исследования, соответствующих предмету, целям, задачам исследования (интервьюирование, беседы, сочинения, экспертная оценка, анкетирование, изучение педагогической документации, анализ продуктов деятельности и выполнения тестовых заданий, наблюдение, обобщение педагогического опыта, диагностика качества учебно-познавательной деятельности школьников, диагностический эксперимент по реализации концепции педагогической диагностики самоопределения ученика, опытно-экспериментальная работа); продолжительностью опытно-экспериментальной работы (более 15 лет) и репрезентативностью экспериментальной выборки (в последние три года в эксперименте участвовало 75 учителей, 1050 учащихся 5-9 классов), положительными результатами апробации теоретических выводов исследования и процессуальной модели учебно-познавательной деятельности в ходе локальных экспериментов; реализацией требований, предъявляемых к педагогическим исследованиям.

Апробация исследования осуществлялась путём публикации основных результатов в отечественных и зарубежных научных изданиях (Германия, Польша, Казахстан), выступлений на всероссийских (г. Москва, г. Санкт-Петербург, г. Великий

Новгород, г. Ярославль), международных научно-практических конференциях (г. Потсдам, г. Орхус, г. Астана), участия в работе НМЦ Адмиралтейского, Центрального, Красносельского районов г. Санкт-Петербурга, проведения занятий в районных научно-методических центрах Санкт-Петербурга, Городском центре дополнительного образования для различных категорий слушателей, в образовательных организациях Санкт-Петербурга (РГПУ им. А.И. Герцена и школах города) и России (г. Смоленск, г. Сыктывкар, Ленинградская область (г. Пикалево, г. Бокситогорск, пос. Лисий Нос).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трёх глав, заключения, списка использованной литературы, состоящего из 317 источников, в том числе 51 на английском и немецком языках и 12 приложений. Основной текст диссертации содержит 303 страницы, 19 рисунков, 23 таблицы.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении сформулирована проблема исследования и обоснована её актуальность; определены основные характеристики исследования: объект, предмет, цель, задачи, гипотеза; обоснован выбор теоретико-методологических основ исследования, обозначена источниковая база, хронологические рамки и этапы исследования; сформулированы положения, выносимые на защиту, отражающие основные результаты исследования, определена их научная новизна, теоретическая и практическая значимость.

В первой главе «Современные задачи профессиональной деятельности педагога основной школы» приводится обоснование понимания профессиональной педагогической деятельности как деятельности по решению профессиональных задач, анализируются результаты исследований особенностей современного подростка и сущностных характеристик его самоопределения.

Профессиональная деятельность анализируется в исследовании как деятельность по решению профессиональных задач для достижения конкретной цели в заданных условиях. Парадокс профессиональной педагогической деятельности в том и состоит, что педагогическая задача учителю не задана. Учитель должен доопределить условия, оценить их влияние на ситуацию, конкретизировать педагогическую цель и выбрать способы её достижения.

В современных условиях задачи учителя постоянно усложняются, появляются новые, но основная задача учителя остается неизменной, это задача – содействие, поддержка самоопределения ученика. При этом задача «видеть ученика» в образовательном процессе является ведущей. Задача «видеть ученика» имеет свое наполнение и пронизывает остальные задачи учителя, связанные с построением образовательного процесса, оставаясь центральной. В диссертации приведено обоснование профессиональной задачи *«видеть ученика»* как основной задачи, отражающей сущность современной педагогической деятельности, которая является компонентом решения любой задачи учителя, характеризует особенности контекста конкретной образовательной ситуации (см. рис. 1).

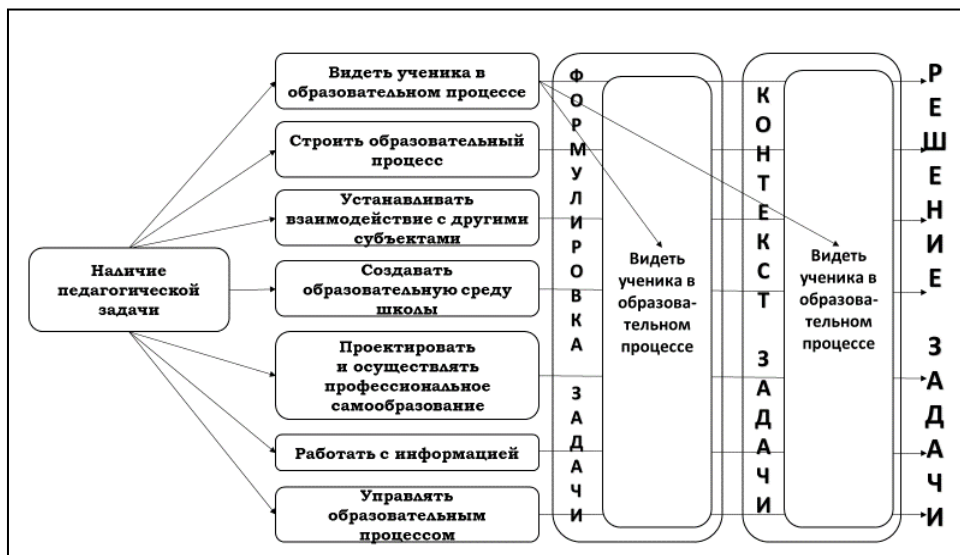


Рисунок 1. Педагогическая диагностика в структуре профессиональных задач учителя

Задача «видеть ученика» определяет рисунок каждого учебного занятия и внеучебных мероприятий.

В результате качественного контент-анализа были установлены характеристики педагогической деятельности, значимые для понимания этапов решения профессиональных задач, проектирования и корректировки образовательного процесса в целях поддержки самоопределения школьников.

Многие исследователи (М.Г. Ермолаева, М.Н. Кожевникова, А.В. Третьякова), рассматривая в своих работах характеристики педагогической деятельности, обращают внимание на её *динамическую характеристику*, которая отражает нацеленность педагога на постоянное отслеживание происходящих изменений с целью своевременного их учета и коррекции своей деятельности. Важной особенностью педагогической деятельности является *чувствительность к уникальности каждой педагогической ситуации*, что обуславливает необходимость диагностирования образовательных ситуаций, интерпретации полученных результатов диагностики и выбора путей решения поставленных профессиональных задач.

Постоянная необходимость учитывать особенности конкретной ситуации, учащихся, школы, невозможность формального выполнения методических рекомендаций подчеркивает *творческий, импровизационный* характер педагогической деятельности. Наличие в образовательном процессе ситуаций неоднозначности, неалгоритмизированности требует от педагога креативных способностей, умения «схватывать» проблему целиком, что в свою очередь определяет необходимость *рефлексии* учителем целесообразности осуществляемого им выбора педагогических средств и результатов осуществляемой импровизации в решении возникших проблем. При этом педагог учитывает *компенсаторный характер* своей деятельности, который проявляется в том, что один и тот же запланированный учителем результат может быть получен в ходе применения различных технологий, средств, действий. Данная особенность педагогической деятельности определяет необходимость поиска условий, наиболее целесообразных для получения искомого результата в конкретных условиях, определение факторов, наиболее влияющих на его получение, осуществление которых невозможно без педагогической диагностики.

Ансамблевый характер педагогической деятельности проявляется в особенностях взаимодействия всех участников образовательного процесса, которые определяют согласованность педагогической поддержки ученика, осуществляемой всем

педагогическим коллективом, подчеркивает важность взаимодействия учителей, администрации школы, учеников и родителей в реализации задачи содействия самоопределению ученика в образовательном процессе.

Выявленные характеристики педагогической деятельности учитывались в ходе дальнейшего исследования при отборе педагогических диагностических методик самоопределения ученика (глава 2).

В современных условиях существенно изменилась среда профессиональной педагогической деятельности, изменились сами ученики, однако в современных исследованиях, посвященных проблемам взаимодействия с учеником (А.В. Ворожейкина, И.В. Долгополова, А.В. Кандаурова, Л.Ф. Квитова, Т.В. Максимова, Е.Е. Насонова, Н.Н. Суртаева, А.В. Торхова, Р.В. Янгирова), использования ресурсов цифровой среды (М.В. Груздев, А.В. Морозов и Л.Н. Самбурская, Л.М. Перминова, Б.Е. Стариченко, Н.Б. Стрекалова, О.Н. Шилова), увеличивающейся открытости школы (А.А. Андреев, К.А. Зубарева, Г.А. Каплан, М.П. Нечаев, А.М. Новиков, В.И. Солдаткин) сохраняется ориентация на динамичность педагогической деятельности, её чувствительность к каждой педагогической ситуации, рефлексивности, интуитивности, метадеятельностном, компенсаторном и творческом характере.

Далее в главе анализируются вопросы, связанные с особенностями подросткового возраста, трудностями, характерными для современного подростка, что актуализирует проблему педагогической поддержки самоопределения учащихся основной школы.

В диссертационном исследовании был проанализирован опыт научных исследований в изучении подросткового возраста за последние 20 лет. Результаты, полученные А.М. Олесик в исследовании 2002 года, свидетельствуют о сложности и противоречивости становления у подростков представлений о себе. Данное исследование подтвердило наличие проблем подросткового возраста, связанных с общением, представлениями о себе, о своих возможностях, своих ценностях, представлениями о своем будущем.

Группой красноярских ученых в 2009 году была сделана разработка и проведена апробация исследовательского инструмента «Хронотоп подростка». Данное исследование подчеркнуло такую особенность подросткового возраста как уход в виртуальную сферу, проблемы, связанные с родителями, изменение субъектности подростка в образовательном процессе.

В международном сравнительном исследовании (Германия, Польша, Белоруссия, Россия) с участием педагогов и психологов РГПУ им. А.И. Герцена, проведенном в 2011 году, были зафиксированы проблемы, подтвердившие выводы исследований, проведенных ранее, подчеркнув наличие у подростков необъективной оценки своих возможностей, а также нивелирование их социальных ценностей, обуславливающих «идеологическим вакуумом».

Исследование, цель которого заключалась в выявлении значимых проблем подростков, было проведено в 2012 году коллективом ученых под руководством Л.А. Регуш. Данное исследование также подтвердило обозначенные ранее проблемы, характерные для подросткового возраста, особенно была подчеркнута важность помощи подростку в формировании личностных и социально-значимых ценностей.

В докладе Д.И. Фельдштейна, сделанном в 2013 году на общем собрании РАО, было отмечено, что в развитии современных детей четко проявляются противоречия, реально отражающие переходное состояние общества. Исследования Д.И. Фельдштейна также подчеркивают наличие у подростков проблем, связанных с представлением о себе

и своих возможностях; наличием «неверия в себя» и свои возможности; духовной опустошенностью; поиском своего места в обществе; чувством ненужности взрослому миру и особенной «полярной» позицией. «Полярная» позиция современных подростков по отношению к взрослым характеризуется, с одной стороны, тем, что мир взрослых *приблизился* - подростки стали более раскованными по отношению к взрослым, а с другой стороны, взрослый мир *отдалился*, так как взрослые меньше стали заниматься детьми, сузилось пространство общения взрослых и подростков.

Данные исследования С.Э. Берестовицкой, проведенного в 2016 году, зафиксировали наличие у подростков проблем, связанных с поиском смысла жизни, поиском своего пути, выбора веры, моральных и нравственных ориентиров поведения. Исследования ученых Института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена осуществленные в 2021 году, подтверждают полученные в ранее проведенных исследованиях выводы, фиксируя проблемы подростков, связанные с неадекватной самооценкой и притязаниями подростков, и важность помощи подростку в выборе образовательного и профессионального маршрута в образовательном процессе.

В результате анализа результатов исследования в рамках проекта РФФИ 2020 года «Трансформация средств психолого-педагогической поддержки развития ученика в условиях цифровизации образовательной среды» было установлено, что ключевыми проблемами, волнующими школьников 5-9 классов, являются проблемы, связанные с представлением о себе, своих возможностях, ценностными ориентациями, коммуникацией и поведением, вхождением в мир взрослых; эмоционально-личностные переживания, а также проблемы, связанные с освоением учебных предметов и выбором будущей профессии.

Анализ и обобщение проведенных ранее исследований позволили подтвердить предположение о том, что новообразованием подросткового возраста является развитие рефлексии, способности личности к более глубокому пониманию не только себя, но и других людей; достижение чувства «взрослости», стремление к самоопределению, которое предполагает определение своего места во взрослом мире, осмысление складывающегося мировоззрения.

Двойственность данного возраста заключается в том, что перед подростками стоит задача выбора жизненного пути, но подростки ещё не готовы к такому выбору. В силу недостаточной психологической зрелости подростки не готовы к личностному самоопределению, и, следовательно, пока не готовы к самоопределению профессиональному, так как не способны соотнести свои возможности с выбором профессии. При изучении характеристик траекторий взросления А.В. Микляевой было выявлено, что *приоритетной сферой реализации будущей активности для подростков выступает процесс обучения*. Принятие внутренней ответственности за события своей жизни положительно коррелирует со значимостью достижения целей в области учебы.

На основе анализа работ, посвященных особенностям современного подростка, в диссертации обоснован вывод о том, что именно в основной школе нужна помощь значимого взрослого, который поможет разобраться ученику в себе.

Далее в главе представлены результаты анализа определения понятия самоопределения, которые обосновывали разные авторы: Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, А.Л. Журавлёв, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.Ф. Сафин, Д.И. Фельдштейн, А.С. Чернышёв, В.В. Гулякина, М.Р. Гинзбург, А.Б. Купрейченко, Е.В. Климов, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников, Т.А. Шульгина.

В диссертации обоснован выбор определения понятия «самоопределение ученика», предложенного В.Ф. Сафиним, который понимает самоопределение как процесс и результат осознания ребёнком своего «Я», своих возможностей, умений, навыков на основе соотнесения того, что «Есть», «Хочу» и «Могу» с тем, что «Требует» общество. Выбор данного определения обусловлен тем, что оно целостно отражает отмечаемые другими исследователями компоненты самоопределения, такие как: ценностные ориентации, интересы, самооценку личности во взаимосвязи с требованиями, предъявляемыми к личности обществом на определенном этапе его развития; кроме того, именно это определение в силу его операциональности наиболее подходит для использования в практической деятельности педагога.

Ученые выделяют разные виды самоопределения: ценностное, жизненное, личностное, социальное, предметное, профессиональное и т.д. (Н.В. Антонова, М.Р. Гинзбург, Н.Л. Иванова, И.Ф. Исаев, В.В. Климов, А.К. Маркова). Опираясь на ранее выделенные проблемы современного подростка, в исследовании основное внимание уделено четырем видам самоопределения: личностному, социальному, предметному и профессиональному.

Личностное самоопределение определено как процесс и результат осознанного выбора личностью собственных целей, позиций и средств самоосуществления в конкретных жизненных обстоятельствах. *Социальное самоопределение* – это определение себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев принадлежности к определенной сфере общественных отношений и определенному социальному кругу; осознание своей принадлежности к определенным социальным группам с закрепленными в них социальным статусом и ролями (формирование устойчивой социальной идентичности) с одной стороны, и поэтапный процесс включения во все сферы общественной жизни и достижения относительно равновесного состояния в социально-стратификационной структуре общества с другой стороны. *Предметное самоопределение* понимается в исследовании как определение учеником своих интересов и возможностей в области учебных предметов, которые в дальнейшем станут основой выбора профессии. *Профессиональное самоопределение* рассматривается в исследовании как определение человеком себя относительно выработанных в обществе критериев профессионализма; как процесс поэтапного принятия решений, на основе которых учащийся формирует баланс между своими склонностями, возможностями и потребностями общества в квалифицированных специалистах и определяет выбор будущей профессии и соответствующей образовательной траектории.

В исследовании обосновывается вывод о выборе в качестве ведущего критерия самоопределения современного подростка *осознанности самоопределения*, показателями которой является *изменение глубины понимания, осмысления желаний, стремлений учеников, связанных с выделенными четырьмя направлениями самоопределения личности*.

В завершении первой главы приводятся выводы, обосновывающие актуальность поддержки самоопределения ученика в образовательном процессе, что предполагает изучение возможностей педагогической диагностики в решении основной задачи современной профессиональной педагогической деятельности, и позволяет перейти к решению исследовательских задач, связанных с изучением сущности и возможностей педагогической диагностики в современном научно-педагогическом знании.

Во второй главе «Сущностные характеристики современного понимания педагогической диагностики самоопределения ученика в профессиональной

деятельности педагога» приведен анализ представления педагогов о роли педагогической диагностики в деятельности педагога; представлен исторический обзор и существенные характеристики педагогической диагностики как составляющей педагогической деятельности; охарактеризован процесс конструирования комплексной диагностической методики самоопределения ученика; обосновано использование педагогической диагностики в построении и коррекции образовательного процесса.

В главе представлен анализ данных широкого анкетирования, проведенного в 2015, 2017, 2020, 2022 годах в городе Санкт-Петербурге, с целью выявления представлений учителей Санкт-Петербурга о роли педагогической диагностики в профессиональной деятельности.

Выборку составляли учителя из разных типов школ разных районов города. Анкетирование было проведено в 30 школах г. Санкт-Петербурга. В целом было опрошено более 1200 человек. В анкетировании участвовали школы из 10 районов города. Включенные в опрос школы находятся в разных районах города (центральных и т.н. «спальных»).

Анкета состояла из 30 вопросов (текст анкеты представлен в приложении). Блоки анкеты включали изучение различных эффектов и рисков педагогической диагностики в образовательном процессе.

Обобщение полученных в результате опроса данных позволило сделать следующие выводы:

- учителя осознают необходимость применения педагогической диагностики в современном образовательном процессе для решения поставленных перед школой задач;
- учителя отмечают существенный дефицит знаний и умений, связанных с получением необходимой информации об ученике для построения личностно-ориентированного процесса обучения;
- в современной практике уделяется мало внимания вопросу необходимости взаимодействия учителей в педагогическом коллективе в целях коллективного, совместного выстраивания поддержки самоопределения ученика.

В результате опроса были получены и данные об основных источниках информации об учениках (рис. 2).

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что для получения информации об ученике учителя весьма редко обращаются к применению специальных методик педагогической диагностики, что может свидетельствовать либо о том, что они мало осведомлены о них, либо о том, что больше доверяют опыту повседневного общения с учеником. Применение конкретных методик педагогической диагностики, как источника знаний об ученике поставлено учителями лишь на 8 место. В качестве ведущих источников знаний учителя об ученике учителя чаще всего указывают процесс общения с учащимися, родителями и классным руководителем; в качестве наиболее востребованных источников указываются методы наблюдения и анкетирования.

В исследовании, проведенном в 2020 году, среди источников информации об ученике педагоги впервые указывали социальные сети, цифровые портфолио, а также данные, получаемые из баз данных и информационных систем для школ г. Санкт-Петербурга («Электронный дневник», «Электронный журнал», «Параграф», «Олимпиадное движение», «Навигатор» и другие).

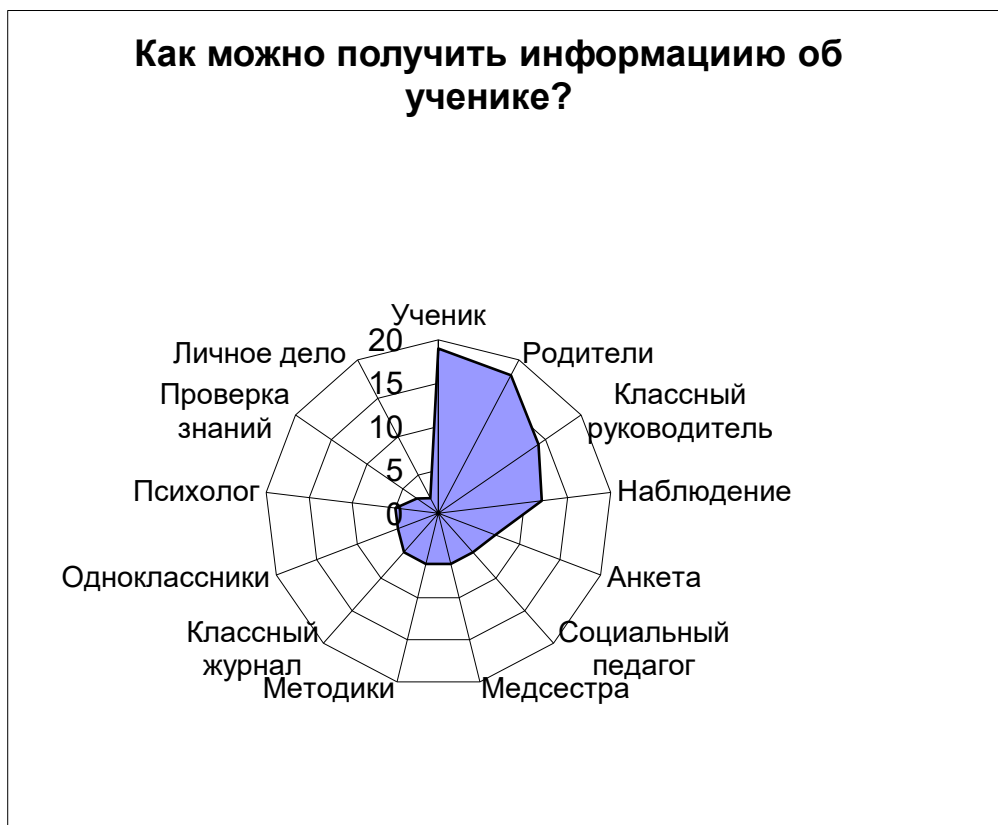


Рисунок 2. Определение учителями рейтинга наиболее важных источников получения знаний об ученике

Стремление обосновать особенности педагогической диагностики в решении современных задач школы обусловило обращение к истории становления и развития диагностики в педагогике. В исследовании выявлены этапы развития педагогической диагностики как научного знания и практической деятельности, спрогнозированы дальнейшие направления её развития. В развитии педагогического диагностирования выделено четыре этапа.

На первом этапе – *экспериментальном* (период с конца 19 – 30-х годов XX века) – начинается массовое обращение педагогов школ к изучению личности ребёнка, к диагностированию различных личностных качеств детей. Сама педагогическая диагностика не является в этот период предметом научно-педагогического исследования.

На втором этапе – *имплицитном* (период 30-х гг. – 60-х гг.) – педагогическое диагностирование существует в скрытой форме (издание Постановления «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», 1936 г).

На третьем этапе – *эксплицитном* (период 60 гг. - середина 90 гг.) – происходит возрождение идеи диагностирования в образовании, и педагогическая диагностика начинает оформляться как научная дисциплина.

Четвертый – *институциональный* (период с середины 90 гг. XX века по настоящее время) – характеризуется изучением педагогического диагностирования в профессиональной деятельности педагога, включение в нормативные документы об образовании требований учета в образовательном процессе индивидуальных особенностей школьников.

Проведенный исторический анализ свидетельствует о динамике развития педагогической диагностики: от эпизодического использования педагогической диагностики в изучении отдельных качеств личности к исследованию педагогической

диагностики в профессиональной деятельности педагога, что выражается в приращении в уточнении *целей* применения педагогической диагностики, изменении *содержания* педагогической диагностики, в расширении представлений о *субъектах* педагогической диагностики.

Далее в главе представлен анализ видов диагностики, парадигм её применения в образовательном процессе современной школы. Общим для подходов отечественных учёных к определению сущности и содержания педагогической диагностики, являются утверждения о том, что педагогическая диагностика включает в себя:

- специфическое изучение и анализ образовательного процесса;
- поиск путей оптимизации обучения и воспитания учащихся;
- последовательную поддержку развития личности ученика.

В главе обосновывается понимание объектов и субъектов педагогической диагностики. В *качестве объектов педагогической диагностики* определены целостный образовательный процесс и его компоненты, которые выступают в единстве и взаимосвязи: цели, содержание, средства воздействия, отношения, возникающие в ходе педагогического процесса, результат, условия, в которых функционирует образовательный процесс. В *качестве субъектов* педагогической диагностики выделяются все участники образовательного процесса: педагоги, обучающиеся, родители, администрация.

На основе анализа имеющихся подходов (Б.П. Дегтярев, К. Ингенкамп, Я.Л. Коломенский, А.И. Кочетов, Н.В. Кузьмина, И.П. Подласый, Н.Ф. Привалова, И.И. Прокопьев, Л.Ф. Спирин, М.А. Степинский, Р.Н. Телебаева, М.Л. Фрумкин, М.И. Шилова,) к определению понятия «педагогическая диагностика» в главе обосновываются её характеристики: бипарадигмальность; взаимосвязь рациональной и интуитивной диагностики; этапность, отличие от психологической диагностики.

Бипарадигмальность является важной характеристикой педагогической диагностики, которая проявляется в переходе от монометода как единственного средства диагностики к использованию совокупности количественных и качественных методов.

В качестве следующей сущностной характеристики педагогической диагностики в исследовании выделена взаимосвязь рациональной и интуитивной составляющих педагогической диагностики. *Рациональная* составляющая предполагает включение качественных и количественных методов педагогической диагностики; *интуитивная составляющая* не предполагает использование специальных методов диагностики, а подразумевает анализ и систематизацию данных, получаемых учителем в процессе постоянного взаимодействия с учениками.

Сущностной характеристикой педагогической диагностики является также её этапность. В исследовании обосновано, что педагогическая диагностика позволяет корректировать образовательный процесс, используя педагогическую диагностику на каждом этапе педагогической задачи. В тексте диссертации приводятся результаты анализа существующих подходов к определению этапов процесса диагностирования, принятых в разных гуманитарных науках: философии (В.И. Воробьева, Ивонна Корч), психологии (Л.С. Выготский, И.В. Дубровина), педагогике (А.С. Белкин, Л.Н. Давыдова, Т.В. Куприянич, М.И. Шилова.). Проведенный анализ показывает, что существует большое разнообразие в подходах к выделению этапов процесса диагностирования. Вместе с тем, можно четко обозначить те этапы, которые присутствуют в большинстве из рассмотренных классификаций, так называемые «*инвариантные этапы*»: 1) Изучение проблемы; 2) Выдвижение гипотезы о причине наличия проблемы; 3) Выбор средств

диагностирования; 4) Этап применения методик; 5) Постановка педагогического диагноза (педагогическая характеристика проблемы); 6) Определение путей коррекции. Ряд авторов выделяет ещё один, седьмой этап, условно названный нами «*преобразующий*» – это этап практического применения диагноза, то есть этап коррекции образовательного процесса.

В диссертации принята позиция исследователей, выделяющих седьмой этап, и обосновывается вывод о *формирующем педагогическом диагностировании*, которое позволяет выявить резервы проектирования и реализации взаимодействия учитель - ученик на основе «помогающего стиля отношений».

В диссертационном исследовании представлены основные отличия педагогической и психологической диагностики. Педагогическая диагностика сориентирована на поддержку самоопределения ученика в образовательном процессе; осуществляет изучение тех качеств личности, которые изменяются в результате влияния образовательного процесса и применяется педагогом для преобразования образовательного процесса.

Определение сущностных характеристик педагогической диагностики позволило определить «педагогическую диагностику» как познавательно-преобразующую деятельность педагога, имеющую бинарную структуру, отражающую диалектику связи количественного и качественных методов познания, включающую интуитивную и рациональную составляющие и имеющую своей целью поддержку самоопределения ученика.

Анализ сущностных характеристик педагогической диагностики позволил выявить явные и латентные функции диагностики, важные для поддержки самоопределения учеников: явные функции (*информационно-аналитическая и формирующая*), латентные функции (*интуитивная и функция самопознания*). В главе приводится обоснование выделения данных функций и их содержательное наполнение.

Одна из задач исследования заключалась в систематизации методик педагогической диагностики самоопределения ученика в школе, которые могут быть *органично использованы* учителем в образовательном процессе.

На основе анализа выводов о сущностных характеристиках и функциях педагогической диагностики были сформулированы *критерии отбора и систематизации методик* педагогической диагностики самоопределения ученика.

1. Критерий **целостности**, который отражает направления и компоненты самоопределения ученика, взаимосвязь диагностики учителя и самодиагностики учащегося, включая методики самоанализа и рефлексии.

2. Критерий **взаимодополнительности**, обуславливающий сочетание рациональной и интуитивной диагностики; качественных и количественных методов диагностики; методов диагностики, адресованных как педагогам и родителям, так методов самодиагностики, адресованных ученикам.

3. Критерий **векторности**, позволяющий конструировать совокупность диагностических методик с учетом приоритетности личностного и социального самоопределения подростка, которые являются исходными для всех видов самоопределения и необходимы для диагностики всех остальных направлений самоопределения.

4. Критерий **субъектности**, обуславливающий выбор диагностических методик в соответствии с ценностной позицией учителя, его индивидуальными особенностями и сложившегося стиля педагогической деятельности.

Теоретически выявленные критерии позволили сконструировать совокупность методик, обеспечивающую полноту диагностической информации о процессе самоопределения, которая ориентирует:

- учителя – на количественную и качественную диагностику всех направлений и компонентов самоопределения ученика; выявления направления и компонента самоопределения, вызывающих трудности и требующих специальной педагогической поддержки в разрешении имеющейся проблемы; вариативное использование диагностических методик (рациональных и интуитивных);
- ученика – на самоанализ, рефлекссию, осмысление имеющихся проблем самоопределения (рисунок3.)

Для оценки правомерности и продуктивности предложенного понимания педагогической диагностики и особенностей самоопределения подростков в исследовании были выделены показатели самоопределения на основе метода начального первичного кодирования, который позволил зафиксировать возрастные особенности и проявления (показатели) самоопределения подростков. Первичное кодирование – это первый этап анализа, когда текст разбивается на смысловые единицы (как в тематическом и контент-анализе) и кратко обозначается основная мысль каждой единицы (первичные коды). Затем производилось фокусированное кодирование: массив данных сводится к обобщенным категориям, носящим более абстрактный характер, по сравнению с первичными кодами. Далее было осуществлено соотнесение критериев с показателями самоопределения. Все показатели, характеризующие самоопределение, были сведены в 19 позиций, которые затем были укрупнены по 4 направлениям самоопределения: личностному, социальному, предметному и профессиональному.

Следующий шаг исследовательского поиска представлял собой сопоставления показателей самоопределения и методик педагогической диагностики. В результате был выявлен спектр методик, которые позволяют получить диагностические данные о компонентах самоопределения по всем направлениям. Итоговый банк методик был сконструирован по результатам многолетней опытно-экспериментальной работы с учетом время-затратности и трудоемкости, требований педагогической этики, не вторгаясь в область психологической диагностики.

Описание банка методик педагогической диагностики самоопределения учеников представлено в приложении.

В ходе исследования на основе установленных критериев была разработана комплексная методика педагогической диагностики самоопределения школьника «Профайл самоопределения ученика», позволяющая выявить характер и динамику изменений всех компонентов самоопределения. Профайл (от англ. Profile) или «Профиль» – личная страница, позволяющая наглядно отобразить имеющиеся у ученика представления о самоопределении. Вопросы в «Профайле» сформулированы в форме утверждений: «Я умею...», «Я знаю о...», задумываясь над которыми ученик определяет сформированность у него знаний и умений, необходимых для самоопределения. Методика содержит 38 пар противоположных утверждений, отражающих представление подростков обо всех направлениях своего самоопределения, и шкалы лесенки, на которой необходимо отметить свой выбор.

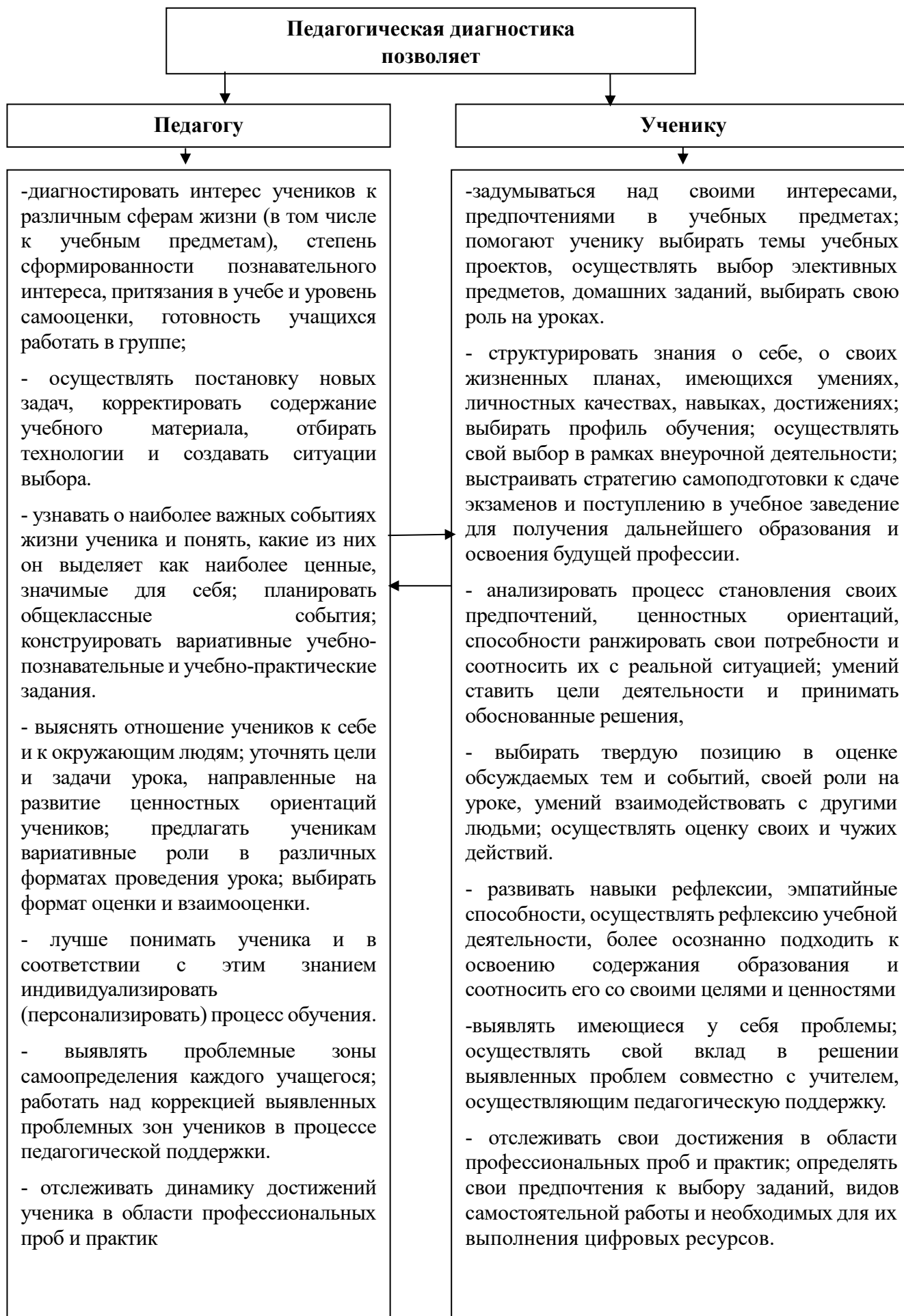


Рисунок 3. Педагогическая диагностика самоопределения в деятельности учителя и ученика

Заполнение Профайла осуществляется учеником в начале и конце учебного года и является для педагога отправной точкой для выстраивания работы по поддержке всех направлений самоопределения ученика. В третьей главе диссертации приведены примеры индивидуальных профайлов учащихся.

Анализ «Профайла самоопределения ученика» учителем позволяет выявить те зоны, которые являются проблемными и нуждаются в поддержке со стороны учителя и педагогического коллектива. Разработанный для учителя «Профайл для педагогической поддержки самоопределения ученика» позволяет учителю фиксировать наличие у него знаний и умений, связанных с осуществлением педагогической поддержки самоопределения ученика.

Далее в главе обосновывается важность организации системной работы по диагностике и поддержке самоопределения школьника на основе взаимодействия учеников, учителей-предметников, классных руководителей и администрации школы.

В деятельности учителя-предметника педагогическая диагностика позволяет разработать замысел урока, отобрать организационные формы и технологии, определить способы взаимодействия с учениками и учеников между собой. В результате подготовки на основе использования результатов педагогической диагностики создается методический рисунок урока, который отличается в разных классах в соответствии с особенностями учащихся, которые определяют *диагностический фон* класса. Понятие «диагностический фон» рассматривается в исследовании как наличие у педагога определенной суммы контекстов, которая сначала интуитивно складывается у педагога относительно отдельного учащегося и конкретного класса, а затем дополняется анализом результатов педагогической диагностики.

Учитель разрабатывает сначала общий замысел урока, после чего он конструирует урок для одного класса с учетом его диагностического фона. Далее учитель конкретизирует общий замысел урока и выстраивает методический рисунок урока с учетом диагностического фона другого класса. Таким образом, определяя разный рисунок урока, учитель достигает одних и тех же предметных, но разных личностных результатов, характеризующих самоопределение конкретных школьников. В главе приводятся примеры разработки уроков, базирующихся на данных педагогической диагностики.

Далее в диссертации рассматривается использование педагогической диагностики в деятельности классного руководителя. Классный руководитель иначе использует педагогическую диагностику: во-первых, для проведения и обсуждения с учащимися результатов диагностики на классных часах, во-вторых, в организации специальных занятий, направленных на самопознание учеников, определение их интересов, роли в классном коллективе. Педагогическая диагностика позволяет классным руководителям и педагогам реализовать событийный подход, который способствует самоопределению, поскольку вызывает эмоциональное переживание важных нравственных ценностей, формирует осознанное отношение к происходящему, и желание осуществлять рефлексию относительно пережитого события. В диссертации приведены примеры и педагогический анализ внеурочных мероприятий, проведенных в экспериментальных школах.

Для организации событийности школьной жизни необходимо взаимодействие всех педагогов, в этом случае педагогическая диагностика позволяет определить согласованные действия относительно конкретных учеников и классов, спланировать перспективные линии развития. В этом случае результаты педагогической диагностики обсуждаются в режиме специально организованного обмена, обсуждения и интерпретаций учителями и классными руководителями итогов диагностики конкретной параллели, в результате чего вырабатывается консолидированное мнение о диагностическом фоне школы.

В главе обоснован вывод о том, что применение педагогической диагностики не может осуществляться в режиме «вмененной обязанности». Только осознание необходимости педагогической диагностики как важнейшего компонента решения задачи позволяет педагогу решать задачи надситуативно, что зависит от наличия у педагога сформированной профессиональной позиции, ориентированной на поддержку и помощь ученику на основе доверительных и помогающих отношений.

Результаты исследования, представленные во второй главе, позволили перейти к решению исследовательских задач, связанных с организацией и проверкой экспериментальной работы.

В третьей главе диссертации «Логика организации опытно-экспериментальной работы и интерпретация полученных результатов» представленная экспериментальная работа строилась по трем направлениям:

3.1. Первое направление: серия локальных экспериментов в школах, цель которых заключалась в апробации и коррекции методик педагогической диагностики самоопределения учащихся школ (предметное и профессиональное, личностное и социальное, комплексная методика).

3.2. Второе направление: локальный эксперимент по разработке программы ПК по проблеме использования педагогической диагностики в профессиональной деятельности педагога.

3.3. Третье направление: локальные эксперименты, связанные с обучением педагогической диагностике студентов в РГПУ им. А.И. Герцена на ступенях бакалавриата и магистратуры.

3.1. Первое направление (серия локальных экспериментов в школах).

Первый локальный эксперимент. В эксперименте участвовало 67 учителей, 900 учеников из гимназии при ГРМ и 197 школы. Цель эксперимента заключалась в отборе и апробации методик предметного и профессионального самоопределения ученика; логики проектирования образовательного процесса на основе данных, полученных в результате применения методик диагностики. В результате апробации были отобраны 20 методик в соответствии с первой частью профайла.

В ходе ***первого локального эксперимента*** была апробирована на практике первая часть «Профайла самоопределения ученика» (глава 2), способствующая содействию осознанному предметному и профессиональному самоопределению ученика.

Для каждого из утверждений профайла были подобраны соответствующие методики педагогической диагностики. Профайл был предложен учителям, которые в течение полугода апробировали представленные в профайле методики. Цель использования диагностических методик состояла в содействии пониманию подростками причин учебных достижений и проблем, адекватности самооценки, интереса к выбору будущей профессии. Данные методики были в основном адресованы учителям, в ходе эксперимента возникло предположение о необходимости большего включения самого ученика в процесс диагностирования и добавления методик, связанных с педагогической рефлексией и личностным, и социальным самоопределением.

По результатам анализа первого локального эксперимента были созданы два электронных ресурса: «*Навигатор школьной успешности*» и «*Процесс-фолио профессионального самоопределения*».

Электронный образовательный ресурс «*Навигатор школьной успешности*» (свидетельство о государственной регистрации программ для ЭВМ № 2018617929) позволяет отслеживать успеваемость ученика по всем предметам при помощи неформальных тестов, а также контекстных и ситуационных задач, разработанных учителями-предметниками. Ресурс прошел положительную апробацию в гимназии при ГРМ.

Электронный образовательный ресурс «Процесс-фолио профессионального самоопределения» (свидетельство о государственной регистрации программ для ЭВМ № 2016617226) позволяет сопровождать выбор профиля обучения учениками 7 класса. Ресурс включает рабочую тетрадь для ученика, методические рекомендации для учителя. Процесс-фолио в форме рабочей тетради для ученика, вмещает более 20 количественных и качественных методик педагогической диагностики, над выполнением которых ученик работает в течение всего учебного года. В работе с процесс-фолио участвуют учителя-предметники и родители. С заполненным процесс-фолио ученик приходит в конце учебного года на итоговое собеседование по выбору профиля в 8 классе. Ресурс прошел положительную апробацию в 197 школе.

В результате первого локального эксперимента 197 школа впервые провела отбор в профильные классы учеников 7 класса по результатам дидактических методик педагогической диагностики, включенным в «Процесс-фолио предметного и профессионального самоопределения ученика».

Правильность выбора учениками профиля подтверждалось в 8-9 классах стабильной успеваемостью, наличием побед в олимпиадах выбранного профиля, снижением числа учащихся решивших сменить профиль. Показательным является более осознанный выбор учениками необходимости своего участия во внеурочных мероприятиях и проектной деятельности в школе, что характеризует увеличение включенности учеников в данный вид деятельности; значительно уменьшилось число учеников, отсеявшихся в течение учебного года. Ребята активно включались в организацию внеклассной деятельности по учебному предмету, в организацию «Уроков успеха», на которые приглашались медицинские работники разного профиля.

Профайл предметного и профессионального самоопределения (далее - Профайл) стабильно применялся в начале и конце года. В том случае, если в ответах детей появлялись затруднения, определялось, какие методики необходимы ребёнку для выяснения причин негативных изменений.

Если профиль ученика, построенный на основе самооценки ученика, сильно изменялся, по сравнению с предыдущим, то педагогу необходимо было понять причину произошедших изменений и отобрать методики, которые позволяли ему узнать эту причину.

В результате анализа результатов локального эксперимента был сделан вывод о том, что для поддержки предметного и профессионального самоопределения ученика необходимо системное взаимодействие между классным руководителем и учителями-предметниками.

На основе анализа первого локального эксперимента был разработан начальный, исходный вариант программы обучения для учителей (параграф 3.2)

Второй локальный эксперимент. Цель эксперимента состояла в отборе и апробации методик личностного и социального самоопределения ученика с последующим определением возможности коррекции образовательного процесса на основе данных, полученных в результате применения методик диагностики. В эксперименте участвовало 46 учителей, 720 учащихся 5-9 классов из гимназии при ГРМ и 307 школы.

В результате эксперимента были апробированы 38 методик педагогической диагностики, с целью создания рекомендаций по особенностям их применения и интерпретации полученных результатов и разработки инструментария для поддержки личностного и социального самоопределения ученика. В результате апробации были оставлены 28 методик, 10 методик были признаны нецелесообразными к применению, так как были излишне время- и трудо-затратны, нарушали этические нормы

предъявляемые к применению диагностики, вторгались в область психологической диагностики.

Результаты эксперимента. Профайл личностного и социального самоопределения был апробирован, начиная с 7 классов. Показательным является улучшение эмоционального климата в классах, характеризующегося снижением уровня тревожности учеников, улучшение социального климата в классе, снижение количества отвергаемых и пренебрегаемых учеников (по данным социометрии), снижение или отсутствие эпизодов девиантного поведения учеников по отношению друг к другу (по данным социальных служб школы); а также было зафиксировано более заинтересованное отношение к внеклассной работе. Возросло стремление к сотрудничеству. Также необходимо отметить более активное участие родителей в процессе принятия совместных решений относительно событий школьной жизни.

На основании анализа опыта внедрения профайла социального и личностного самоопределения выстраивался план воспитательной работы, в котором отражены все возможности, создаваемые школой для выбора учеником занятий во внеурочной деятельности.

В ходе второго локального эксперимента подтвердился вывод первого локального эксперимента о необходимости комплексной диагностики, включающей в себя диагностику всех направлений самоопределения.

После эксперимента с первичным отбором методик, отдельного использования профайлов для предметного и профессионального самоопределения, личностного и социального самоопределения был осуществлен **третий локальный эксперимент**, в котором был расширен спектр методик педагогической диагностики, позволяющих в единстве осуществлять анализ предметного, профессионального, личностного и социального самоопределения, были апробированы методики педагогической диагностики. Эксперимент проходил в гимназии при ГРМ, 197 и 307 школах. В эксперименте участвовали 83 учителя, 1378 учащихся 5-9 классов.

На основе опыта, полученного в ходе первого и второго локальных экспериментов, была создана общешкольная комплексная методика самоопределения учеников на основе профайла. Это был этап полного внедрения комплексного «Профайла самоопределения ученика», в котором был разработан инновационный электронный образовательный ресурс, имеющий свидетельство о государственной регистрации программ для ЭВМ, позволяющий осуществлять диагностику всех направлений самоопределения ученика – УМК «Диагностическая школа» (свидетельство о государственной регистрации программ для ЭВМ № 2018616542). УМК содержит банк методик, необходимых для педагогической диагностики по всем четырем направлениям самоопределения, и размещён в открытом доступе в сети интернет по адресу: http://дш.школа-197.рф/plaal_chel.html.

В результате данного эксперимента был создан Электронный образовательный ресурс «Навигатор индивидуального образовательного маршрута ученика» (свидетельство о государственной регистрации программ для ЭВМ № 2016610642), который позволяет на основе анализа результатов диагностики всех направлений самоопределения помочь ученику выбрать проекты, кружки, события, запланированные в деятельности школы в ближайшем учебном году. Ученик работает с программой в начале учебного года и получает рекомендации к его включению в жизнедеятельность школы с учетом его интересов и достигнутых образовательных результатов. Ресурс прошел положительную апробацию в гимназии при ГРМ.

Несмотря на положительную апробацию, после проведения третьего локального эксперимента осталась нерешенной проблема организации совместной работы учеников

и учителей по анализу, осмыслению результатов диагностики с учетом возрастных особенностей учащихся.

Эти выводы обусловили проведение *четвертого локального эксперимента* в 197 школе, в которой был разработан новый дополнительный комплекс методик, учитывающий необходимость многократного обращения к вопросам профайла на разных возрастных этапах, с использованием разных методик. Эксперимент проходил в 197 школе. В эксперименте участвовали 30 учителей и 242 учащихся 5-10 классов. Был создан электронный УМК «Рефлексивная школа», размещенный в сети Интернет по адресу: <http://reflekschool.ru/>

Профайл дополнился методиками, отобранными для расширения возможности работы с подростками различного возраста с 5 по 10 класс.

Полученные результаты, которые отслеживались ежегодно, свидетельствуют о том, что данная совокупность методик действительно позволяет определить проблемы в личностном, социальном, а также в предметном и профессиональном плане и на основе полученных знаний выстроить педагогическую поддержку ученика.

Сравнение результатов ответов учеников всего класса на вопросы профайла в 7 и 9 классах (рисунок 4) позволяет проанализировать положительную динамику от 7 к 9 классу.

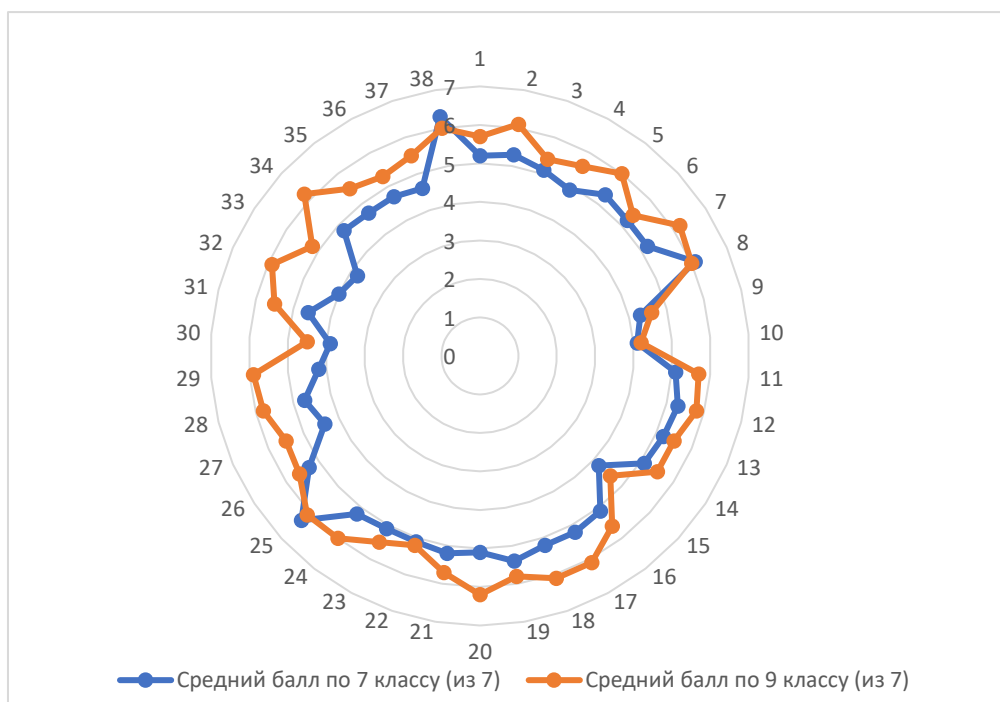


Рисунок 4. Сравнение средних баллов по результатам проведения «Профайла самоопределения» в конце 7 и 9 классов

Для организации внеурочной деятельности с 5 по 10 класс были разработаны программы «Умный выбор в умной школе» в формате *рефлексивных сессий*. Сессии были разработаны и спланированы в 197 школе Центрального района с 5 по 10 класс в соответствии с направлениями самоопределения. По результатам работ с диагностическими методиками у каждого ребёнка накапливается его цифровая биография, доступ к которой имеет только он сам и его классный руководитель.

Распределение тем сессий определялось в соответствии с ответами на вопросы профайла. Темы сессий представлены на рисунке 5.

Класс	Обоснование тематического планирования	1	2	3	4	5	6	7	8
5	Новая ступень образования	Кто я? Какой я?	Чего я хочу?	Что для меня самое важное?	АС	Кому я верю?	Кто мы?	АС	Что мне интересно?
6		В поисках себя	Мое время	АС	Мой герой	Я и мы	АС	Мои способности	Моя идеальная школа?
7	Выбор профиля	Мои мечты	АС	Я живу среди людей	Значимые люди	Моя команда	Как научиться делать выбор?	АС	Мое будущее
8	Новый коллектив	Мое Я	Мои ценности	Мои цели	Мое общение	АС	Мои мотивы	АС	Мои планы
9	Выбор профиля	Мои ресурсы	Риски в моей жизни	Я глазами других людей	АС	Мои успехи	Мои трудности	Выбор профессии	АС
10	Выбор ЕГЭ, новый коллектив	Как стать успешным?	Как освоить Тайм-менеджмент?	Как научиться работать в команде?	Что может меня мотивировать?	АС	Как поверить в себя?	Как выбрать будущее?	АС

Рисунок 5. Распределение тем рефлексивных сессий с 5 по 10 класс

Установление количества сессий для каждого из видов самоопределений определяется основными задачами взросления, сформулированными в соответствии с описанием процесса самоопределения подростков в 1 главе.

Сессии представляют собой занятия, проводимые классными руководителями в рамках внеурочной деятельности в форме специально организованного общения, в процессе которого происходит решение вопросов оказания помощи и поддержки самоопределения учеников, развитие глубины понимания необходимости процесса самоопределения.

Кратко опишем результаты проведения рефлексивной сессии «Я глазами других». Ребята получили опыт интериндивидуальной рефлексии и адекватной самооценки своего поведения. В главе приведены высказывания учеников: «Я узнал себя «внутри»; «Я узнал много неожиданных фактов не только об одноклассниках, но и о себе». «Я получил новый опыт, и он важен для меня, я не думал раньше, что мое виденье меня так не похоже на виденье меня другими». Многие ученики отмечали, что работа с диагностическими методиками помогла лучше понимать одноклассников. Некоторые писали, что их удивило то, как мало о них знают другие ребята, и будут теперь более открыты в общении, другие отметили, что были описаны их негативные характеристики, и теперь они задумались, как искоренять в себе эти черты. Многие сделали вывод о том, как опасны поверхностные суждения.

Наиболее сложные, сугубо личные и конфликтные результаты обсуждаются в личных беседах с педагогами-предметниками. Очень важным для классного руководителя является решение вопроса о том, кому и какую информацию нужно сообщить. Безусловно, необходимо в каждом конкретном случае решать вопрос о том, какой из педагогов сможет применить информацию в целях поддержки самоопределения ученика.

В качестве примера представим результаты заполнения Александром П. итоговых профилей, которые Александр П. осуществлял на протяжении 3 лет (7, 8 и 9 класс) (рис. 6).

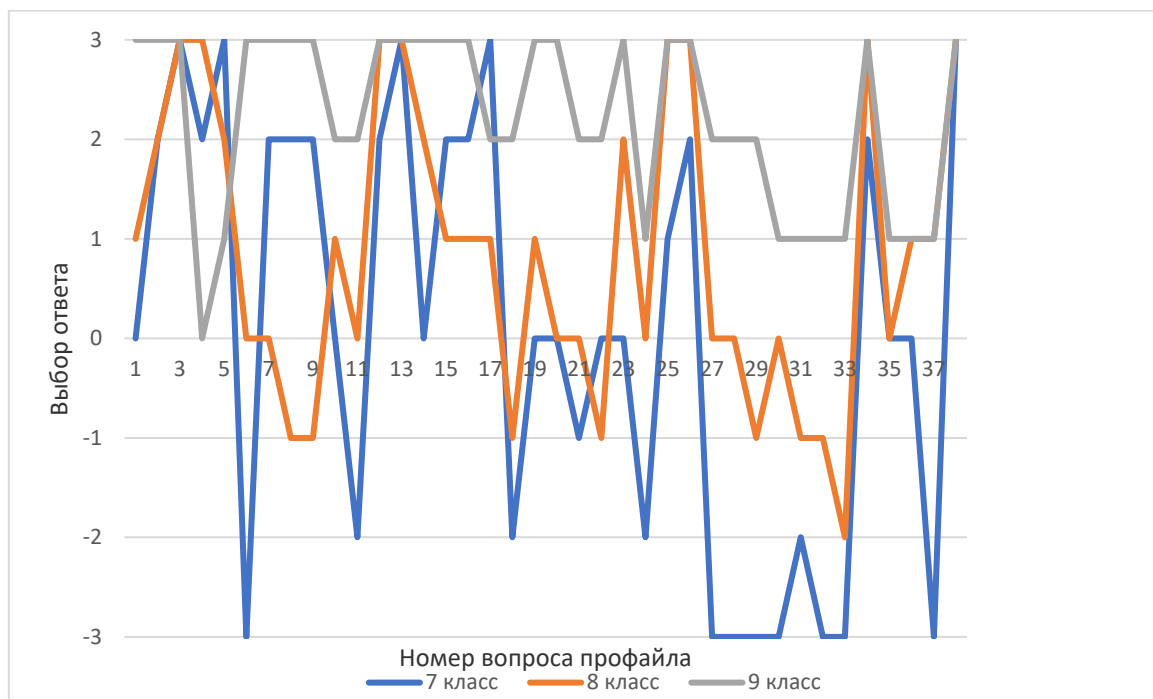


Рисунок 6. Результаты сравнения ответов ученика Александра П. на вопросы профиля в 7, 8 и 9 классах

Сравнение профилей за три года свидетельствует о позитивной динамике практически по всем вопросам Профайла. В 9 классе практически не представлены отрицательные значения выборов.

О продуктивности разработанной методики педагогической диагностики свидетельствуют повышение социальной активности ребят, увеличение доли их участия в социальных проектах, волонтерстве (практически каждый ученик включен в подобные проекты), улучшение школьного климата, повышение его доброжелательности, снижение конфликтности и тревожности; стабильность поступлений в профильные вузы, количество учеников, которые успешно окончили школу, о чем свидетельствует итоговая аттестация, количество учеников, получивших аттестат с отличием и знак «За особые успехи в обучении», а также результаты участия школы в исследовании PISA.

3.2. Второе направление экспериментального исследования было связано с разработкой программ подготовки работающих учителей к использованию педагогической диагностики самоопределения школьника в образовательном процессе.

Важной частью, составляющей проблематику поддержки самоопределения ученика, является оценка готовности педагогов-практиков к её реализации. Перед началом подготовки педагогов к использованию методик педагогической диагностики мы осуществили оценку готовности педагогов к реализации поддержки самоопределения ученика в общеобразовательной школе и на основе результатов диагностики проводили подготовку педагогов.

Для отслеживания умений педагогов осуществлять поддержку самоопределения школьников был разработан «Профайл поддержки самоопределения школьников». Результаты прохождения педагогами 197 школы «Профайла поддержки самоопределения школьников» после 3 и 4 локальных экспериментов представлены на рис. 7. Сравнение профилей свидетельствует о развитии умений педагогов в области педагогической поддержки самоопределения школьников средствами педагогической диагностики.



Рисунок 7. Сравнение ответов на вопросы «Профайла поддержки самоопределения школьников» педагогов 197 школы после 3 и 4 эксперимента

Повышение квалификации проходило в форме *рефлексивных практикумов*, *содержательной основой которых является решение педагогической задачи*. Были проведены рефлексивные практикумы на темы: «Ценности и смыслы профессии учитель», «Педагогическая диагностика», «Самоопределение ученика», «Педагогическая рефлексия», «Интуитивная педагогическая диагностика», «Помогающий стиль», «Педагогическая поддержка ученика», «Диагностический фон класса и ученика», «Методики педагогической диагностики ученика». Пример одного из практикумов представлен в приложении.

Рефлексивные практикумы запатентованы как электронный образовательный ресурс «Педагогические рефлексивные практикумы» (свидетельство о государственной регистрации программ для ЭВМ № 2016617225), который представляет собой специальную рефлексивную форму занятия, включающую в себя методики педагогической диагностики.

Обучение работающих педагогов-учителей осуществлялось с использованием педагогических задач, предъявляемых педагогам на первом этапе практикума.

По данным контрольных измерений у педагогов произошли следующие изменения: учителя стали делать меньше ошибок в решении задачи за счет более глубокого понимания логики решения педагогической задачи; осуществлять выбор методов диагностики, необходимых для изучения ситуации; «видеть» в задаче большее количество контекстов и предлагать более адекватные способы поддержки самоопределения ученика(рисунок8). Умение использовать педагогическую диагностику проявлялось на следующих этапах решения задачи:

1. Осознание проблемной ситуации и её вербализация;
2. Поиск информации различными методами, включая диагностические процедуры;
3. Перевод задачи в группу вопросов и необходимых действий, осуществленных по результатам диагностики;
4. Конструирование способов решения задачи и выбор инструментария с учетом диагностического фона класса, ученика;

5. Наличие этапа коррекции с применением формирующего диагностирования;
6. Установление соответствия предлагаемого решения этико-правовым нормам.

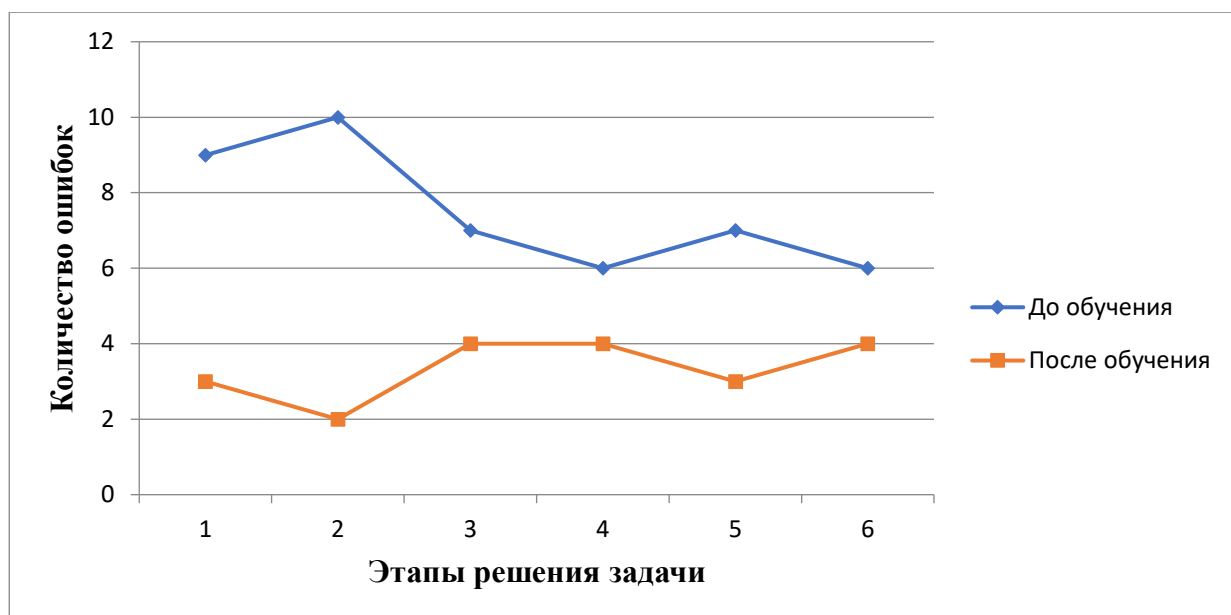


Рисунок 8. Среднее количество ошибок, допущенных учителями в решении задач содействия самоопределению школьника до и после обучения

Опыт реализации данных практикумов в школах Санкт-Петербурга свидетельствует о том, что построение содержания практикумов через ценности и смыслы учительской профессии с использованием методик актуализации рефлексивных процессов учителей способствует развитию умения рассмотреть педагогическую ситуацию с различных сторон, оценить её и найти оптимальные пути решения, а также становлению у учителей правильного ценностно-смыслового отношения к проблемам взаимодействия в системе «учитель-ученик».

Показателями продуктивности данного локального эксперимента стали изменения как в деятельности учеников, так и в деятельности педагогов.

В профессиональной *деятельности педагогов* фиксировались изменения в образовательном процессе, которые выражались в следующем:

- значительно увеличилось количество заданий, связанных с личностными целями ученика в образовании, которые стали задавать учителя;
- наличие заданий, обеспечивающих единство учебной и внеучебной деятельности, которые позволяют учитывать интересы и мотивы обучающихся;
- заданий, связанных с рефлексией, направленной на осознание того, что ученик выбирает и почему.

В построении структуры уроков и отбора их содержания учитывались диагностические фоны как отдельных классов, так и отдельных учеников. Посещение уроков свидетельствовало о том, что уроки стали интереснее, педагоги больше внимания стали уделять общению с детьми. Рефлексивные методики использовались педагогами как постоянные элементы работы с учениками, а также как основа системной самооценки уроков.

В *деятельности учеников* увеличилась степень осознанности важности умения осуществлять выбор учебных заданий; осуществлять коммуникацию (умение эффективно взаимодействовать с одноклассниками и учителями); выбора профиля обучения и устойчивости при обучении внутри него.

Помимо обучения педагогов опытно-экспериментальных школ шло обучение педагогов на базе ИМЦ Адмиралтейского района на курсах повышения квалификации. Программа повышения квалификации прошла экспертизу в АППО и была рекомендована к внедрению. Было обучено более 100 учителей. Отзывы педагогов свидетельствовали о высокой оценке полученных знаний. Пятнадцать обучающихся выразили желание посетить семинары, которые организуют 197, 307 школы и Гимназия при ГРМ в рамках опытно-экспериментальной деятельности.

3.3. Третье направление: эксперименты в вузе (бакалавриат и магистратура)

Программы обучения студентов *бакалавриата* реализовывались путём включения тем, посвященных педагогической диагностике, в учебные курсы дисциплины «Педагогика», а также реализации общеуниверситетского курса по выбору «Педагогическая диагностика в образовательной практике» (данный курс выбрало более 100 студентов 4 курса практически со всех факультетов университета РГПУ им. А.И. Герцена). Результативность освоения предложенных тем определялась в соответствии с критерием, согласно которому обучение педагогической диагностике способствует пониманию бакалаврами сущности профессиональной педагогической деятельности. Для диагностики на заключительном этапе обучения студентам были даны эссе и интервью, были проведены фокус-группы.

Из данных, полученных в результате проведения фокус-групп, стало очевидно, что 75% студентов высказывают заинтересованность в проблемах поддержки ученика, основанной на педагогической диагностике, и планируют продолжать самообразование в данном направлении. Высказывания студентов свидетельствовали о том, что педагогическая диагностика самоопределения помогает им решать другие педагогические задачи.

В результате экспериментальной апробации отдельных тем, отвечая на заинтересованность и запросы студентов, данная тема вошла в изучение для всех факультетов и в курс «Педагогика школы» и как центральная задача в курс «Решение педагогических задач».

Учебный курс «Решение педагогических задач» построен по принципу поступательного освоения каждой из групп задач, к решению которых должен быть готов каждый выпускник педагогического вуза. Освоение курса начинается с группы задач «Видеть ученика в образовательном процессе». Именно в процессе изучения этой темы бакалавры знакомятся с основными сущностными характеристиками педагогической диагностики, осознают, что задача «Видеть ученика» является основным ценностно-смысловым ориентиром всех других педагогических задач.

В течение 2020 и 2021 годов после введения темы «Педагогическая диагностика» в курсы «Педагогика школы» и в курс «Решение задач» в институте педагогики, на филологическом и географическом факультетах (Группа А) студенты решали задачи на педагогической практике. Результаты решения представлены на рисунке (рис. 8). Результаты решения задач студентами группы А были соотнесены с результатами решения задач на практике группой Б (студенты математического факультета, факультета химии института информационных технологий и технологического образования, где такое обучение не осуществлялось).

Проведенное сравнение показало: студенты группы А глубже осознают суть проблемной ситуации, более активно используют методики педагогической диагностики в решении задач, осуществляют оценку сформулированных решений и выводов (рисунок 9).

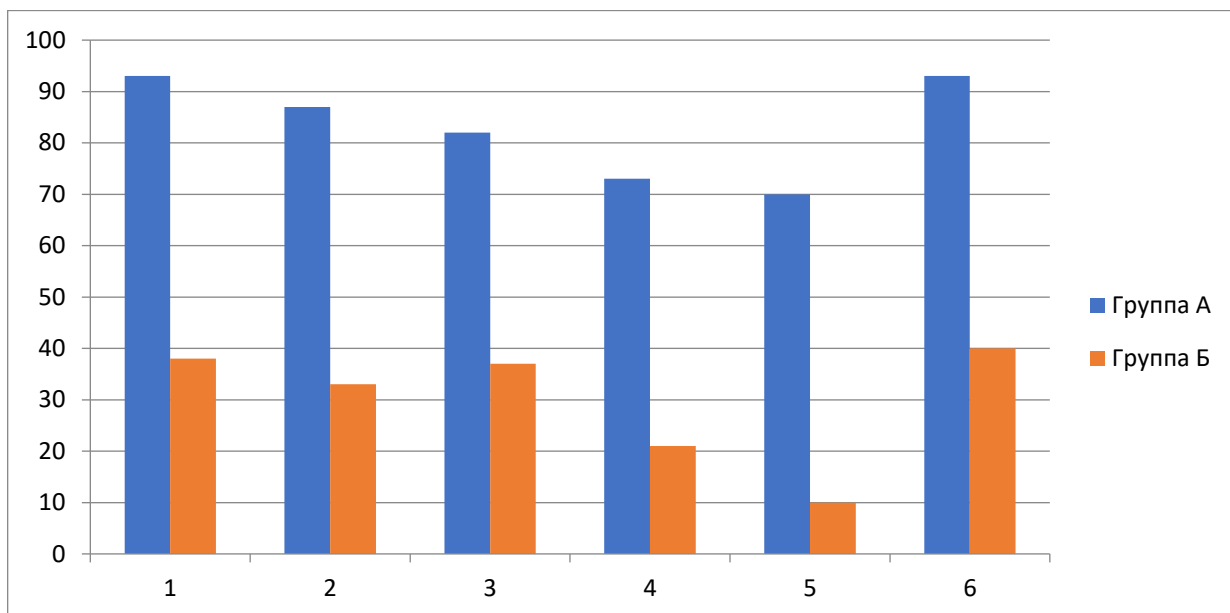


Рисунок 9. Процент студентов, успешно решивших задачу в период практики (группа А и группа Б)

Программы обучения студентов *магистратуры* реализовывались путём включения в обучение учебной программы «Педагогическая диагностика в образовательном процессе». Обучение магистрантов осуществлялось для 9 образовательных программ, количество магистрантов – 98 человек.

Для обоснования этапов проектирования и критериев отбора содержания учебных программ по педагогической диагностике, позволяющих учителю осуществлять поддержку и сопровождение ученика в образовательном процессе, была использована концепция Г. Виггинса и Д. Мактая, содержащая три этапа: определение желаемых результатов, определение приемлемых доказательств, планирование элементов учебного процесса и технологий обучения. Обратимся к рассмотрению выделенных этапов. Для определения приоритетов в учебной программе была использована система трех вложенных друг в друга кругов, показанных на рис. 10.

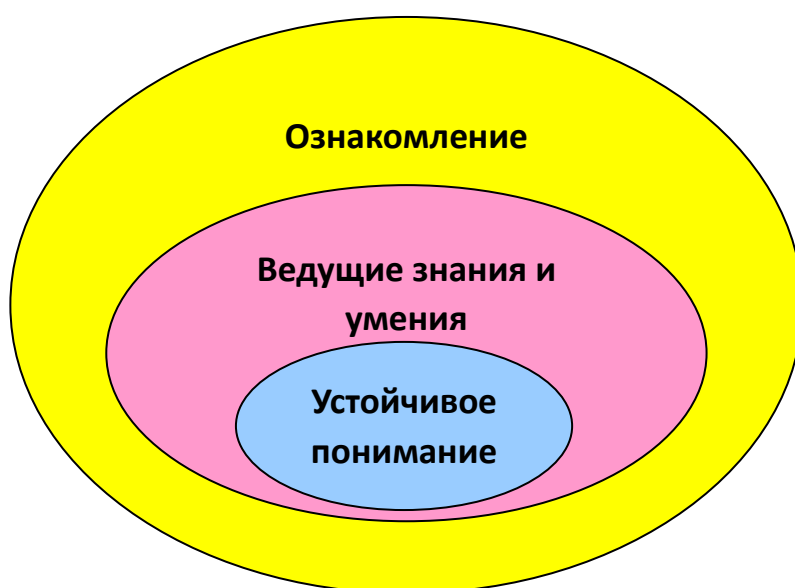


Рисунок 10. Определение приоритетов в учебной программе

Самый большой круг определял те знания, с которыми студентам будет достаточно простого ознакомления. В начале курса по педагогической диагностике студенты знакомятся с историей становления педагогической диагностики в России. В данном случае, имеются в виду цели курса, для студентов будет достаточно приобрести общие знания, которые будут оцениваться с помощью сообщений, подготавливаемых студентами и тестовых вопросов.

В среднем круге выбор сужается, и определяются наиболее важные знания о сущностных характеристиках педагогической диагностики (факты, концепции, принципы) и умения (технологии, стратегии, методы). Наполнение «среднего» круга включает в себя характеристики методов качественной и количественной диагностики, а также изучение различий между ними, основанные на определенных нормах и критериях, что объясняется необходимостью рассматривать данные знания как базовые в курсе по педагогической диагностике, а ожидаемым результатом должно стать умение студентов применять эти методы.

Согласно предложенной модели самый маленький круг представляет собой знания, которые наиболее тщательно отбираются для *«устойчивого понимания»*. Достижение устойчивого понимания педагогической диагностики для самоопределения ученика завершает обучение по курсу. Термин «устойчивое понимание» относится к особо важным понятиям и глубокому пониманию, к проникновению в суть вопроса, к тому, что сохранится у студентов после того, как они забудут мелкие детали. В курсе изучения педагогической диагностики такими понятиями выступают понятия «понимание ученика», «рефлексивная диагностика», «интуитивная диагностика».

По отзывам студентов, наибольшую значимость для них представляли темы, связанные с качественными методами педагогической диагностики, а тема «рефлексивная диагностика» определяется магистрантами как наиболее значимая.

Результативность освоения различных аспектов педагогической диагностики в магистратуре определялась в соответствии с наличием критериев умения использовать методики педагогической диагностики для решения проблем диссертаций. О продуктивности предложенного подхода к обучению магистрантов свидетельствует то, что произошли изменения в выборе методик педагогической диагностики, необходимых для выполнения ВКР (от выбора исключительно количественных методик произошел переход к выбору и качественных методик диагностики), стала глубже проводимая магистрантами интерпретация полученных в результате педагогической диагностики данных, появились обоснованные рекомендации по поддержке ребёнка на основе данных, полученных в результате диагностики.

Анализ работ магистрантов подтверждает, что введение курса педагогической диагностики, где в центре изучения идет обращение к качественным методам педагогической диагностики, способствует глубокому пониманию сути изучаемой проблемы и её решению, что отразилось в диссертационных исследованиях магистрантов. Так, в диссертациях, связанных с каким-либо направлением самоопределения ученика, магистрант для того, чтобы узнать сформированность компонентов самоопределения до и после формирующего эксперимента, использует методики педагогической диагностики; на этапе формирующего эксперимента применяет рефлексивные методики педагогической диагностики для осознания проблем и самопознания учеников и учителей. Судя по высоким отзывам работодателей на защите диссертаций, магистранты в своих исследованиях берут актуальные проблемы и представляют успешное решение этих проблем, что обуславливается тем, что магистрантами были использованы качественные методики педагогической диагностики.

По результатам опытно-экспериментальной работы в главе сделан вывод о закономерностях и принципах педагогической диагностики.

В заключении представлены итоги исследования. Проведенное исследование позволило получить следующие *результаты*:

теоретические:

- определена значимость педагогической диагностики в профессиональной деятельности современного учителя как важного компонента его профессиональной компетентности;
- выявлена значимость педагогической диагностики для решения педагогом профессиональных задач;
- охарактеризована история становления педагогической диагностики как науки и спрогнозирован возможный сценарий её последующего развития;
- определены сущностные характеристики педагогической диагностики самоопределения ученика;
- выявлена сущность педагогической диагностики для решения задачи поддержки ученика в самоопределении;
- охарактеризованы закономерности педагогической диагностики самоопределения ученика;
- определены *критерии* к отбору методик педагогической диагностики, необходимой для самоопределения ученика;
- выявлены и охарактеризованы функции и принципы реализации педагогической диагностики;
- разработаны комплексные методики педагогической диагностики, позволяющие осуществлять общешкольный комплексный механизм поддержки самоопределения, включающие школьника в процедуры диагностики, понимания, проектирования, коммуникации, рефлексии, необходимые для самоопределения ученика и выстраивания индивидуального образовательного маршрута.

практические:

- систематизированы методики педагогической диагностики, необходимые для содействия самоопределению ученика в образовательном процессе;
- разработаны стратегии реализации педагогической диагностики самоопределения школьника;
- разработаны предложения по корректировке программ педагогической подготовки студентов бакалавриата и магистратуры и программ повышения квалификации учителей по проблеме педагогической диагностики;
- разработаны методические рекомендации для педагогов по применению педагогической диагностики в образовательном процессе;
- разработаны электронные образовательные ресурсы, позволяющие осуществлять поддержку педагогов как в процессе их обучения педагогической диагностике, так и в процессе применения ими педагогической диагностики.

Анализ полученных результатов позволяют сделать вывод о том, что исходная гипотеза доказана, и цель настоящего исследования достигнута.

Перспективы будущих исследований педагогической диагностики связаны с развитием информационных технологий: необходимо изучение больших массивов данных, размещённых в электронной среде образовательного учреждения, изучение социальных сетей школьников как источников диагностики

Содержание и результаты исследования по теме диссертации отражены в 180 публикациях, общим объемом 358 печатных листов, основные из них:

Монографии

1. Гутник, И.Ю. Педагогическая диагностика образованности школьников. Теория.

История. Практика. Издательство РГПУ им. А.И. Герцена. СПб.– 2000. – 160 с. (10 п.л.)

2. Modern State of the problem of a School Mark in Russia. Современное состояние проблемы школьной оценки в России: Монография. / Гутник, И. Ю., Акулова О. В. [и др.]. – Cracow: Изд-во IMPULS. 2007. – 273 с. – ISBN 978-3-939469-79-7. (0,5 п.л. / 0,25 п.л.)

3 Changes in Student Achievement Assessment System in Selected European Countries – a Comparative Study. «Сравнительный анализ систем оценивания в школах стран Европы»: Монография / Гутник, И.Ю., Семикин В.В., Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. [и др.]. – Cracow: Изд-во IMPULS – 2007. – 333 с. – ISBN 978-83-7308-655-5 (3,5 п.л. / 0,3 п.л.)

4. Гутник, И.Ю. Гуманитарные технологии педагогической диагностики в междисциплинарном контексте. Научно-методические материалы «Междисциплинарные исследования и гуманитарные технологии». Инновационная образовательная программа. Издательство РГПУ им. А.И.Герцена. – 2008. – СПб. – 247 с. (15,5 п.л.)

5. Гутник И.Ю., Содействие самоопределению подростка в современной школе: коллективная монография / Гутник И.Ю., Писарева С.А., Сосунова И.Ю., Суворова С.А. ; рецензенты: Батракова И.С., Зайцева Ю.Вю – СПб.: Астерион, – 2020. – 180 с. (10 п.л./2 п.л.)

Статьи в изданиях, включенных в перечень российских рецензируемых научных журналов:

6. Гутник, И.Ю. Изменение функций педагогической диагностики в современных условиях/ И.Ю. Гутник // Российский научный журнал. – 2012. – № 6 (31). – С. 185-190. (0,75 п.л.)

7. Гутник, И.Ю. Экспериментальный этап становления педагогической диагностики в России / И.Ю. Гутник // Человек и образование.- 2012. – № 3(32). – С. 46-50. (0,5 п.л.)

8. Гутник, И.Ю. История становления педагогической диагностики в России (с 30-х годов XX века) / И.Ю. Гутник // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. - 2013. – № 1 (57). – С.142-146. (0,6 п.л.)

9. Гутник, И.Ю. Проектирование учебных программ, направленных на становление диагностической компетентности будущего учителя/ Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. – сентябрь 2012, № 9, ART 1864. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1864.htm>. – Гос.рег. 0421200031. ISSN 1997-8588. – (0,5 п.л.)

10. Гутник, И.Ю. Формирование диагностической компетентности будущего учителя. / И.Ю. Гутник // Профессиональное образование. Столица. - 2013.– № 2. – С.27-30. (0,5 п.л.)

11. Гутник, И.Ю. Естественнонаучный, гуманитарный и бипарадигмальный подходы к педагогической диагностике / И.Ю. Гутник // Вестник Челябинского Государственного педагогического университета. - 2013. – № 11. – С.130-139. (1,25 п.л.)

12. Гутник, И.Ю. Возможности педагогической диагностики в обеспечении качества образования / И.Ю. Гутник, Ю.Г. Баскин // Проблемы управления рисками в техносфере: Научно-аналитический журнал. - 2013. – № 1(25). – С. 158-162. (0,6 п.л. / 0,3 п.л.)

13. Гутник, И.Ю. Проектирование содержания программ учебных дисциплин на ступени магистратуры (на материале курса «Психолого-педагогическая диагностика в образовании») / И.Ю. Гутник // Школа будущего. – 2014. – № 2. – С. 61-67. (0,8 п.л.)

14. Гутник, И.Ю. Методы интуитивной педагогической диагностики в исследовании проблемы отчуждения учащихся от школы. / И.Ю. Гутник // Школа будущего. - 2015. – № 5. – С.116-122. (1 п.л.)

15. Гутник, И.Ю. Роль педагогической диагностики в умении учителя решать профессиональные задачи. / И.Ю. Гутник // Известия Дагестанского Педагогического Университета. Серия: Психолого-педагогические науки – 2014. – №1(26). – С.63- 68. (0,6 п.л.)

16. Гутник, И.Ю. Педагогическая диагностика как условие сопровождения самоопределения школьника / И.Ю. Гутник // Научное Мнение. – 2015. – № 6-2. – С. 43-50. (1 п.л.)

17. Гутник, И.Ю. Использование возможностей педагогических рефлексивных практикумов для сопровождения самоопределения обучающихся / И.Ю. Гутник // Научное Мнение. – 2015. – № 9-2. – С. 36-40. (0,6 п.л.)

18. Гутник, И.Ю. Педагогическое сопровождение предметного и профессионального самоопределения учеников методом «Процесс-фолио» / Т.П. Гембель, И.Ю. Гутник, А. Ю. Королькова // Химия в школе. – 2015.– № 9. –С.12-17. (0,8 п.л./ 0,3 п.л.)
19. Гутник, И.Ю. Обоснование современного понимания понятия «педагогическая диагностика» / И.Ю. Гутник // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. – 2015. – № 5 (46) – С.116-121. (0,75 п.л.)
20. Гутник, И.Ю. Изучение представлений учителей о значимости применения педагогической диагностики в современном образовательном процессе/ И.Ю. Гутник // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. - Октябрь 2015, № 10. ART 1864. - СПб., – 2015. <http://www.emissia.org/offline/2015/2419.htm>. – Гос.рег. 0421200031. ISSN 1997-8588. (0,5 п.л.)
21. Гутник, И.Ю. Современные тенденции в применении педагогической диагностики в школе и вузе. / И.В. Гладкая, И.Ю. Гутник // Научное Мнение. – 2016. № 4-5 – С.104-110. (0,6 п.л./0,3 п.л.)
22. Гутник, И.Ю. Сравнительный анализ представлений учителей Санкт-Петербурга о роли и сущностных характеристиках педагогической диагностики. / И.Ю. Гутник // Самарский научный вестник. – 2016. – №1 (14). –С. 147-152. (0,75 п.л.)
23. Гутник, И. Ю. Педагогическая диагностика как компонент содержания подготовки будущего учителя / И. Ю. Гутник // Человек и образование. – 2016. – № 3(48). – С. 111-114. (0,75 п.л.)
24. Гутник, И.Ю. Подготовка будущих учителей к применению рефлексивной педагогической диагностики / И.Ю. Гутник // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2019. – № 193. –С. 145-153. (0,5 п.л.)
25. Гутник, И. Ю. Педагогическая диагностика как средство поддержки становления личности учащихся в работах кафедры педагогики РГПУ им. А. И. Герцена / И. Ю. Гутник // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2021. – № 202. – С. 28-35. (0,5 п.л.)
26. Гутник, И. Ю. Оценка готовности педагогов к реализации персонифицированного обучения в общеобразовательной школе /И.Ю. Гутник, Н.В. Циммерман // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 6 (149). – С.34-40. (0,5 п.л./0,3 п.л.)
27. Гутник, И.Ю. Разработка оценочного перечня для выявления недостатков профессионализма учителей в контексте трансформации современного образования. / Гутник, И.Ю. // Наука для образования сегодня. – 2021, том 11, – № 4, –С. 33-45. DOI: 10.15293/2658-6762.2104.02 (0,75 п.л.)
28. Гутник, И.Ю. Анализ опыта проектирования структуры рефлексивной сессии / И.Ю. Гутник, Т.П. Гембель, Ю.И. Дмитриева // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 2(151). – С. 163-171(0,7 п.л. /0,3 п.л.). – DOI 10.51379/KPJ.2022.152.2.023.

Научные статьи и материалы конференций

29. Гутник, И.Ю. О проблемах педагогической диагностики самоопределения личности учеников. Болгария Личностно развитие на учениците в съвременното образование и общество (том V) Students personal development in modern education and society (vol. V) Благоевград, Университетско издателство «Неофит Рилски» – 2011. – С. 191-197. (0,5 п.л.)
30. Гутник, И.Ю. Анализ опыта реализации учебной программы «Психолого-педагогическая диагностика в образовании» на ступени магистратуры. Педагогическая наука и современное образование. Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции 6-7 февраля 2014 года. – СПб.: Из-во РГПУ им. А.И. Герцена, – 2014. С.240-244.(0,5 п.л.)
31. Гутник, И.Ю. Проектирование содержания программы учебной дисциплины «Психолого-педагогическая диагностика в образовании» на ступени магистратуры. / В сборнике: Специфика педагогического образования в регионах России: сборник научных статей. – № 1 (8). – Тюмень – СПб: ТОГИРРО. 2015. – С.36-38. (0,4 п.л.)
32. Гутник, И.Ю. Профессиональная педагогическая задача «Видеть ученика» как ценность современной педагогической деятельности. С.50-57. Диалог учительских поколений:

точки роста: Сборник статей межрегиональной научно-практической конференции/ Под общей редакцией Н.А. Вершининой. О.Б.Даутовой, В.Ю.Смольникова. –СПб АППО, – 2020.– 294с. (18,4 п.л./0,75 п.л.)

Учебно-методические пособия

33. Гутник, И.Ю. Психолого-педагогическая диагностика в образовании / И. Ю. Гутник. Учебно-методическое пособие. – Санкт-Петербург :Своё издательство, 2013. – 152 с. (9,5 п.л.).

34. Гутник, И. Ю. Диагностическая школа: учебно-методические рекомендации: из практики ОЭР / С. Н. Бабийчук, Э. М. Буранов, Н. В. Бушмакина [и др.]. – Санкт-Петербург: Своё издательство, 2017. – 493 с. (30 п.л./ 10 п.л.)

35. Гутник, И. Ю. Решение педагогических задач: учебное пособие для студентов бакалавриата / И. Ю. Гутник, Ю. С. Матросова, Т. В. Менг [и др.] ; Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена. – Санкт-Петербург: Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2019. – 124 с. (7,8 п.л./1 п.л.)

Свидетельства о государственной регистрации программ для ЭВМ и баз данных:

36. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2018617929 Российская Федерация. Электронный образовательный ресурс «Навигатор школьной успешности»: № 2018614943: заявл. 16.05.2018: опубл. 04.07.2018 / И. Ю. Гутник, Л. Х. Бельгушева, Т. Ю. Москалева [и др.]; заявитель федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена». – EDN PVREJE. (доля участия – 1/3).

37. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2018616542 Российская Федерация. Электронный образовательный ресурс «Диагностическая школа»: № 2018613631: заявл. 11.04.2018: опубл. 01.06.2018 / И. Ю. Гутник, Т. П. Гембель, Н. К. Губарь [и др.]; заявитель федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена». – EDN ZLKJJP. (доля участия – 1/3).

38. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2016617226 Российская Федерация. Электронный образовательный ресурс «Процесс-фолио предметного и профессионального самоопределения ученика»: № 2016610049: заявл. 11.01.2016: опубл. 29.06.2016 / И. Ю. Гутник, Т. П. Гембель, М. М. Силаева, Э. М. Буранов ; заявитель федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена». – EDN APTOWR. (доля участия – 1/3).

39. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2016617225 Российская Федерация. Электронный образовательный ресурс "Педагогические рефлексивные практикумы «Азбука воспитания»: № 2016610051: заявл. 11.01.2016: опубл. 29.06.2016 / И. Ю. Гутник, Т. В. Тарасова, Н. К. Губарь [и др.]; заявитель федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена». – EDN JYPTVP. (доля участия – 1/3).

40. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2016610642 Российская Федерация. Электронный образовательный ресурс «Навигатор индивидуального образовательного маршрута ученика» : № 2015661319 : заявл. 23.11.2015: опубл. 15.01.2016 / И. Ю. Гутник, А. В. Балувевский, Л. Х. Бельгушева; заявитель федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена». – EDN CVZDBP. (доля участия – 1/3).