

ЦИФРОВАЯ ДИАГНОСТИКА ТИПОВ МЫШЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ВАРИАТИВНЫХ ФОРМ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Губарева С.М.

Россия, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
alex002oy@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается цифровая диагностика типов мышления старшеклассников как технологическое основание для проектирования вариативных форм внеурочной деятельности. Обозначены ограничения традиционной «бумажной» психодиагностики в школьных условиях, описаны преимущества и риски перехода к цифровому формату. Предложен контур интеграции диагностического модуля в школьную цифровую образовательную среду и алгоритм согласования полученного познавательного профиля с формами внеурочной работы.

Ключевые слова: цифровая диагностика; тип мышления; внеурочная деятельность; старшеклассник; цифровая образовательная среда; индивидуализация образования; педагогические инновации.

Цифровая трансформация российского образования, контуры которой обозначены паспортом одноимённой стратегии [1] и Целевой моделью цифровой образовательной среды [2], за последние несколько лет вышла за рамки технического обновления. Школа получила не просто широкополосный интернет и интерактивные панели – она получила инструментальный язык, на котором традиционные педагогические задачи можно ставить и решать иначе. Одна из таких задач – учёт индивидуальных познавательных особенностей старшеклассников при организации внеурочной деятельности. Действующий ФГОС среднего общего образования предъявляет к образовательному процессу требование учитывать «индивидуальные, возрастные, психологические, физиологические особенности и здоровье» обучающихся [3]; без диагностического основания это требование остаётся пустой нормой.

В качестве опорной переменной такого диагностического основания целесообразно рассматривать тип мышления. Под ним в отечественной психологии принято понимать устойчивую характеристику способа познавательной деятельности – наглядно-действенного, наглядно-образного, словесно-логического, а в более тонкой типологии когнитивных стилей М.А. Холодной – полезависимого или полenezависимого, рефлексивного или импульсивного и т. д. [4]. Применительно к старшекласснику тип мышления к этому возрасту уже оформился: подросток эмпирически «знает», как ему легче работать с информацией, хотя редко способен это назвать словами. Именно эта оформленность делает диагностику осмысленной: данные снимаются не у пластичной, а у уже сложившейся структуры.

Пространством, в котором результаты диагностики могут быть переведены в педагогическое действие, выступает внеурочная деятельность. Её свобода от жёсткой предметной программы и единого темпа делает возможным то, что затруднительно на уроке: разные форматы для разных типов мышления. Методический конструктор Д.В. Григорьева и П.В. Степанова описывает внеурочную деятельность как пространство, где решаются задачи воспитания и социализации через формы, отличные от урочных [5]; такое описание оставляет педагогу степень свободы, достаточную для дифференциации. Однако дифференциация предполагает диагноз – иначе она вырождается либо в формальное «деление по способностям», либо в случайное распределение по кружкам.

Дополнительный аргумент в пользу цифрового формата лежит в плоскости возрастной психологии. Современный старшеклассник вырос в среде, где смартфон и веб-интерфейс – естественная, а не специально осваиваемая часть повседневности. Цифровая форма заявления о себе для него менее напряжена, чем бумажная: меньше барьер на старте,

выше готовность отвечать содержательно. Это не маркетинговое наблюдение, а психологический факт, с которым школе разумно считаться при выборе диагностических инструментов. Соппротивление, которое вызывает «бумажная анкета» как символ устаревшей школы, при переходе в привычный цифровой формат снимается само собой – и это уже влияет на качество получаемых данных.

Традиционные психодиагностические инструменты, описанные в академических руководствах Л.Ф. Бурлачука и других специалистов [6], сложились до цифровой эпохи и в школьной практике сталкиваются с тремя ограничениями. Во-первых, проведение бумажных опросников и тестов требует значительного учебного времени: пятнадцать-двадцать минут на один методический комплекс и столько же – на интерпретацию данных психологом. При штатной нагрузке одного школьного психолога на пять-семь параллелей такой ресурс попросту отсутствует. Во-вторых, обработка данных вручную страдает от субъективности и низкой воспроизводимости. В-третьих, старшеклассник, проходящий бумажный тест, относится к нему как к школьной формальности и нередко даёт социально желательные ответы. Бумажная форма проигрывает поколению, выросшему в цифровой среде, как по эргономике, так и по доверию.

Цифровая диагностика типов мышления – это совокупность электронных инструментов, позволяющих собрать индивидуальные данные о познавательном профиле старшеклассника без обязательного участия психолога на каждом этапе. В её состав входят, как правило, адаптированные онлайн-версии классических опросников (Дж. Гилфорда, Дж. Кагана, М.А. Холодной), интерактивные пробы на типы мышления, поведенческие задачи с фиксацией времени реакции и стратегии решения, а также автоматизированные алгоритмы интерпретации, формирующие индивидуальный отчёт. Существенно, что цифровая среда позволяет не только провести тестирование быстрее, но и пересобрать его архитектуру: добавить адаптивную логику, при которой следующее задание выбирается на основе предыдущего ответа, фиксировать микропризнаки решения, недоступные бумажной форме (паузы, изменения, возвраты).

Преимущества такого формата для школы существенны и носят системный, а не косметический характер. Скорость: групповое тестирование класса занимает один урок вместо четверти. Объективность: алгоритм интерпретации не подвержен утомлению, настроению и личной симпатии. Регулярность: повторное снятие данных два-три раза в год позволяет отслеживать динамику, что в бумажном формате просто нереализуемо. Зрелость обратной связи: школьник получает понятный отчёт о собственном познавательном профиле – и это, на наш взгляд, едва ли не самый важный эффект, поскольку превращает диагностику из внешней процедуры в инструмент самопонимания. Психологические исследования давно фиксируют, что осознание собственного когнитивного стиля само по себе повышает интеллектуальную продуктивность [4].

Отдельный, нередко недооценённый эффект связан с агрегированной аналитикой. Когда диагностические данные класса доступны педагогу в виде сводной картины – распределение типов мышления, преобладающие познавательные стили, динамика по сравнению с прошлым годом, – становится возможным осмысленное проектирование внеурочного предложения. Школа перестаёт дублировать прошлогодний набор кружков и начинает действовать от запроса. Если в десятых классах преобладают носители образно-художественного мышления, имеет смысл усилить медийный и визуально-проектный блок; если словесно-логического – расширить дебатные и исследовательские форматы. Принимать такие решения вслепую, без диагностических данных, – значит обрекать вариативную среду на угадывание.

Полученный диагностический профиль становится опорой для проектирования вариативных форм внеурочной деятельности. Логика согласования может быть описана как трёхшаговый алгоритм. На первом шаге индивидуальные показатели старшеклассника сворачиваются в обобщённый тип – преимущественно образно-художественный, словесно-логический, инновационно-практический или смешанный. На втором шаге каждому типу

сопоставляется набор форм внеурочной работы, методически согласованных с его особенностями: для образно-художественного – медиа-студии, фотолаборатории, музейные практикумы; для словесно-логического – дебаты, школьная редакция, олимпиадная подготовка; для инновационно-практического – проектные лаборатории, инженерные хакатоны. На третьем шаге старшекласснику предъявляется не предписание, а рекомендуемый коридор выбора, оставляющий пространство для собственного решения. Без такой свободы алгоритм превращается в распределительный инструмент, а это противоречит принципам личностно ориентированного образования, разработанным в трудах И.С. Якиманской [7].

Роль педагога в этом алгоритме отнюдь не редуцируется к функции оператора. Напротив, цифровая диагностика снимает с него рутинную часть работы (тестирование, подсчёт, первичная обработка) и высвобождает время для того, что машина делать не умеет – для тьюторского сопровождения. Школьник обсуждает с педагогом результаты, осмысливает их, делает выбор. Идея индивидуальной образовательной траектории, развитая А.В. Хуторским в методике личностно-ориентированного обучения [8], получает в цифровой среде не отрицание, а технологическое усиление. То же относится и к более общей дидактической проблеме индивидуализации, как её формулировала ещё И. Унт: учёт индивидуальных особенностей в любых формах и методах обучения [9].

Цифровая диагностика, однако, несёт и собственные риски, которые необходимо обозначить трезво. Первый – редукционизм: тип мышления не сводится к набору переменных, фиксируемых тестом, и его «оцифровка» всегда есть упрощение. Второй – валидность инструментов: далеко не каждая электронная методика, размещённая в общедоступных платформах, прошла процедуру психометрической проверки. Третий – защита персональных данных: результаты диагностики являются чувствительной информацией, и их хранение, доступ к ним и передача третьим лицам должны быть строго регламентированы. Четвёртый, может быть, самый существенный – риск подмены живого педагогического взаимодействия машинным отчётом. Цифровой инструмент продуктивен ровно в той мере, в какой он остаётся инструментом, а не занимает место учителя.

Снять перечисленные риски возможно при выполнении ряда условий. Используемые методики должны быть взяты из верифицированных источников: академических руководств, изданий с экспертной редактурой, апробированных психометрических банков. Хранение данных целесообразно вести в защищённом контуре школьной цифровой образовательной среды, а доступ к индивидуальным результатам – ограничить педагогом-куратором и самим школьником. Результаты диагностики не должны фиксироваться в форме «оценки» и тем более – публично сопоставляться внутри класса. И, наконец, обязательным элементом цикла должна оставаться очная встреча школьника с педагогом или психологом для обсуждения отчёта – без неё цифровой инструмент действительно подменяет живое взаимодействие, а не дополняет его.

Практически реализуемый контур мы видим следующим образом. В рамках школьной цифровой образовательной среды разворачивается диагностический модуль, доступный с одобренного устройства; в начале учебного года десятиклассники проходят базовую диагностику типа мышления (15-20 минут); индивидуальный отчёт автоматически формируется в личном кабинете школьника и педагога; педагог-куратор внеурочной деятельности использует агрегированные данные класса для проектирования вариативного предложения форм; старшеклассник делает осознанный выбор. Психологическое сопровождение требуется не для каждого теста, а для тонких случаев – пограничных профилей или явных противоречий между диагностикой и самооценкой. Творческий аспект мышления при необходимости диагностируется отдельным блоком в логике работ Н.И. Чернецкой по творческому мышлению школьников [10].

Цифровая диагностика типов мышления, таким образом, – не самостоятельная цель, а технологическое условие, без которого дифференциация внеурочной деятельности на современном этапе остаётся декларативной. Школа, располагающая инструментом

регулярного и объективного снятия познавательного профиля каждого старшеклассника, переходит от случайного набора кружков к управляемой вариативной среде. Будущий специалист, который начинает свой путь в такой среде, получает редкий и ценный опыт: опыт того, что его индивидуальность для образовательной системы – не помеха, а отправная точка. Дальнейшая разработка темы предполагает апробацию конкретного диагностического модуля и эмпирическую проверку его педагогической продуктивности на материале общеобразовательной организации.

Литература

1. Об утверждении паспорта стратегии цифровой трансформации образования: распоряжение Правительства Российской Федерации от 18.10.2023 № 2894-р [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/> (дата обращения: 11.05.2026).
2. Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 02.12.2019 № 649 [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. – URL: <https://www.consultant.ru/> (дата обращения: 11.05.2026).
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 № 413 (ред. от 12.02.2025) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/ (дата обращения: 11.05.2026).
4. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2004. 384 с.
5. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор. М.: Просвещение, 2011. 223 с.
6. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика. СПб.: Питер, 2008. 384 с.
7. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. М.: Сентябрь, 2000. 176 с.
8. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.
9. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990. 192 с.
10. Чернецкая Н. И. Творческое мышление школьников: особенности, диагностика и развитие. Иркутск: Изд-во Иркутского государственного университета, 2007. 146 с.