

Зарегистрирован Комитетом
Российской Федерации по печати.
Свидетельство о регистрации средств
массовой информации
№ ПИ № 77-11450 от 28 декабря 2001 г.

**Журнал адресован тестологам,
педагогам-психологам, социальным
работникам, классным руководителям и
школьным администраторам.**

Редакционная коллегия:

Н.Ю. Ерофеева, доктор пед. наук

В.М. Кадневский, доктор пед. наук

А.С. Казаринов, доктор пед. наук

Г.С. Ковалёва, канд. пед. наук

А.М. Кушнир, канд. психол. наук

Е.А. Михайлычев, доктор пед. наук

И.Ф. Неволин, канд. психол. наук

Т.Г. Новикова, канд. пед. наук

С. А. Сафонцев, доктор пед. наук

Ю.Н. Сёмин, доктор пед. наук

В.С. Черепанов, доктор пед. наук

Директор проекта:

Елена ШИШМАКОВА

Ответственный редактор:

Ольга ПОДКОЛЗИНА

Ответственный секретарь:

Светлана ЛЯЧИНА

Технический редактор:

Александр ВОЛХОНСКИЙ

Корректор:

Татьяна ДЕНИСЬЕВА

Содержание:

Теория

Остапенко А.А.

Типология педагогической
диагностики: антропологический
подход

3

Годяцкая Н.В.

Маркеры психологической
зрелости подростка

7

Технология

**Селищева Е.А.,
Ступницкая М.А.**

Эффективность критериальной
системы оценивания (на примерах
уроков физической культуры
в 7–8 классах)

12

Духновский С.В.

Диагностика межличностных
отношений субъектов
образовательного процесса:
методики, инструкции
по применению

18

Решетников О.В.

Профессионализация
современной молодёжи:
проблемы включения
в трудовые отношения

41

Инструментарий

Резапкина Г.В. Измерение эффективности профориентационной работы	59
Рыженко С.К. Диагностика эмоционального состояния с помощью рисуночного теста Сильвера	64
Чумаков М.В. Диагностика эмоционально-волевой сферы личности подростков	75
Книжникова С.В. Девиантологический анализ медиапродукции	84

Практика

Серёгина И.Н. Обучение детей с СДВГ в школе	94
Толотов А.С. Агрессивное поведение подростков в Интернете: легче предупредить, чем «лечить»	103

Т е о р и я

Типология педагогической диагностики: антропологический подход

А.А. Остапенко

На основе предложенного В.И. Слободчиковым определения диагностики предложена авторская типология видов педагогической диагностики.

Почти так же, как и вся педагогика, педагогическая диагностика как её часть либо предметноцентрична, либо социоцентрична. Она сориентирована и приспособлена либо к учебному предмету, либо к социальному заказу (государственному или родительскому), которые практически полностью игнорируют возрастные антропологические закономерности. То родители с пелёнок начинают закачивать в ребёнка иностранный язык, то школа с пятого класса загружает чуждые мировоззренческие императивы через странные учебники обществознания. А потом всяческими диагностическими методиками (чаще всего тестовыми) они же пытаются измерить уровень этих закачек и загрузок. Если добавить к этому «диагностику на основе перечня качеств личности» (причём перечень алфавитный) в воспитании и всяческие тестовые процедуры типа ГИА и ЕГЭ, то можно полностью исчерпать оглавление учебника педагогической диагностики. Да и учебников-то по педдиагностике почти нет. Чаще это учебники психолого-педагогической диагностики с ничтожно малым разделом педагогической направленности.

Поисковые системы на запрос «педагогическая диагностика» чаще всего выдают старое определение профессора А.И. Кочетова: «Сущность педагогической диагностики — изучение результативности учебно-воспитатель-

ного процесса в школе на основе изменений в уровне воспитанности учащихся и росте педагогического мастерства учителей»¹.

Но поскольку уровень физического, нравственного, психического и духовного здоровья неуклонно падает, значит что-то не так мы делаем и, видимо, совсем не то измеряем, тестируем и диагностируем.

Попробуем выстроить для начала структуру педагогической диагностики как научной отрасли на основе подробно созданного в последние два десятилетия антропологического подхода.

С конца 80-х — начала 90-х годов В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, А.В. Шувалов и их коллеги подробно разрабатывают антропологический подход в психологии. Три тома «Основ психологической антропологии» (1995, 2000, 2013) и другие их работы создали добротную основу для разработки новых событийных и со-образных педагогических теорий, в т.ч. и системной теории педагогической диагностики.

В третьем томе «Основ психологической антропологии» Е.И. Исаев и В.И. Слободчиков выделяют три логики развития субъективной реальности: *по сущности природы* (созревание), *по сущности социума* (формирование) и *по сущности человека* (саморазвитие)². Такой логический ход представляется разумным и продуктивным как для описания сущности процессов, так и для описания их иерархии.

В новой статье В.И. Слободчиков уточняет эти три логики и дополняет их иными терминами: «Соответственно, категория «развитие» должна одновременно удерживать и совмещать в себе три достаточно самостоятельных процесса: «ста-

новление как созревание и рост; формирование как двуединый процесс формообразования субъектности и морфогенеза в культуре; преобразование как саморазвитие и смена основного жизненного вектора»³.

Анализ точности предложенной В.И. Слободчиковым терминологии в этой статье мы обсуждать не будем, а лишь согласимся с тем, что предложенный подход продуктивен для разработки педагогических теорий вообще и для теории педагогической диагностики в частности.

В своей статье для анализа процессов развития В.И. Слободчиков призывает начать создание системы диагностики: «Диагностика, в своём прямом смысле, и есть главный инструмент определения, как минимум, границ между нормальным (или — нормативным) и аномальным: в медицине, в педагогике, в социальной практике, соответственно, и в психологии. Однако становления такой системы и по сей день так и не произошло»⁴.

В.И. Слободчиков очень точно определяет, что диагностика — это «главный инструмент определения границ между...». А вот каких границ, *между чем и чем?* Это предстоит уточнить. Для педагогики определение «границ между нормальным и аномальным» будет недостаточным. Недостаточным будет и определение самих *границ*. Педдиagnostика должна определять ещё и *степень соответствия* (Д-показатель) *между ...* (нужное вписать).

Попробуем сделать первый шаг в направлении создания антропологического абриса системы диагностики для педагогики. Воспользуемся трёхуровневой (или трёхэтапной) моделью процесса развития

¹ Кочетов А.И. Педагогическая диагностика. Славянск-на-Кубани: Славянский филиал Армавирского гос. пед. ин-та, 1998. С. 8.

² Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. Уч. пос. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. С. 173.

³ Слободчиков В.И. Теория и диагностика развития в контексте психологической антропологии // Психология обучения. 2014. № 1. С. 11.

⁴ Там же. С. 15.

В.И. Слободчикова: *созревание — формирование — преобразование* (хотя мне кажется, что точнее было бы *созревание — формирование — становление*). Этим трём уровням будут соответствовать три **типа педагогической диагностики**.

1. Для внутреннего процесса *созревания (роста)* действительно крайне важно уметь определять границы *между нормальностью и аномальностью*. Такую диагностику логично назвать *диагностикой нормативности*.

Определение 1. Диагностика нормативности — это инструмент определения границ и степени соответствия между нормальным и аномальным.

При этом следует помнить, что антропологический подход утверждает, что «педагогическое понятие «норма развития» — это не характеристика среднестатистического или среднегруппового уровня развития какой-либо способности, а указание на возможности высших достижений для данного возраста, для данной ступени образования. <...> Или более жёстко и точно: **норма — это не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребёнка при соответствующих условиях**⁵. Именно такое понимание нормы и нормативности позволит избежать странных медицинских и девиантологических (см., например, труды Я.И. Гилянского) теорий, утверждающих относительность как медицинских, так и нравственных норм, множачих девиации. Для этого необходимо дополнительно соотнести понятие *нормы* с оппозицией *абсолютность/относительность*, иначе мы увязнем в *нравственном релятивизме*, не позволяющем проводить ясные границы между *добром* и *злом*.

2. Для внешнего процесса *формирования* необходимо выявлять разницу (и разность) между *предпо-*

лагаемым и *реальным*. Например, реальный результат обученности ученика не совпадает с предполагаемым (т.е. с учебной целью) определённым образом. Необходимо выяснить степень этого соответствия (или несоответствия), что и должно называться *качеством обученности*. Но для этого, как минимум, должен быть ясно сформулирован предполагаемый результат (т.е. цель). Аналогична картина с качеством воспитанности. Да и в целом с качеством образования, цель которого как предполагаемый результат так и не сформулирована ни в одном государственном документе. Эту часть педагогической диагностики резонно назвать *диагностикой качества* (обученности, воспитанности, компетентности и т.д.).

Определение 2. Диагностика качества — это инструмент определения границ и степени соответствия между *предполагаемым* и *реальным*.

Предполагаемый педагогический результат, на мой взгляд, должен быть сформулирован в виде некоего антропологического образа (модели) с определённым комплексом новообразований, а не в виде перечня тем из оглавления школьного учебника.

3. И, наконец, для процесса *преобразования* (становления, саморазвития) необходимо выявлять разницу между возможным и достигнутым. Такую диагностику следует называть *диагностикой потенциала*.

Определение 3. Диагностика потенциала — это инструмент определения границ и степени соответствия между *возможным* и *достигнутым*.

Эта диагностика должна располагать необходимыми образцами достижений и высот во всех сферах человеческого бытия — *сознании, деятельности, общности* (по В.И. Слободчикову). Должны быть выстроены акмеологические образы-макси-

⁵ Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. Уч. пос. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. С. 171.

мумы *проницательности и прозорливости* в сфере **сознания**, *мастерства и подвижничества* в сфере **деятельности**, *благородства и жертвенности* в сфере **общности**⁶.

4. Помимо трёх названных типов педагогической диагностики, соответствующих процессам развития, необходимо указать четвёртый тип, связанный с жизненной траекторией каждого человека. Всякий человек (школьник, студент) в процессе своего развития переходит из одной образовательной системы в другую и эту последовательность переходов называют *образовательным маршрутом* (термин Н.В. Кузьминой). Для определения его возможной бу-

дущей успешности (или неуспешности) в новой системе необходима *диагностика готовности*.

Определение 4. Диагностика готовности — это инструмент определения границ и степени соответствия между результатом в предыдущей образовательной системе и начальными условиями последующей.

Диагностика готовности к переходу в новую образовательную систему позволит выстраивать реальные образовательные маршруты человека и моделировать вариативные системы образования⁷.

Сведём рассуждения и определения в табл. 1.

Таблица 1

Виды развития и типы педагогической диагностики

Тип процесса	Тип педагогической диагностики	Определение: <i>Диагностика ... – это инструмент определения границ и степени соответствия...</i>
созревание	диагностика нормативности	между нормальностью и аномальностью
формирование	диагностика качества	между предполагаемым и реальным
преобразование (становление)	диагностика потенциала	между возможным и достигнутым
переход	диагностика готовности	между результатом в предыдущей образовательной системе и начальными условиями последующей

Разрабатываемая В.И. Слободчиковым в контексте психологической антропологии теория развития создаёт хорошие условия для создания на её базе стройной системной

со-бытийной и со-образной *теории педагогической диагностики*, скромные наброски к которой и были представлены в этой статье.

⁶ См. подробнее: *Остапенко А.А., Шувалов А.В.* Антропологическая лестница образовательных целей: от законничества через благодатность ко спасению // Живая вода: научный альманах. Вып. 1. Калуга: Калужский государственный институт модернизации образования, 2012. С. 63–75.

⁷ См. подробнее: *Остапенко А.А., Янковская Н.А.* Переход в новую образовательную систему: готовность и маршрут // Школьные технологии. 2014. № 1. С. 48–52.