

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОДИАГНОСТИКИ В ОБРАЗОВАНИИ

Г.А. Епанчинцева (Оренбург)

Аннотация. Анализируются основные методологические и методические проблемы психодиагностики в образовании. Автор представляет альтернативные направления развития психодиагностики в образовании.

Ключевые слова: психодиагностика, образование, развитие, методология, метод, норма, коррекция.

Модернизация образования в России протекает в условиях, когда в процессе обучения используется значительное количество инновационных подходов, не обеспеченных психологической и дидактической оценкой их продуктивности. В современной школе технология организации диагностики ранжирования (разделения учащихся по классам, группам, уровням обучения и т.д.) имеет почти четырехвековую историю. В современной образовательной практике по-прежнему используются приёмы и методы традиционной психодиагностики. Внедрение новых методов, сложившихся спонтанно, отторгается, поскольку они плохо соотносены друг с другом. В этом смысле средняя и высшая школы являются примером специфического, а не общего вида диагностики. Они, с одной стороны, диагностируют, ранжируют учащихся, определяя каждому свое место, а с другой – пытаются корректировать развитие субъекта, дают возможность получить ранг, обеспечивающий более высокое положение в обществе [4].

В настоящее время неконтролируемое применение психодиагностических исследований создает в социальной среде систему дискриминации, поскольку разделение людей, в том числе и детей, на группы по определенному критерию есть не что иное, как психологическая сегрегация [10].

С гуманистической точки зрения массовое применение тестовых, диагностических процедур недопустимо, они могут быть только специализированными. Все чаще возникают вопросы, касающиеся правомерности проведения с детьми разного рода тестирования и этических сторон контроля над использованием психодиагностических методов, причем не только известных, апробированных, но и вновь созданных. Остро встают этико-правовые вопросы о функциях психолога-психодиагноста. Одним из злободневных вопросов является вопрос о его ценностных ориентациях [3].

Одним из негативных явлений в системе образования является разрушение традиционной системы оценивания учебных достижений без создания адекватной ее замены. В связи с этим требуются теоретические, практические и экспериментальные исследования, на-

правленные на создание измерительных систем итогов образовательной деятельности [1].

В последнее десятилетие отмечается гуманизация как исследовательских, так и практических работ по психодиагностике. Надо отметить, что основной методологической проблемой психодиагностики в образовании признается необходимость создания такого измерительного инструментария, который бы не только констатировал наличный уровень интеллектуального и личностного развития индивида, но и способствовал бы его полноценному психическому развитию [3]. Главной целью психодиагностики становится создание условий для проведения индивидуальной коррекционно-развивающей работы, разработки рекомендаций, организации коррекционно-развивающей работы и психотерапевтических мероприятий.

Остановимся на частных методологических вопросах психодиагностики в образовании. Если ценность образования – это развитие, то имеет смысл определение и практическое отслеживание этого развития. В данной логике оно как важная социальная система нуждается в адекватных измерительных технологиях, которые также транслируют понимание обучения как процесса развития. В психодиагностике для образовательной деятельности мы выделяем две главные ее функции:

- 1) обеспечение эффективного усвоения учебных знаний и навыков, позволяющих полноценному умственному и личностному развитию субъектов обучения;
- 2) оценка качества самого образования, т.е. выявление того, насколько та или иная образовательная технология обеспечивает их значительное развитие.

В соответствии с этим мы отмечаем два класса задач психодиагностики в образовании. В первый входят диагностика готовности ребенка к школе, определение причин школьной неуспеваемости, выявление одаренных детей, дифференциация обучения, реализация индивидуального подхода в обучении, профориентация, определение сложностей и отклонений в развитии и др. Ко второму классу задач можно отнести оценку эффективности программ и методов обучения, контроль за приобретенными знаниями и навыками (в первую оче-

редь с помощью дидактических тестов), за умственным и личностным развитием субъектов образовательной деятельности [3]. Далее следует отметить, что как только это происходит, начинают формироваться идеология и теория диагностики в образовании. В связи с этим она искусственно разбивается на два больших блока: первый определяется линейной диагностикой, исполняющей роль мониторинга, второй – это диагностика любой готовности (к школе, профессиональной деятельности, программе, методике); данный вид диагностики, как правило, предполагает коррекцию [1].

Далее встает сложный вопрос о понятии нормы. Так как норм, соответствующих целостности человека, психодиагностика не имеет, она дает их по отдельным показателям. Неоспоримым является тот факт, что отклонение по одному показателю не является свидетельством ненормальности субъекта и не требует коррекции. Проблема нормативности диагностики развития далека от разрешения, она смыкается со сложной и мало разработанной проблемой психического развития в разные возрастные периоды. Если признать множественность типов индивидуальности, типов развития, психических реальностей, то допустима очень большая вариативность и отдельных психических свойств. В связи с данной парадигмой развития установка на нормативы становится одной из главных причин, препятствующих гуманистическим целям диагностики в образовании. Таким образом, издержки психодиагностики будут иметь место до тех пор, пока есть спрос на норму, а их выявление и описание определяются самостоятельной теоретико-методологической задачей. Понятие нормы должно быть достаточно операциональным, оказывающим содействие принятию какого-то решения относительно конкретного субъекта, а также отвечающим этическим и гуманистическим требованиям. Исходя из этого, как утверждает М.А. Холодная, достижения субъекта можно сравнивать лишь с собственными достижениями, отслеживать динамику развития и присутствующие способы его движения [9].

Официальная идеология психодиагностики построена по типу тестирования отдельных психических качеств. В образовательной практике диагностика осуществляется через определение функциональных признаков индивида – объема памяти, характеристик внимания, особенностей мышления. Основной целью подобной диагностики является не индивидуализированная психолого-педагогическая помощь, а селекция детей. Как правило, все это делается с помощью абсолютно неадекватных возрасту методов. Исследование огромного набора психических качеств не только не соответствует целостности природы субъекта, но нередко превращает работу практического психолога в механическую работу по сбору и обработке невероятного массива эмпирических данных. Как отмечают А.Ф. Ануфриев [2], Е.М. Борисова [5], М.А. Холодная [9], работа психологов в образовательных учреждениях чаще всего

сводится к психодиагностике, которая выступает для них только одним из инструментариев оценки результативности собственной деятельности. В связи с этим необходима более четкая интеграция психологической и педагогической деятельности. Задача заключается не в синтезе психологических и педагогических знаний, а в осознании разработки общих проектов, как подмечает Г.А. Берулава, в которых синтез происходит совершенно естественным образом [3].

По-прежнему в рамках современного образования проводятся объектно-ориентированные процедуры тестирования, в которых субъект выступает не как личность, а как объект. Попытки создания универсальных систем исследования учащихся в современном образовании имеют интеллектуальный крен. Аффективная сфера механически вытесняется интеллектуальной рациональностью, нарушая естественное развитие ребенка. Такое отношение к детям санкционировано обществом, позволяющим манипулировать людьми, а не внедрять ценности саморазвития, самореализации. Тем не менее позитивными моментами столь частых и многочисленных исследований является накопление массива эмпирических данных, разрешающих понимание специфики индивидуальных особенностей, их продуктивных и непродуктивных сочетаний, позволяющих выбор коррекционных форм во благо гармонического развития индивидуальности. Это и есть истинная диагностика – максимально точный и полный анализ состояния и взаимосочетания психических качеств индивида. По нашему мнению, проблема диагностики – это всегда целевая проблема; вопрос в том, относительно какой задачи проводится диагностика [4].

Мы вновь обозначаем, что альтернатива традиционной диагностики начинается с разработки идеологии современного образования. Определение понятия «развитие» и создание гармоничных условий для развития позволит перейти с парадигмы обучения на парадигму развития. В связи с этим необходима разработка методического инструментария, способного проверять не только результаты достижений в обучении, а разъяснять возможности и границы дальнейшего развития. Важно учитывать этические проблемы контроля над использованием психодиагностических методов, причем не только известных, апробированных, но вновь созданных [6].

Большинство педагогов ожидают от психолога точного диагноза развития, оценки потенциальных способностей ребенка. Подобный «диагноз» зачастую становится оправданием неуспешности учащихся, сопровождающей его на протяжении всего школьного обучения.

Нами было проведено исследование, в котором принимало участие более семисот педагогов средних школ, посвященное установкам учителей по поводу оценки потенциальных способностей детей. Оказалось, что более 72% учителей дают негативные оценки ученикам и негативный прогноз их развития в будущем. Далее обучение и взаимодействие с детьми происходит через призму это-

го прогноза. Подобная особенность педагогического мышления, безусловно, вредна. В нашем исследовании подтверждено, что 58% психологов-психодиагностов часто «обслуживают» и подтверждают такую позицию учителей. Несомненно, образование нуждается в более конструктивной деятельности и более активном участии психолога в формировании гуманитарной культуры и гуманизации общественного сознания по отношению к проблемам, связанным с психодиагностическими исследованиями [6].

Изменение функций психодиагностики в образовании требует пересмотра многих ее методологических и методических принципов, введения в арсенал совокупности методов нового типа. Следует отметить присутствие в отечественной и зарубежной психологии «гуманистических» подходов психодиагностики в образовании; разработаны процедуры, объединенные с психотерапевтическим и развивающим эффектом [5].

В этой связи следует назвать разработки М.К. Акимовой, К.М. Гуревич, Е.И. Горбачевой [1], А.Ф. Ануфриева [2], Е.М. Борисовой [5], Дж. Равена [7], М.А. Холодной [9]. Новая диагностика призвана помочь организовать учебный процесс так, чтобы это обучение было индивидуализировано и дифференцировано.

В частности, полноправное место в системе психодиагностики стали занимать малоформализованные методы, такие как наблюдение, беседа, контент-анализ и другие, которые ранее использовались лишь как дополнительные способы получения данных об испытуемом. Разумеется, психодиагностика реализует эту тенденцию доступными ей способами, обеспечивая разработку методов, которые позволяли бы создавать условия для проведения прицельной коррекционно-развивающей работы [1].

Ведущей линией психодиагностики, по-нашему мнению, является проблема изучения человеческого потенциала, его сохранение, реализация и развитие. Концептуальная основа этой проблемы, как замечает Т.А. Флоренская, – самооценочность и самодостаточность человеческой личности. Это эквивалентно неприкасаемости личности для социального и исследовательского интереса. Диагностика конкретной личности не может не нарушить ее суверенность. Результаты любого психологического исследования имеют характер приговора, т.к. сопряжены с априорной типологизацией индивидуальности [8].

Новые тенденции развития психодиагностики позволяют снять многие критические замечания, высказываемые в ее адрес. Например, внедрение компьютерного тестирования открывает возможности изучения процессуальной стороны деятельности, которую моделирует тест, способствует выявлению индивидуальных стратегий решения заданий, анализу затруднений, которые испытывает субъект при выполнении различных заданий.

Большой прогресс наблюдается и в преодолении одного из основных недостатков тестирования – выявления наличного уровня достижений без ориентировки на потенциальные возможности человека, которые при тра-

диционном подходе остаются скрытыми. Это удается реализовать в тестах обучаемости, основанных на идее «зоны ближайшего развития». В них вводится звено педагогического воздействия и отслеживается успешность дальнейшего продвижения испытуемого после вмешательства взрослого. Как правило, в таких тестах моделируется процесс обучения или развития. Применяются они на предварительном и завершающем этапах обучения. Анализируются усилия, затраченные на учение и достигнутые успехи, что позволяет сделать заключение об интеллектуальных возможностях учащегося [6].

Все большую популярность получают тесты с психологическим содержанием. Они направлены на выявление сформированности у учащихся умственных действий, необходимых для выполнения определенного задания (как правило, ключевого для продвижения в том или ином учебном предмете или его разделе), т.е. служат эффективным средством определения логико-психологической готовности к выполнению задания. Разработка таких тестов требует большой теоретической работы по определению того набора знаний, умений, структуры умственных действий, которые обеспечивают выполнение учебных заданий. Уровень умственного развития определяется по степени сформированности логических действий с терминами и понятиями, которые могут быть соотнесены с содержанием заданий. В настоящее время есть опыт разработки таких тестов отечественными психологами – А.Ф. Бондаренко, Е.И. Горбачевой [1, 4]. Это направление требует еще существенной проработки понятийного аппарата, анализа способов выявления адекватных содержательных критериев, проблем надежности и валидности. Новизна данного подхода – в отказе от статистических норм как критерия оценки достижений субъекта, поиске индивидуальных критериев при исполнении разного типа заданий.

В целом следует признать, что создатели традиционных психодиагностических методик стихийно ориентировались на существующие в их социумах социально-психологические нормативы, однако никакого теоретического обоснования этому в трудах зарубежных психологов найти не удастся. Когда речь идет о содержании тестов, опросников, то обычно упоминаются всякого рода формальные правила составления вопросов, избегания повторов, подсказок и т.д. Более того, многие психологи считают подбор заданий в психодиагностической методике не наукой, а искусством, полагая невозможным проведение теоретического обоснования содержательного наполнения тестов. Однако без четкой позиции относительно содержания этих методик становятся бессмысленными все усилия по увеличению надежности, валидности, улучшению методов обработки данных.

Одной из важных методологических проблем психодиагностики является осмысление единства формы и содержания заданий при диагностировании мышления, когда изучаются качественные его изменения либо на разных этапах возрастного развития, либо при диаг-

ности специальных его видов (математическое, лингвистическое, естественно-научное, техническое и др.). Разумеется, можно выделить умственные действия, общие для усвоения любого содержания, но наряду с ними существуют такие, которые формируются только в определенном виде мышления [2].

Для того чтобы тест обладал признаками коррекционности, необходимо задавать ему совершенно определенное содержание, т.е. соблюсти принцип релевантности. Содержательная релевантность состоит в том, чтобы деятельность по выполнению заданий теста находилась в смысловом соответствии с диагностируемой деятельностью индивида. Если это обучение, то тест должен включать такие понятия и логико-функциональные отношения между ними, которые важны для его успешного протекания, а нарушения, выявляемые в ходе тестирования, вести к нарушениям в учебной деятельности.

Содержание коррекционной программы должно быть релевантно содержанию диагностической методики. Программа составляется таким образом, чтобы исключить возможности тренировки по тем видам заданий, которые даны в тесте, и обеспечить возможности формирования качеств, аспектов развития, которые диагностирует тест [5].

Ближайшие перспективы психодиагностики, по нашему мнению, состоят в дальнейшей разработке тео-

ретических основ и принципов развивающей диагностики, целью которой является не фиксация какого-либо неизменного результата, а определение динамики функциональных видов умственной деятельности учащихся. При этом требует специального внимания проблема «преимущественности» диагностики развития, которая предполагает сопоставимость результатов тестирования, полученных на любом возрастном срезе с помощью специально разработанных единиц анализа. В рамках обозначенных характеристик диагностического инструментария актуальны методики, связанные с формированием новых умственных действий, позволяющих установить зону ближайшего развития личности. В современном образовании их зачастую определяют как обучающие тесты, с помощью которых могут фиксироваться приращения в умственных действиях субъекта в результате не только определенного типа обучения, но и в самой процедуре исследования [6].

Мы глубоко убеждены в необходимости разработки подходов и определения средств, позволяющих включить в научный анализ не только общее и типичное, но и единичное и уникальное в личности человека. Важные шаги в этом направлении уже сделаны, теперь дело за диагностическими и прогностическими индивидуально-ориентированными методами.

Литература

1. Акимов М.К., Гуревич К.М. Психологическая диагностика. СПб.: Питер, 2007. 656 с.
2. Ануфриев А.Ф. Психологический диагноз. М.: Ось-89, 2006. 192 с.
3. Борулава Г.А. Методологические основы деятельности практического психолога: Учеб. пособие. М.: Высшая школа, 2003. 64 с.
4. Бондаренко А.Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика // Московский психотерапевтический журнал. 1993. № 1. С. 63–76.
5. Борисова Е.М. Современные тенденции развития психодиагностики // Прикладная психология. 1997. С. 64–71.
6. Епанчинцева Г.А. О новых тенденциях развития психодиагностики // Известия Самарского научного центра РАН. Самара, 2002. С. 199–205.
7. Равен Дж. Педагогическое тестирование. Проблемы. Заблуждения. Перспективы: Пер. с англ. М.: Когито-центр, 2001. 142 с.
8. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии. М.: ИПАН СССР, 1991. 244 с.
9. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М., 1997. 392 с.

METHODOLOGICAL AND METHODICAL PROBLEMS OF PSYCHODIAGNOSTICS IN FORMATION

G.A. Epanchintseva (Orenburg)

Summary. In clause the basic methodological and methodical problems of psychodiagnostics in formation are analyzed. The author represents alternative directions of development of psychodiagnostics in formation.

Key words: psychodiagnostics, formation, development, methodology, a method, norm, correction.