

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИСТОЧНИКИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ДИАГНОСТИКИ В ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Г.А. Епанчинцева (Оренбург)

Аннотация. Анализируются основные теоретические и прикладные источники развивающей диагностики в образовании. Обосновываются философские и психологические теории развития, а также прикладные направления диагностики в образовании, которые послужили оформлению концепции развивающей диагностики.

Ключевые слова: образование, диагноз, психодиагностика, развитие, зона актуального развития, зона ближайшего развития, диагностика развития, диагностические модели, развивающая диагностика.

Образовательная система является сложным социальным институтом, отражающим культуру, образ жизни, идеологию, политику общества. Разработка образовательных стратегий и общественный контроль над ними – непростые задачи, далекие от разрешения на сегодняшний момент. Мировая практика показала, что оценка образования является сложным делом, не сводимым к созданию и введению универсальных систем измерения, способных зафиксировать все его результаты.

Новые ценностные образовательные парадигмы, несомненно, предусматривают глубокое осмысление диагностики личностного и интеллектуального потенциала учащихся. Тем не менее, нередко при этом четкие смысловые и измерительные схемы новых парадигм отсутствуют. Современные диагностические модели, как отмечает М.А. Холодная, используемые в образовании, способны лишь реконструировать, воссоздавать некоторые фрагменты многомерного мира путем анализа продуктов учебной деятельности ее субъектами [16]. Основной целью диагностики по-прежнему является фиксация сформированных характеристик и особенностей их проявления, а не открытие причин их возникновения и определение адекватной помощи по их устранению. Образование продолжает ожидать от психолого-педагогических исследований операционализации понятий, предметное, смысловое, ценностное сознание, способствующих созданию такого диагностического инструментария, который помогал бы осмыслению того, как знания превращаются в картину мира, как они вписываются в нее, как умения и навыки, приобретаемые в учебном процессе, определяют образ жизни и жизнедеятельность человека [7].

Этимология понятий «диагноз», «диагностика», «психологическая диагностика» в психологической науке неоднозначна. «Диагноз» в переводе с греческого языка означает распознавание. «Диагностика» определяется как идентификация болезни, синдрома, состояния. Термин первоначально использовался в том же смысле, что и в медицине. Основной идеей понятия являлись классификация и категоризация определенных признаков. Значение термина постепенно расширялось. Он стал применяться в рамках психологии личности, социальной и педагогической психологии с целью обозначения различия состояний многих видов. «Психологическая диагностика» в широком значении есть обозначение

любой процедуры оценки когнитивных, поведенческих или личностных свойств. Предмет психодиагностики – установление индивидуально-психологических различий. Важнейшим элементом психодиагностики является выяснение в каждом отдельном случае причин данных проявлений в поведении или в деятельности обследуемого и следствий этих проявлений [3].

Источники развивающей диагностики в образовании обнаруживаются в философских и психологических концепциях развития [5, 12], технологии развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [6], процессуально-деятельностном подходе А.В. Брушлинского, Н.Ф. Талызиной [4, 15], структурно-интегративном подходе Г.В. Залевского, Э.Г. Юдина [8]. В психологической теории четкая дифференциация проблем диагностики, прогнозирования, построения развивающих моделей – явление естественное и на этапах теоретического осмысления необходимое. Рассматривая эти проблемы с точки зрения практики развития, несложно заметить, что данные направления исследовательского поиска и практической деятельности нуждаются в тесной интеграции.

Далее мы попытаемся определить сущность категории развивающей диагностики, формирующейся в пределах современных тенденций образования. Прежде всего следует уточнить смысл развития, которое является основным ее конструктом. Попытки раскрытия воззрения на данное понятие как некое изменение объекта можно проследить с античных времен. В Средние века развитие обозначало переход от одного состояния к другому. Понятие «развитие» в современном его смысле возникает около XVIII в. вместе с расцветом биологии. Бюффон употребляет его в связи с объяснением истории Земли и живых существ, Ламарк – специально для объяснения истории живых существ [12]. В немецкой философии развитие означало саморазвертывание божественного в мире, живого в божественное. В дальнейшем Кант истолковывает данной категорией происхождение космоса, Гердер использует ее для объяснения истории культуры [12, 17]. Понятие развития становится основным принципом биологии, антропологии и психологии с середины XIX в. благодаря работам Спенсера, Дарвина, Геккеля [17]. Оно используется для обозначения поступательного движения и всякого изменения системы. Для характеристики развития, как

правило, требуются большие периоды времени, позволяющие судить о тенденциях, направленности всевозможных трансформаций.

Категория развития остается по-прежнему одной из сложных в философии и психологии, ценность которой необходимо постоянно доказывать. С.Л. Рубинштейн включил понятие развития в категориальную систему психологии и возвел его в статус важнейшего методологического принципа психологической науки [14]. Достаточно часто о развитии говорят с использованием некоторых его описательных функций. Если понимать развитие как приращение некоторой функции, то внешне оно будет проявляться в различии наличия умений, навыков. Надо отметить, что динамика развития более отчетливо прослеживается в младшем возрасте, нежели во взрослом. В связи с этим достаточно спорным в психологии становится вопрос о развитии взрослого человека и возможностях отслеживания и доказательствах этого феномена для него. В науке присутствует и другое понимание развития. Категорию развития можно рассматривать и как новое качество или новую способность. По мнению Ж. Пиаже, основное отличие взрослого человека от ребенка заключается в том, что он мыслит иначе. Автор отмечает качественные отличия мышления ребенка от мышления взрослого, что выражается в наличии иных возможностей развития у взрослых. Данное понимание категории развития также оставляет неразрешенным вопрос о конкретизации ситуаций, которые идентифицируют эти различия [11].

Нам более близко понимание категории развития, выведенное Л.С. Выготским, как трансляция овладения культурными средствами, с помощью которых человек реорганизует свои мыслительные действия [5].

Основным достижением в истории психологии является его культурно-историческая теория, центральное положение которой – учение о зоне ближайшего развития (ЗБР). «Зона ближайшего развития ребенка» репрезентируется Л.С. Выготским как расстояние между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными сверстниками [5].

Автор теории выделяет в деятельности ребенка два уровня выполнения одного и того же задания: самостоятельное и в сотрудничестве. Самостоятельное выполнение было определено актуальным, а выполнение в сотрудничестве – зоной ближайшего развития. Следует отметить, что традиционная диагностика ориентируется на определение актуального уровня развития, в связи с этим ее прогноз не является надежным. Анализ исследований, посвященных ЗБР, позволяет выделить два основных направления.

Первое изучает «формы» существования зоны ближайшего развития и основывается на представлении

Л.С. Выготского о процессе развития как сотрудничестве «умеющего» взрослого и «неумеющего» ребенка. Разница между тем, на что ребенок способен сам, и в сотрудничестве определяется как критерий зоны ближайшего развития. Важнейшие выводы в рамках этого направления касаются организации «развивающего» общения ребенка с взрослыми и более умными сверстниками («психологически взрослыми»).

Второе направление исследует феномен зоны ближайшего развития с позиций содержания процессов, происходящих в момент перехода из ЗБР в актуальный уровень. Правомерно установление соотношения «зоны ближайшего развития» с такими понятиями, как «развитие» и «обучение». При рассмотрении развития и обучения было выявлено, что их содержанием является овладение культурным средством, которое изменяет и перестраивает как внешнюю деятельность субъекта, так и его внутреннюю (умственную), психическую. Далее Л.С. Выготским обучение ребенка определяется как внутренне необходимый и всеобщий момент его умственного (психического) развития. При этом автором выделяется нетождественность категорий развития и обучения: обучение выступает в качестве источника развития. Следует отметить, что, согласно Л.С. Выготскому, зона ближайшего развития различна у разных детей, поэтому и определение ее величины необходимо проводить конкретно у каждого отдельного ребенка [5].

Как отмечает В.Н. Косырев, учение Л.С. Выготского о ЗБР помогает осмыслить механизмы прогнозирования интереса, проявляющего учащимися, студентами, слушателями к предъявляемой им информации. Автор предполагает, что феноменология интереса, в данном случае учебного, родом из зоны ближайшего развития. Мы глубоко уверены, что любая аудитория, находящаяся в организованном режиме учебного диалога, ждет от обучения интереса и собственной успешности. Интерес всегда остается в границах ЗБР и отправной точкой будущего успеха в обучении. Интерес наделен характеристиками доступности и новизны. В связи с этим контрольно-измерительный инструментальный должен строиться как доступный, т.е. лежащий в рамках уровня актуального развития субъекта образовательной деятельности; интересный, способствующий и помогающий проникать в зону ближайшего развития [7].

Идеи, объединенные в разрешение задач диагностики ЗБР, по-прежнему остаются вне теоретических исследований лишь на уровне эмпирического анализа. В нашем исследовании мы предлагаем рассматривать учение о зоне ближайшего развития как основной подход, позволяющий сформировать концептуальный анализ развивающей диагностики. Зона ближайшего развития дает представление о внутреннем состоянии, потенциальных возможностях развития. На этой основе адекватный диагностический инструментальный позволяет сделать научно обоснованный прогноз и практические

рекомендации для субъектов образовательного процесса. Диагностические возможности определения некоторых количественных и качественных значений обоих уровней развития – актуального и ближайшего, способствуют установлению количественных и качественных показателей индивидуальных различий детей.

Мы трактуем категорию развития через способность человека преодолеть усвоенные алгоритмы познания и приобрести новые. Можно сделать вывод о том, что у взрослого больше возможности выхода за культурные рамки, чем у ребенка, т.к. он во многом овладел культурными нормами. Иначе говоря, человек овладевает культурой для того, чтобы выходить за ее рамки и реконструировать ее, образуя новые смыслы.

Далее следует отметить тесную взаимосвязь категории развития с категорией усвоения. Мы считаем, что развитие более объемное понятие, чем усвоение, т.к. развитие человека включает в себя как развитие субъекта деятельности, так и индивидуальности, личности. Тем не менее, эти понятия тесно взаимосвязаны: развитие психических функций не может происходить без усвоения, а овладение новым – основной путь развития индивида. В процессе усвоения человек овладевает социальными значениями предметов и способами действия с ними, нравственными основаниями поведения и формами общения с другими людьми. Усвоение значений предметов человеческой материальной и духовной культуры и способов действий с ними составляет основное внутреннее содержание процесса обучения. В своем исследовании мы рассматриваем развитие как процесс закономерного изменения явлений во времени, выраженное в количественных, качественных и структурных преобразованиях когнитивной и личностной сфер, процесс же усвоения нами учитывается как условие развития.

Далее следует уточнить смысл понятия «диагностика развития». Это понятие впервые употребляется Л.С. Выготским в связи с наделением и особых характеристик зоны ближайшего развития, а также особенных для нее диагностических процедур [5]. Проблема создания диагностики развития поднимается А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном в связи с выдвигаемой идеей о необходимости создания диагностического инструментария, способного изучать не результат деятельности, а сам ее процесс [9, 14]. Далее Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов формируют принципы диагностики для технологии развивающего обучения [6]. Основные идеи процессуально-деятельностного подхода А.В. Брушлинского, Н.Ф. Талызиной [4, 15], идеи О.К. Тихомирова, В.Е. Ключко о роли операционально-мотивационного механизма в развитии интеллекта [7], идеи структурно-интегративного подхода Г.В. Залевского, Э.Г. Юдина [8] позволили оформить представление о развивающей функции диагностического исследования. К.М. Гуревич, М.К. Акимов, Е.М. Борисов, Е.И. Горбачев определили основной характеристикой диагностики развития ее коррекционность [13]. Мы отмечаем отличие

диагностики развития от развивающей в том, что первую категорию связываем с предметом исследования – зоной ближайшего развития, а последующую объясняем особенностями диагностического инструментария, способного исследовать не только многомерный мир субъекта, но и помогать средствами диагностической процедуры делать его более системным и смысловым. Исследования Ю.В. Синягина, посвященные акмеологическим проблемам, позволили уточнить, что развивающая диагностика прежде всего изучает активность личности. Данный тип диагностики, в отличие от традиционных психодиагностических подходов, относится к диагностируемой личности не как к объекту, а как к активно мыслящему, чувствующему и действующему субъекту, не навязывает ему пути и способы его развития, а позволяет на основе знания возможных его сценариев самостоятельно выбрать свой жизненный и профессиональный путь [7].

Наиболее близки нам взгляды о принципиально новых функциях диагностики как инструменте исследования многомерной матрицы системного и смыслового образа мира субъекта В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцевой, М.А. Холодной [7, 16].

Далее представлен анализ диагностических направлений, используемых в мировой образовательной практике, которые явились прикладными источниками развивающей диагностики. Дидактический подход А.Н. Майорова, Я. Рейховского обогатил наши знания о видах, типах тестов и особенностях тестовых заданий. Предложенный методический инструментарий для всех этапов тестирования мы нашли глубоко обоснованным. Представители этого направления утверждают, что работают исключительно в рамках дидактических единиц. Тем не менее, мы отмечаем, что авторы тщательно изучают саму процедуру тестирования как уникальную психологическую реальность. Замечания авторов о необходимости учитывать влияния самой процедуры тестирования на результаты учащихся определили необходимость изучения и объяснения ее развивающего эффекта, нового осмысления роли и позиции педагога при исполнении контрольно-измерительной деятельности [10].

Анализ модели Раша «Задание – ответ – зависимость» (J. Rosh, Anolerssen (1983), Wright (1977), Stone (1979)) позволил нам выстроить четкие алгоритмы стандартизации, спецификации, определения дискриминативности заданий, надежности и валидности развивающих тестов [2].

Критическое отношение к критериально-ориентированной модели Р. Гласера позволило нам оформить представление, как средствами усвоенных знаний, умений и навыков выстраивается, более или менее, системная и смысловая картина мира. Дальнейший анализ этой модели предопределил наши выводы о поиске новых методических приемов стандартизации, определения валидности и надежности развивающих тестов [13].

«Гибкий», или «объединительный», подход А. Анастаси помог нам утвердиться в том, что результаты диагностики, рассматриваемые с позиции индивидуализации критериев и норм, укажут выбор адекватных коррекционно-развивающих программ для учащихся. Изучая этот подход, нами было отмечено, что процедуры исследования проводятся исключительно индивидуально. Эти явно прогрессивные стороны «гибкого» подхода нами также были использованы при создании развивающей диагностики [2].

Математический подход «задание – ответ» (IRT) Drasgow and Hulin (1990), D. Weiss (1983), Davidson (1981), столь популярный в США, помог нам осмыслить технологию создания новых типов тестов: онтологического, процессуально-формирующего. Эта модель помогла определить нам для вышеобозначенных типов тестов задания различительной силы. Мы находим эту модель уникальным подспорьем при исследовании индивидуальных особенностей мыслительной деятельности [2].

Научный подход, разработанный К.М. Гуревичем, явился основанием разрабатываемой нами модели развивающей диагностики. Мы считаем, что критерии и нормативы очень близки по своим качественным характеристикам к «гибкому» подходу А. Анастаси. Этот подход, безусловно, является большим прорывом в связи с осознанием того, что необходим глубокий психологический анализ учебных программ. Дидактические единицы становятся предметом исследования психологии, идет поиск нового измерительного инструментария изучения их особенностей. Автор подхода делает вывод о том, что только осмысленное знание способствует изменению мировоззрения учащегося. Научная школа К.М. Гуревича первой определила необходимость создания такой диагностики, которая будет исполнять не только контрольно-измерительную функцию, но и развивающую. Моделирование мыслительной деятельности через тестовые задания в известных частных методиках (К.М. Гуревич, М.К. Акимова, Г.А. Борулава, Е.М. Борисова, В.Г. Зархин, В.Т. Козлова, Г.П. Логинова, Е.И. Горбачева) помогли нам овладеть этим сложным методом. Обобщение опыта технологий стандартизации, спецификации, определения надежности и валидности в данном подходе привело к созданию алгоритмов развивающей диагностики [13].

Адаптивный подход (De Witt, Weiss (1974), Larhin (1974), Bets (1973)) мы считаем более близким к подходу, разработанному К.М. Гуревичем. Преимущество данного подхода – в возможностях интерпретации результатов исследования, способствующих определению индивидуальных коррекционно-развивающих программ обучения. Изучение компьютеризированных вариантов адаптивного тестирования позволило нам создать технику «диалогового окна» для онтологического типа тестов [2, 13].

Анализ технологического, или психометрического, научного подхода, разработанного в западной психологии Гронлундом и в отечественной образовательной практике адаптированного В.С. Аванесовым, позволил использовать в рамках развивающей диагностики выверенный механизм стандартизации тестовых заданий [1]. Анализ научного подхода Уиггинса, Фарра, Тоуна, Мосса – процессуальное оценивание (аутентичное оценивание) – позволил нам осмыслить необходимость создания модели диагностического инструментария, выявляющего особенности мыслительной деятельности учащегося. Именно этот подход определил нас в рассмотрении ситуации оценивания как самостоятельного и сложного психологического явления, развивающие возможности которого следует учитывать и согласовывать с общей композицией диагностических заданий [2, 7].

Итак, под категорией развивающей диагностики мы определяем особый вид диагностики, основной целью которой является обеспечение полноценного психического и личностного развития субъекта самой процедурой исследования процесса становления его многомерного мира во времени, выраженного в количественных и качественных структурных преобразованиях когнитивной и личностной сфер. Развивающая диагностика признает самостоятельность личности, ее субъектность и широко использует все те методические находки, которые накопила классическая психодиагностика за более чем вековую историю своего существования. Для развивающей диагностики в образовательном процессе характерна такая форма ее организации, которая позволяет создавать условия для совершенствования интеллектуальных возможностей каждого субъекта с целью подготовки его к успешной и самодостаточной жизнедеятельности.

Литература

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. М.: Адепт, 1998. 191 с.
2. Анастаси А. Психологическое тестирование: Пер. с англ. СПб.: Питер, 2002. 688 с.
3. Ануфриев А.Ф. Психологический диагноз. М.: Ось-89, 2006. 192 с.
4. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Изд-во Ин-та практ. психологии, 1996. 392 с.
5. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собрание сочинений: В 6 т. М., 1983. Т. 3. С. 7–314.
6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1988. С. 12–113.
7. Епанчинцева Г.А. Становление психодиагностики в образовании. Оренбург, 2007. 170 с.
8. Залевский Г.В. Теоретические основы психологического и психопатологического исследования. Томск, 1988. 234 с.
9. Леонтьев Д.А. Субъективная семантика и смыслообразование // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. 1990. № 3. С. 33–42.
10. Майоров А.Н. Конструирование заданий для тестов школьных достижений. СПб.: Фонд Культурная инициатива, 1995. 80 с.
11. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избранные психологические труды. М., 1969. С. 29–115.

12. *Поппер К.* Реализм и цель науки // Современная философия науки: знание, рациональность, ценности в трудах мыслителей Запада. М.: Логос, 1996. С. 92–106.
13. *Психологическая диагностика* / Под ред. К.М. Гуревича. М., 1993. С. 7–117.
14. *Рубинштейн С.Л.* Принципы и пути развития психологии. М.: Изд-во АН СССР, 1959. 354 с.
15. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний. М., 1985. С. 53–157.
16. *Холодная М.А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. М., 1997. 392 с.
17. *Философия социальных и гуманитарных наук* / Под ред. С.А. Лебедева. М., 2006. 912 с.

THEORETICAL AND APPLIED SOURCES OF DEVELOPING DIAGNOSTICS ARE IN PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Epanchintseva G.A. (Orenburg)

Summary. In the article the basic theoretical and applied sources of developing diagnostics are analysed in education. An author grounds the philosophical and psychological theories of development, and also applied directions diagnosticians in education, which served registration of conception of developing diagnostics.

Key words: education, diagnosis, psychodiagnostic, development, area of actual nogo development, area of the nearest development, diagnostics of development, diagnostic models, developing a diagnostician.