

Епанчинцева Г.А.

Оренбургский государственный университет

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

**В статье анализируется становление отечественной диагностики мыслительной деятельности в историческом ракурсе. Автор обосновывает возможности и ограничения диагностических парадигм, определяет признаки нового развивающего подхода в отечественной диагностике.**

Одной из важнейших задач в педагогической деятельности является диагностика интеллектуального и личностного развития учащихся. В связи с большой практической значимостью данной проблемы ей посвящены работы многих зарубежных и отечественных психологов.

Различия в подходах к ее разработке определяются научными школами, к которым относят себя многие исследователи (Анастаси А., Богоявленская Д.Б., Брушлинский А.В., Гильбух Ю.З., Гласс Дж., Стенли Дж., Горбачёва Е.И., Гуревич К.М., Дружинин В.Н., Залевский Г.В., Карпов Ю.В., Талызина Н.Р., Тихомиров О.К., Рубинштейн С.Л., Холодная М.А. и другие).

Традиционные экзаменационные испытания исторически были представлены набором вопросов по пройденному образовательному курсу, на которые нужно было ответить устно или письменно. Экзаменуемый сам составлял и формулировал свободный ответ. Традиционно экзаменационный вопрос (essay question) предполагал не только форму развернутого ответа в виде сочинения, изложения, эссе, но и очень короткого ответа (иногда в форме решения математической, физической, химической задач). Наряду с подобными заданиями стали создаваться экзаменационные батареи вопросов, которые предполагали выбор ответов из представленных альтернатив.

В начале 20 века доминирующими теоретическими основами российской психодиагностики являлись парадигма генетически обусловленного интеллекта Ф. Гальтона и парадигма биологически детерминированного развития в онтогенезе А. Бине [1; 3].

Со временем традиционные тестовые системы диагностики интеллектуального развития признаются как не эффективные для оценивания хода развития субъекта. Результаты тестирования, как правило, сравниваются со статистической нормой. Нормы устанавливаются путем апробации теста на репрезентативной выборке. Результаты этой группы являются эталоном, стандартом, в сравнении с ним оценивается каждый индивидуальный результат.

По замечанию Д.Б. Эльконина наиболее существенными недостатками традиционных инструментов диагностики психического развития являются: во-первых, представление о процессе психического развития как о чисто количественном процессе; во-вторых, применение общей схемы для диагностики в различные возрастные периоды (дошкольный и школьный) без учета тех качественных изменений, которые происходят при переходе от одного периода к другому; в-третьих, лежащие в их основе представления о неизменности темпов развития, которые в конечном итоге оказываются наследственно предопределенными; в-четвертых, полная возможность на основе такой диагностики строить какие бы то ни было коррекционно-педагогические мероприятия [6; 8].

На основании работ ведущих отечественных психологов Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, раскрывших общественно-историческую обусловленность психики человека, а также концептуальное соотношение сознания и деятельности, в отечественной психологии все более активно развивается диагностика, основанная на деятельностной теории личности, ориентированной на принцип развития ребенка [5]. Вновь создаваемые диагностические системы исходили из посылки, что все свойства психики не могут анализироваться сами по себе, как устойчивые характеристики человека, а должны быть непосредственно связаны с деятельностью. Традиционная диагностика ориентирована преимущественно на оценку результатов деятельности, а диагностика, работающая через деятельностный подход, исследует сам процесс деятельности, а также средства, которые используются учащимся для достижения результатов [7; 9].

Традиционная диагностика оказалась не способной решать запросы общественной практики. Появление в этой ситуации прикладной психологии не было случайностью. Она получает название «психотехники» и «педологии». Прикладное направление становится наиболее популярным в образовательной практике.

Хотя педология претендовала на звание науки о комплексном развитии ребенка, в тот период она была в основном прикладной педагогикой. Тесты, отвергнутые традиционной психологией и традиционной педагогикой, быстро нашли свое широкое использование и применение в прикладных направлениях. Прикладная психология вступает в острые противоречия с т.н. «чистой психологией», которая была призвана созерцать истину. Для представителей чистой науки прикладное ее значение не имело ценности. Цель, методы и результаты психотехники лежали в сфере практики, в то время как цели, методы и результаты традиционной науки лежали в области теоретических рассуждений [7; 8].

Размежевание между двумя направлениями стало заметным в конце 20 – начале 30-х годов прошлого столетия. Обе стороны пришли к взаимным обвинениям и затяжным дискуссиям. Психология обвинялась в схоластике, узком академизме, в неспособности восприятия нового и в отрыве от практики. Психотехника, в свою очередь, осуждалась за узкий практицизм, за отрыв от психологии, за голый эмпиризм, чрезмерное увлечение тестами. Психология переживала трудный критический период: происходила перестройка всей методологии науки на основе принципа практики.

В отечественной истории тестов начало 30-х годов характеризуется интенсивным и неконтролируемым использованием тестов в системе народного образования и в сфере профотбора-профорientации. По-прежнему научный статус тестов не был определен психологической наукой. Практика опережала теорию. Массовые тестовые исследования не были обеспечены серьезными психологическими обоснованиями. Прямое влияние результатов тестовых исследований на судьбы миллионов людей породило энтузиазм тех, кто их применял и пессимизм, кто видел несовершенство этого метода или даже пострадал в результате его использования. В народном образовании, нередко, решение о переводе учащихся в классы для умственно отсталых детей принимались на основе коротких тестов без учета других факторов, влияющих на результаты проверки. В промышленности, на основе тестов, делались попытки классифицировать работников по различным профессиям, не учитывая склонности и интересы испытуемых. Известное постановление «О педологических извращениях в системе Нар-

компроса» (1936) наложило запрет на применение «бессмысленных» (как там отмечалось) тестов и анкет.

Это постановление в последующие годы неправомерно расширительно толковалось, что привело к отказу от разработки научно обоснованных моделей психологической диагностики интеллектуального и личностного развития. (Леонтьев А.Н., Лурия А.Р., Смирнов А.А., 1968). В пользу тестов были исключительно, единичные выступления. Так, известный психолог М.Я. Басов заявлял, что острая критика тестов, применяемых в психодиагностических целях и в образовательной практике, не сумеет упразднить этот метод, т. к. за ним будущее (Басов М.Я. Тесты: теория и практика. М., 1928).

Хотя в 30-е годы XX века практическая работа по тестам затормозилась, научное изучение действительных возможностей этого метода в нашей стране не прекращалось. Тесты, по-прежнему, применялись на практике, но под видом контрольных заданий, испытаний и др. Тест определялся как научно обоснованный метод эмпирического исследования в психологии, да и ряде других наук [4; 8; 12].

В последние годы в отечественной психологии стала осознаваться задача необходимости согласования теоретических разработок с эмпирическими результатами. В этой связи, стали необходимы методы, позволяющие решать эту задачу качественно. В таких направлениях психологии, как изучение личности, способностей, тест явился инструментом теоретического исследования. Необходимо отметить, что помощью метода тестов удалось преодолеть методологический тупик, в котором оказались авторы многочисленных теорий, концепций, интуитивных догадок и иных умозрительных построений, не видевших способа обоснования истинности своих суждений.

Наиболее согласованное понятие теста является в отечественной педагогической психологии. Тест – это инструмент, состоящий из квалитетически выверенной системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии обработки и анализа результатов, предназначенный для измерения качеств и свойств личности, в процессе систематического обучения. Тест предлагается рассматривать не в качестве аналогии отдельных заданий, экзаменационных вопросов, анкет, головоломок и пр. В основе теста находится специально подготовленный и

испытанный набор заданий, позволяющих объективно и надежно оценивать исследуемые качества и свойства на основе использования статистических методов [4; 8].

Тем не менее, психодиагностика в 60-70-е годы 20 века развивается в нашей стране в условиях откровенного неприятия тестов со стороны официальной академической науки. Отечественный тестовый инструментарий в этой ситуации не рождается, а зарубежные тесты распространяются в зоне «нейтральной территории», в условиях клиники психических заболеваний.

Критическое отношение к традиционной измерительной диагностике позволило пересмотреть ее ключевые понятия и осмыслить теоретические подходы новой концептуальной диагностики. Отечественная психология отмечает, что результаты традиционного направления диагностики интеллекта малоинформативны для практической работы учителя с учеником. Предполагается, что тесты обнаруживают единый по своей природе интеллект, но в разной степени представленный у каждого человека. При этом полное постижение школьной программы по силам лишь тем, у кого эта степень достаточно велика; остальным уготована неуспеваемость и постоянное отставание [2; 6; 9; 10]. По утверждению К.М. Гуревич, М.А. Холодной, информация, получаемая по материалам традиционного тестирования интеллекта, недостаточно действенна, и даже сомнительна ее научная обоснованность. Психометрические тесты не могут быть инструментом измерения психики еще и потому, что выполненное задание может являться измерением разных характеристик у разных людей. Невыполненные задания могут свидетельствовать о том, что человек не владеет определенными мыслительными действиями, или о том, что у него не сформированы определенные понятия, представленные в задании. Причиной невыполнения может являться и недостаточно быстрый темп умственной деятельности испытуемого. (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов).

В отечественной психологии известен ряд исследований, направленных на создание диагностических моделей, способных оценить сформированность учебно-познавательных действий. Это работы В.А. Львовского, Г.Г. Микулина, О.В. Савельева, Н.В. Равина. Основными показателями знаний выступают здесь их системность, обобщенность, предметность. Се-

рия методик А.З. Зака, Г.А. Варданян, Л.К. Максимова, А.В. Фридман, Е.И. Исаева направлены на определение развития математического и пространственного мышления. Причем, методики построены на искусственном материале, не имеющем связи с предметным содержанием мыслительной деятельности. По нашему мнению, эти методики скорее диагностируют обученность и носят обучающий характер, т. к. построены в две ступени, где ребенок знакомится с решением некоторого типа задач через образец решения, а затем сам решает типовую задачу [6; 7; 11].

В методике А.Я. Ивановой диагностика реализуется через репродуктивное обучение в форме подсказки; в исследовании Ю.В. Карпова критерием уровня умственного развития являлся тот высший план мыслительной деятельности, на основе которого испытуемый способен выполнить новый прием познавательной деятельности после прохождения им этапа составления схемы ориентировочной основы деятельности. Методики Г.А. Варданяна определяют зону ближайшего развития ребенка через активное поэтапное формирование умственных действий, где критерием умственного развития детей является уже сам процесс формирования, динамики, форм осуществления действия при решении задач, которые требуют выделения и сравнения существенных признаков и отношений, анализа, абстрагирования, обобщения, синтеза, классификации. Эти методики позволяют осуществлять качественный анализ самого процесса мыслительной деятельности и динамику формирования умственных действий, что дает возможность выявить конкретные недостатки в уровне их сформированности и способности ребенка к обучению. С помощью данного диагностического инструментария возможна дифференциация учащихся по длительности и трудности процесса формирования умственных действий. Анализ приоритетных направлений в диагностике умственного развития показал, что основная сложность в решении этой проблемы состоит в некоторой оторванности исследуемых мыслительных структур от самого содержания предмета мыслительной деятельности. Даже если разработка методик осуществляется на учебном материале, выбор мыслительных задач производится эмпирически.

Мы отмечаем, что диагностика мыслительной деятельности возможна и в рамках решения учащимся какой-то новой для него пробле-

мы. Методы проблемной ситуации могут быть самыми различными. Как утверждает А.М. Матюшкин, необходимо выстраивать проблему через задания по применению уже известных знаний в абсолютно новой ситуации.

Проблемно-синтетическая методика З.И. Калмыковой относится к методикам, диагностирующим уровень развития мышления на основе зоны творческой самостоятельности. Диагностика зоны активного обучения в рамках данной методики осуществляется в ходе обучающего эксперимента.

Но в связи с этим В.К. Тихомиров отмечает, что успехи, связанные с применением метода формирующего эксперимента, не могут быть основанием для недооценки других методов мышления. Возможности этого метода не безграничны. Всегда можно подобрать задания такого уровня, где этот метод не работает (может быть, список признаков изучаемого понятия слишком велик или даже неизвестен учащимся). В тех же случаях, где по жесткой схеме успешно формируется понятие, умение, у ученика развертывается самостоятельная интеллектуальная активность. Поэтому оценивание успешности планомерного формирования понятий должно происходить через сочетание формирующих и диагностических методов исследования [1; 3].

Перспективное направление в исследовании мышления связано с анализом возможности прогнозирования его как функции. В этом направлении психологии мышления известны диагностические методики И.С. Якиманской, А.В. Брушлинского, Л.Л. Гуровой, но их исполнение построено на примере эмпирически подобранного предметного материала. Поэтому трудно сказать, будет ли иметь место определенная корреляция при реализации прогнозной функции на другом предметном материале. Существует и ряд других методик определения продуктивных способностей учащихся, но большинство из них ориентированы на исследовательские цели и недостаточно пригодны в образовательной практике.

Итак, для оценки и коррекции интеллектуального развития учащихся в рамках учебного процесса необходима диагностика сформированности понятий и умственных действий учащихся. С ее помощью возможно определение достижений ребенка в сравнении со специальным психологически обусловленным нормативом, критерием.

Не менее важна диагностика сформированности данных компонентов интеллектуального развития с помощью обучающих методик, позволяющих диагностировать микропроцесс формирования понятий и умственных действий. Такая диагностика способна установить обучаемость как индивидуальную восприимчивость ученика к тем или иным обучающим воздействиям. Но способности учащегося под влиянием изменяющегося процесса обучения могут определенным образом меняться. Убедительным подтверждением этого является обучение на основе поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), на основе формирования содержательных обобщений в рамках специальной организации учебной деятельности (В.В. Давыдова), на основе проблемного обучения (А.М. Матюшкина).

Диагностика умственного развития с позиций деятельностного подхода сводится к плану микроанализа развития интеллекта через смену стадий его развития (наглядно-действенное мышление, наглядно-образное мышление, словесно-логическое мышление) или же связана с теорией интериоризации (через обогащение содержания интеллекта новыми предметными действиями и превращение этих действий в умственные). Дальнейшим этапом развития диагностики в образовании несомненно является появление отечественных КОРТов. Наиболее важными и продуктивными являются разработки К.М. Гуревича, Е.И. Горбачевой, М.К. Акимовой, Е.М. Борисовой, Г.А. Берулавы.

К КОРТам примыкает целый ряд диагностических методик нетестового типа для исследования структурных компонентов умственной деятельности, связанных с выполнением определенных типов заданий. Общей чертой таких диагностических методик, по результатам исследований О.Н. Полиной, А.М. Фейгиной, Е.Б. Шияновой, является ориентация на содержание и операциональный состав умственной деятельности.

В условиях новых парадигмальных тенденций развития образования (гуманизации, гуманитаризации, антропологизации) необходима диагностика с новыми признаками, где объектом исследования становятся, в меньшей мере вещи, фрагменты внешнего мира, знания о них, а в большей – овладение умениями конструировать, проектировать, прогнозировать закономерности развития естественных, социальных и искусственных систем.

Содержание диагностики с новыми признаками, которую мы называем развивающей, выстраивается на понимании знания как способе существования сознания на границе субъекта с миром и обретения себя в нём. Знание в новом диагностическом инструментарии раскрывается как система взаимосвязи в мире, осознание которой придаёт картине мира смысл и ценность. В основе диагностических методов избираются задания, отражающие содержание конкретных учебных дисциплин. Каждое задание предполагает различение существенных и несущественных признаков, исследуемых объектов. Тестовые задания предполагают аналог учебной задачи с целью обобщения учебного материала [6; 7; 10].

Модель развивающей диагностики предполагает управление деятельностью усвоения знаний учащимися. Процесс усвоения знаний, нами рассматривается, как главное звено обучения и как особый вид деятельности. Способ организации этого вида деятельности определяет характеристики усвоенных знаний, умений, навыков. Содержание диагностических заданий направлено на определение усвоения способов мышления, а не выявления уровней выполнения процедурно-операциональных действий. Результатом такой диагностической процедуры является приобретение значений, смыслов, ценностей, заключенных в знаниях и способствующих становлению более системной картины мира. При таком взгляде на содержание диагностических заданий большое значение приобретает работа со знаниями (систематизация, типологизация, применение и др.). В этом

случае знания перестают смешиваться с информацией. Они начинают рассматриваться как результат предшествующих процессов понимания и мышления других людей, а освоение учебных предметов служит средством развития способностей человека [2].

Познавательная деятельность учащегося организуется так, чтобы происходило формирование предметного содержания знаний и их усвоения в соответствующей форме обобщения, системности, осознанности. Анализ усвоенного содержания знаний учащегося позволяет утверждать, что оно не всегда может совпадать с его объективным представлением. Возможны значительные расхождения. Степень управления деятельностью усвоения знаний находится в прямой зависимости от постановки адекватных целей, выделение предмета усвоения, средств исследования предмета, содержания и формы контроля, оценки и коррекции выполняемой деятельности [12].

В связи с этим, модель развивающей диагностики предполагает глубокий анализ целей изучаемых конкретных научных знаний, от которых будет зависеть содержательная сторона диагностических заданий. Логика, структура их должна отражать целостность и системность изучаемого объекта, а диагностические задания выстраиваются как исследование. Итог диагностической процедуры предлагаемой модели должен быть представлен через анализ познавательного движения, который раскрывает смысловую картину изучаемого предмета и способствует системному ее осознанию учащимися.

---

#### Список использованной литературы:

1. Абрамова Н.К. Смена ориентиров в современной системе образования // Духовно-культурные процессы в современной России. - М., 1998. - С. 92-97.
2. Акимова М.К., Гуревич К.М., Зархин В.Г. Диагностика индивидуально-психологических различий в обучении // Вопросы психологии., 1984. - №6. - С. 71-78.
3. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания - М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996 - 384 с.
4. Анастаси А., С.Урбина /Пер. с англ., Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2002-688 с.
5. Асмолов А.Г., Братусь Б.С., Зейгарник Б.В., Петровский В.А., Субботский Е.В. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности // Вопросы психологии. - 1979. - №4. - С. 35-46.
6. Берулава Г.А. Методологические основы деятельности практического психолога. М.: Высшая школа, 2003. - 64 с.
7. Борисова Е.М. Современные тенденции развития психодиагностики // Прикладная психология. - 1997. - С. 64-71.
8. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика. - СПб.: Питер, 2003. - 352 с.
9. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. - М., 1935. - С. 23-45.
10. Епанчинцева Г.А. Содержательная диагностика в образовании. Проблемы и возможности. Оренбург, 2002. - 164.
11. Знаков В.В. Понимание субъектом мира как проблема психологии человеческого бытия // Проблема субъекта в психологической науке. М.: Академический проект, 2000. С. 86-105.
12. Ключко В.Е. Предмет современной психологии: человекообразование и психологическое обеспечение смысловой педагогики // Образование и социальное развитие региона. 1995. - №3. - С. 18-22.