

Костромина С. Н.

ДИАГНОСТИКА В ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2007/5/51.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2007. № 5 (5). С. 114-118. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2007/5/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

Импульсом для возникновения профессиональной рефлексии будущего специалиста социальной работы являются препятствия в виде: невозможности осуществления деятельности в соответствии с существующими требованиями профессии; неуспех в деятельности; несоответствие результатов поставленным целям; неудовлетворенность деятельностью и другие. Активизация профессиональной рефлексии способствует осознанию будущим специалистом социальной работы собственной профессиональной деятельности, ее корректировке и преобразованию для устранения препятствия. Именно в ситуации неизвестности, проблемности возникает несоответствие, разбалансированность программ, планов, средств, целей, неэффективность средств. Преодолению проблемности способствует профессиональная рефлексия, как средство регуляции профессиональной деятельности, в виде самостоятельного построения плана деятельности, проектирования профессионального будущего в соответствии с выбранным направлением (целями) в деятельности. Основными действиями специалиста при осуществлении профессиональной рефлексии являются: самоорганизация и самокоррекция; выявление несоответствий, разбалансированности программ, планов, целей и средств; переориентация, смена направления, перепланирование деятельности; конструирование новых содержательных целей; переосмысление стереотипов планирования и организации профессиональной деятельности; реализация вновь спланированной деятельности и сопоставление происходящего с прогнозируемым; анализ деятельности в виде поиска, оценки и выбора альтернативных подходов.

Таким образом, применение приемов осуществления профессиональной рефлексии в деятельности специалиста социальной работы позволяет разносторонне и критически оценивать свой профессиональный опыт, свои конкретные действия, их эффективность, лучше осознавать причины трудностей в общении с клиентами и коллегами, свои чувства и переживания, помогает своевременно распознавать и правильно оценивать неблагоприятные симптомы. Профессиональная рефлексия является механизмом регуляции и саморегуляции профессиональной деятельности. Осознание законов происходящего дает возможность специалисту социальной работы моделировать свои действия, создавать ситуации «на свое усмотрение», осуществлять вариативность поведения, принимать себя как активную творческую личность.

Список использованной литературы

1. **Попков, В.А.** Дидактика высшей школы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Попков, А.В. Коржуев. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 192 с.
2. **Социальная работа: Введение в профессиональную деятельность** [Текст]: учеб. пособие / Отв. ред. проф. А.А. Козлов. - М.: Логос, 2004. - 368 с.
3. **Фонарев, А.Р.** Развитие личности в процессе профессионализации [Текст] / А.Р. Фонарев // Вопросы психологии. - 2004. - №6. С. 72-83.

ДИАГНОСТИКА В ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Костромина С. Н.

Санкт-Петербургский государственный университет

Диагностическая работа школьного психолога - одно из наиболее разработанных направлений практической психологии. Достижения в области разработки новых методов, обобщения полученных результатов, создания систем мониторинга постоянно публикуются в печати и докладываются на различных конференциях. Но каждый раз при знакомстве с ними охватывает одно и то же чувство. Диагностика в образовании: для кого она? Дети (педагоги, родители) для диагностики? Или наоборот, диагностика для них. Мы можем задать этот вопрос себе. Людям достаточно глубоко разбирающихся в психологической диагностике, в отличие от тех же учащихся и их родителей. Хотели бы мы, чтобы нас и нашего ребенка подвергали диагностированию. И если нет, то почему?

Эти мысли вызывает общая тенденция представляемых результатов: обследовано столько-то учащихся, выявлены такие-то закономерности, зафиксированы следующие особенности или различия. И практически полное отсутствие итогов подлинного предназначения диагностики в сфере образования: скольким детям ты помог, выявив реальные психологические причины их неудач, неуспешности, недисциплинированности, конфликтности, профессиональной направленности и т.д.

Однако диагностика - это не статистическая процедура. Это особая область психологического знания, которая как говорил Б.Ф. Ломов [Ломов 1984], обеспечивает связь между наукой и практикой, возможность применения психологических знаний в конкретной практической сфере, для решения реальных задач. Она является неотъемлемой частью всех остальных видов психологической помощи (коррекции, развития, профилактики, прогноза). На ее основе, замечал Б.Г. Ананьев [Ананьев 1980], строится практическая работа с каждым отдельным человеком в целях его воспитания, обучения и развития.

Почему же четко очерченный выдающимися учеными, потенциал психологической диагностики не реализуется в полном объеме, почему все чаще раздаются мнения о ненужности и бесполезности диагностики в образовании, и, одновременно, с этим, почему так настойчиво и активно (можно сказать агрессивно) психодиагностические методы, инструментарий внедряются в практику педагога, идет их обучение психометрическим технологиям.

Для этого в первую очередь сопоставим диагностическую реальность и тот ресурс, который несет психологическая диагностика в сфере образования. Итак:

1. В структуру диагностического процесса заложены информационные функции, то есть возможность получения ценных диагностических данных. Сегодня этот информационный потенциал диагностики используется для получения информации в целях отбора, аттестации, экспертизы, в сфере обучения и воспитания.

2. Диагностика является специфическим видом деятельности, направленным на распознавание различных явлений. То есть выполняет функцию репрезентации имеющихся знаний к реальной ситуации. Эти знания служат теоретическим конструктом, на основе которого моделируются, проверяются и выявляются причинно-следственные связи между содержанием, условиями и результатами педагогического процесса и психологическими характеристиками его субъектов. Сегодня, сошлемся на цитату доктора педагогических наук Н.М. Борытко [Борытко 2006], этот аспект диагностики рассматривается как составляющая научно-исследовательской деятельности педагога.

3. Диагностика позволяет установить степень происходящих в системе изменений, и их качественный характер. Тем самым выполняя регулирующую функцию по отношению к системе. Она создает условия для мониторинга и управления системой, ее сопровождения. В образовании сегодня эта функция диагностики представлена контрольно - оценочными диагностическими действиями, цель которых: соотнесение получаемых результатов с определенными стандартами, нормами, моделями и обеспечение возможных корректировочных мероприятий и воздействий. Для этого используется весь арсенал средств (инструментарий) измерения и оценки.

Таким образом, сопоставляя реальную и потенциальную ситуацию с реализацией диагностики, нетрудно заметить, что вместо познавательных (устанавливающих смысл проблемы), репрезентативных (объясняющих психологический контекст задачи) и регулирующих (раскрывающих психологический механизм управления системой) функций, психодиагностика осуществляет, а в некоторых случаях усиливает информационную, контрольно-оценочную и научно исследовательскую функции в сфере образования. Такая замена (или подмена) вряд ли может быть обозначена как оптимальное использование психодиагностического потенциала для решения конкретных задач образования, в особенности связанных с повышением качества обучения и воспитания конкретного учащегося или профессионально-личностного роста конкретного педагога.

В некотором роде сложившаяся ситуация напоминает функции диагностики в 20-30 годы, когда психологическая диагностика в своем исконном значении была подменена педологией, области оказавшейся по сути псевдоинтеграцией педагогического и психологического знания. **Внешне эта псевдоинтеграция выражалась :**

- в усилении научно-исследовательского подхода в работе педагога;
- в вооружении педагога различными методами научно-психологического исследования ребенка;
- в создании научно-теоретической и технической базой, отбора, отсева, контроля, оценивания и дифференциации учащихся
- в бесчисленных обследованиях школьников и их родителей, в отрыве от результатов педагогической деятельности, вне связи с учебно-воспитательным процессом, его содержанием и условиями, в которых педологи были некомпетентны.

В то время это привело, став одновременно и результатом деятельности педологов и причинами запрета педологии к :

- использованию тестового метода для утверждения различных научных позиций и проверки авторских теоретических концепций;
- передоверию важнейших функций специалистам, с низким уровнем подготовки которые могли изменить судьбу ребенка, причем часто в полном отрыве от педагогической реальности;
- появлению множества низкопробных тестов, отличающихся низкой степенью валидности и надежности.

Напрашивается непроизвольная аналогия с диагностикой в образовании на современном этапе. Не те ли препятствия и проблемы стоят на пути интеграции педагогического и психологического знания, что и 80 лет назад. Психологами практикуется все тот же **научно-исследовательский и психометрический подход**, когда:

1. в диагностической деятельности специалист ориентирован на обнаружение и описание закономерностей и механизмов общепсихологического или общепедагогического характера; участвующие же в диагностических испытаниях, выступают как члены экспериментальной выборки

2. процесс познания разворачивается от реального объекта к идеальному и связан с установлением типичного, в результате которого возможно определение статистических норм.

3. результатом является описание общепсихологических закономерностей функционирования объекта, а психодиагностическая компетентность обуславливается широтой и качеством владения специальными психодиагностическими методиками.

Эти характерные черты современной диагностики в сфере образования не только подчеркивают функциональную аналогию с педологической практикой, но и позволяют понять, почему не происходит интеграция педагогического и психологического знания в решении реальных педагогических проблем.

Цель диагностики в образовании не измерять и оценивать. Это возможная, но вспомогательная функция, которая в своей прерогативе закреплена за психометрией. Диагностика -это понимающая и объясняющая область знания. Для процесса диагностики важно:

- распознать и классифицировать уже известные и изученные в науке явления; Например, для диагностического познания реальной психологической сущности проблемы неуспеваемости конкретного ребенка не важен процесс описания разных типов неуспеваемости, для него важно к какому типу относится проблема данного ребенка.

- включить психологическое знание в реальную жизненную ситуацию, в процессе чего формируется индивидуальное представление о психологическом своеобразии конкретного человека, особенностях его поведения и деятельности в специфических для него условиях жизнедеятельности. В данном случае реализуется основополагающий принцип практической диагностики, сформулированный В.Н.Мясищевым о необходимости «исходить в психологических исследованиях из понятия личности в ее конкретных отношениях, а не из абстрактных свойств и отдельных психических функций...» [Мясищев В.Н. 1974:11].

- объединить полученные результаты (симптомы, внутренние характеристики) в единую многоуровневую причинно-следственную схему, выстроить единый концепт явления со стройной системой взаимосвязей на уровне внешних признаков, их психологических детерминант и социальных факторов, оказывающих свое влияние на конкретную педагогическую ситуацию. Это умение часто считается делом искусства, а не науки.

В ситуации ограниченности диагностических возможностей или времени на постановку диагноза, нетипичного сочетания диагностических признаков, их уникальности, гностические действия специалиста имеют явный приоритет над «инструментальным знанием». Еще в конце 20-х годов Басов М.Я, Блонский П.П., Выготский Л.С., Залкинд А.Б. и другие выдающиеся ученые говорили, что даже если применить к отдельному ребенку все имеющиеся (15 тысяч) тестов, то вряд ли удастся получить удовлетворительную оценку его психологических свойств, обеспечивающих каждому ученику успешных достижений и наивысших результатов в учебно-воспитательном процессе.

Эти сущностные характеристики диагностического процесса позволяют взглянуть на проблему интеграции психологического и педагогического знания несколько под иным углом, чем критика методов, которые не обеспечивают этого синтеза или обсуждение взаимонепонимания между двумя областями, не позволяющего соединить эти знания в единый конструкт, для реализации одной (диагностической) функции. Они поднимают более глубокую проблему. Проблему теоретико-методологических основ психодиагностической деятельности в прикладных сферах, к которым относится и образование.

Лежащая в основе современной психодиагностики теория психологических измерений, ни по своей сущности, ни по функциональному значению ее компонентов [Лаак 1996: 148] не может раскрыть ее гносеологического и практико-ориентированного характера. Поскольку функционально данная теория определяет условия, принципы и процесс разработки измерительных шкал и атрибутивных моделей, устанавливающих связи между числами и подлежащими измерению психологическими свойствами личности [Orth 1974: 13]. Цель такого психометрического исследования состоит в получении информации о психологических признаках объекта.

Функции же диагностики в сфере образования не ограничиваются информированием и описанием индивидуальных признаков. Гораздо большее значение имеет познание единичной системы, ее актуального состояния, на уровне внутреннего и внешнего функционирования. Поэтому прикладная психодиагностическая деятельность не может замыкаться только на оценке индивидуальных различий, обусловленных законами психометрии. Недостаточно получить информацию о степени выраженности каких-либо психологических признаков человека, важно распознать смысл их сочетания, значение и роль в его поведении, влиянии на возможности адаптации и оптимальности функционирования в сложившихся условиях. На пути к конечной цели - психологическому диагнозу - получаемая диагностическая информация должна быть освоена субъектом психодиагностической деятельности на уровне понимания и возможностей ее использования для последующего оказания психологической помощи (профилактики, прогноза, развития или коррекции).

Психологический диагноз представляет собой синтез феноменологического (педагогического) и причинного (психологического) знания об учащемся в реальных условиях учебно-воспитательного процесса [Костромина 2006]. Он выражает динамическую характеристику его состояния во взаимосвязи с образовательной средой. Его одна часть связана с установлением социальных позиций учащегося, его интересов, ценностей, мотивов и направленности, степени вовлеченности в образовательный процесс, особенностями социализации и социальной адаптации. Вторая - устанавливает, какие особенности психической системы были актуализированы в сложившейся образовательной ситуации и повлияли на характер ее функционирования.

Но самое главное, являясь продуктом диагностической деятельности, он показывает, что подлинной интегративной основой диагностического знания, выступает субъект диагностической деятельности. Поскольку знание - это субъектная характеристика, оно не может лежать вне его, оно является принадлежностью субъекта. Именно в его сознании происходит, анализ, синтез, обобщение, классификация имеющейся информации, устанавливаются соответствия. В связи с этим можно говорить, что проблема диагностики не в

методе, не способном обеспечить интеграцию педагогического и психологического знания, а в специалистах, реализующих диагностические функции в сфере образования.

Сейчас в образовании существуют 2 субъекта диагностической деятельности, в структуру профессионального труда, которых входят диагностические функции - педагог и психолог. У них разная подготовка (причем у одного, слабая психологическая, а у другого иногда полностью отсутствует педагогическая). Они владеют разной системой знаний, разной терминологией, но стремятся выполнять одни и те же функции: исследовать, информировать, контролировать и оценивать. Этого требует от них школа.

Общим у них является только психометрическая подготовка, которая в том или ином объеме позволяет овладеть содержанием методик. Она позволяет измерять и оценивать психологические свойства личности, но не несет в себе основы для распознавания смысла сочетания диагностических признаков, в соответствии с образовательными условиями, целями обучения и воспитания, содержанием и методами.

Проникновение психологических знаний в педагогическую практику возможно только через субъекта диагностической деятельности. Субъекта, не пользователя методиками, а субъекта мыслящего, думающего, чья психическая активность направлена на реализацию диагностических функций. И такое понимание позволяет рассматривать диагностику в образовании как **потенциал профессиональной компетентности** специалиста. То есть не через теорию измерения и оценивания, а через концепции, раскрывающие ее гносеологический и практикоориентированный характер, акцентирующие внимание на роли специалиста в процессе индивидуального познания. Например, через теории познания, а также теории, раскрывающие психологию профессиональной деятельности и отражающие возможности профессионального роста того же педагога, за счет овладения им диагностической деятельностью как целостной психологической системой [Шадриков 1982]. Она состоит из относительно независимых функциональных блоков, которые в своей совокупности представляют собой единство качеств субъекта, объединенных для выполнения диагностических функций.

1 блок обеспечивает процесс распознавания и принятия решения и представляет собой совокупность стратегий диагностического поиска, когнитивных действий и способностей, характеризующих специфику диагностического мышления, владение способами и приемами обработки информации,

2 блок включает содержательную основу диагностической деятельности и обеспечивает репрезентацию психологических и педагогических знаний. Его образуют представления специалиста о структуре объекта диагностики, знания о содержании различных педагогических явлений, индивидуальная психолого-педагогическая симптоматология;

3 блок объединяет личностные особенности специалиста и регулирует этико-нравственные принципы диагностической деятельности, мотивы, убеждения, ценностные ориентации субъекта деятельности в соответствии нормами и деонтологическими требованиями.

Такое основание психодиагностики позволяет понять, каким образом предмет психодиагностики, условия и средства *отражаются* в сознании специалиста, и каким образом это отражение осуществляет регулируемую функцию по отношению к его диагностическим действиям, в условиях педагогической реальности, синтезируется с ней. Например, педагогическое мышление являясь специфическим конструктом, тем не менее представляет собой систему понятий и взаимосвязей между ними, в структуру которого могут быть встроены психологические категории. А система профессионально-важных качеств педагога, являясь определенной совокупностью личностных особенностей объединенных для выполнения образовательных функций, может быть дополнена теми, которые обеспечивают качественное выполнение психодиагностической деятельности в учебно-воспитательном процессе. Но для того, что бы такая интеграция произошла необходим переход от психометрического подхода диагностической деятельности (оправданному в научно-исследовательских целях) к другому теоретико-методологическому основанию психодиагностики. Тому, которое позволит синтезировать психологические и профессиональные знания в конкретной сфере, раскрыть деятельностный характер процесса постановки психологического диагноза, системно уточнить ряд принципов и понятий психодиагностики с точки зрения области применения, роли и места психологического знания в решении практических диагностических задач, а также функционала специалиста, осуществляющего психодиагностическую деятельность (например, через теории познания и психологические теории профессиональной деятельности). В этом случае, специалист, осуществляющий диагностические функции предстанет перед нами как познающий субъект, то есть с точки зрения осуществляемых им информационных процессов (приобретения, преобразования, интеграции и управления диагностической информацией), в процессе решения практических задач образования.

Кстати такая смена теоретической парадигмы позволяет увидеть другой аспект интеграции психологического и педагогического знания в рамках рассматриваемой проблемы. Например, через использование педагогических знаний для организации профессиональной подготовки психологов к диагностической деятельности. Сейчас это традиционный и несколько примитивный вариант: знакомство с методикой и в лучшем случае ее апробация (в отрыве от конкретной ситуации, вне контекста проблемы). При такой подготовке выпускник, владея арсеналом психодиагностических средств, оказывается безоружным как только дело доходит до решения реальных проблем. С этой точки зрения стройная дидактическая система, имеющаяся в педагогике, современные педагогические технологии обучения могут служить конкретной основой вклада педагогического знания в профессиональную подготовку психологов к реальной диагностической деятель-

ности, формируя у них необходимые знания, умения и другие профессионально-важные диагностические компетенции.

В настоящий момент можно говорить, что сложившаяся ситуация с диагностикой в сфере образования требует (воспользуемся терминологией наших коллег инженерных психологов) кардинального реинжинеринга психодиагностики. То есть фундаментального переосмысления и радикального («radix» - корень) перепроектирования диагностических процессов (совокупности действий, ресурсов, знаний) для достижения существенных (призванных обеспечить мощный рост) улучшений в таких ключевых для диагностики показателях результативности деятельности профессионалов как качество и уровень оказания психологической помощи в решении насущных проблем образования.

Список использованной литературы

1. **Ананьев Б.Г.** Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1980.
2. **Борытко Н.М.** Диагностическая деятельность педагога, 2006.
3. **Костромина С.Н.** Современная психодиагностика: система основных понятий: Учебно-методическое пособие. - СПб.: СПбГУ, 2006.
4. **Лаак Ян тер.** Психодиагностика: проблемы содержания и методов. М. - Воронеж, 1996.
5. **Ломов Б.Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
6. **Мясищев В.Н.** Проблемы личности в психологии и медицине // Актуальные вопросы медицинской психологии. Л., 1974. С. 5-25.
7. **Шадриков В.Д.** Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982.
8. **Orth В.** Einführung in die Theorie des Messens. Stuttgart: Kohlhammer, 1974.

КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РЕТРИБУТИВНОЙ СПРАВЕДЛИВОСТИ

Крючкова А. И.

Камская государственная инженерно-экономическая академия

Греческая богиня Справедливости изображена с завязанными глазами и с весами в руках. Повязка на глазах олицетворяет беспристрастность, весы - символ правосудия, т.е. использование общественно признанных принципов при принятии решения о справедливости наказания. В реальности мы наблюдаем, что глаза Правосудия широко открыты для предвзятых мнений и часто при принятии решения о наказании принимают во внимание этническую и культурную принадлежность человека. Также вызывает сомнение, что одни и те же принципы справедливости признаны людьми повсеместно. Лейнг и Моррис [Leung, K & Morris, M. W. 2000: 343] считают, что принципы справедливости зависят от культуры и этноса. Такие различия в восприятии справедливости создают трудности в обеспечении «справедливости для всех» в обществе.

Философы от Аристотеля до Ролза изучали объективные принципы справедливости. Они попытались идентифицировать принципы социального поведения, которые являются справедливыми в соответствии с внешними логическими стандартами. Социальные психологи изучают субъективные принципы справедливости, т.е. обращаются к вопросу о том, какие принципы определяют восприятие социальной ситуации справедливой или несправедливой.

В настоящее время крайне насущны кросс-культурные исследования справедливости, т.к. межкультурные контакты на межличностном, групповом и национальном уровне встречаются повсеместно. Туристы, путешественники и переселенцы делают этническую и культурную гомогенность явлением прошлого. Глобализация торговли и бизнеса часто собирает людей разного культурного происхождения под одну крышу. Такие угрозы всему человечеству, как глобальное потепление, контроль над вооружением и экономические кризисы требуют от людей разных народов работать совместно. Культурные различия в понятиях и процессах справедливости, несомненно, являются главной и частой причиной обоюдного чувства несправедливости [Leung, K & Stephen, W. G. 2000: 128-145], и даже небольшие различия в восприятии справедливости могут привести к серьезным последствиям [Leung, K & Morris, M. W. 2000: 346].

В последнее время наблюдается повышение интереса к так называемой ретрибутивной, карательной или негативной справедливости [Darley J. M. & Pittman T. S. 2003: 324-336]. В контексте изучения стратегий восстановления справедливости часто говорят о карательной справедливости как о стратегии восстановления нарушенной справедливости путем наказания виновника, противопоставляя ее восстановительной, в основе которой лежит нейтрализация чувства несправедливости и его последствий у жертвы. То есть, карательная справедливость - это наказание преступника, а восстановительная - это возмещение ущерба, нанесенного жертве [Gibson, J. L. 2002: 540-556].

Карательная справедливость устанавливает специальный порядок действий для признания вины и избрания меры наказания или меры компенсации за причиненный ущерб. Древнейший принцип возмездия жив до сих пор. Его приверженцы считают, что пунитивные санкции должны налагаться на нарушителя просто ради справедливости [Justice as fairness, 1981]. Умеренные же ретрибутивисты обосновывают их необходимость важностью восстановления или корректировки нарушенных взаимосвязей между людьми, а также потребностью удержания от возможных правонарушений.