



Open Access Repository

www.ssoar.info

Методология диагностического анализа психолого-педагогического процесса

Kucheryavenko, Sergej; Kholopova, Lubov

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kucheryavenko, S., & Kholopova, L. (2013). Методология диагностического анализа психолого-педагогического процесса. *Koncept (Kirov): Scientific and Methodological e-magazine*, 1, 1-6. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-420220>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>



Kucheryavenko Sergei,

Candidate of philosophical sciences, senior lecturer of economics and automated control systems chair of Yurga institute of technology (branch) of National research Tomsk polytechnic university, Yurga, Kemerovo region

serg_kuch60@mail.ru

Kholopova Lubov,

Candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of economics and automated control systems chair of Yurga institute of technology (branch) of National research Tomsk polytechnic university, Yurga, Kemerovo region

kholopova_53@mail.ru

The Methodology of Diagnostic Analysis of Psychological and Pedagogical Process

Abstract. *The article covers the popularization of the author's methodology of diagnostic analysis with regard to the problems of psychological and pedagogical diagnostics.*

Keywords: *diagnostic analysis, diagnostic apparatus, diagnostic technologies.*

Диагностический анализ, в отличие от традиционной диагностики, определяет основные элементы объектов диагноза, характер их изменений (от аберрации до патологии), а также определяет дальнейшую стратегию отношений с исследуемым объектом, что наиболее важно в такого рода сложных системах, как общество, экономика, управление и т. д. Поэтому диагностический анализ нельзя сводить лишь к диагностической деятельности, поскольку таковой деятельностью будет именно процесс диагностирования с целью получения результата в виде диагноза. Диагностический анализ, который понимается нами как методология познания, в широком смысле также является деятельностью, как и сам процесс познания. Но при этом диагностический анализ – это специфическая деятельность, которая выступает не просто в виде соответствующих действий, а именно в качестве методологии этой деятельности [1, с. 12].

Диагностический анализ представляет собой особую форму анализа. Он занимает место между эмпирической и теоретической деятельностью, выступая как связующее звено. Начинаясь на уровне опыта, чувственной деятельности, он затем движется к теоретическим обобщениям, выявляя общее, отделяя его от частного, фиксируя как специфику, так и всеобщность анализируемого процесса, явления, объекта. Следовательно, диагностический анализ вбирает в себя кантианскую дихотомию процесса познания. Начинаясь с опыта, считал Кант, познание движется к выработке априорных категорий, которые обладают двумя качествами: всеобщностью и необходимостью. Опыт, по Канту, частичен, он не даёт полного знания. Априорное же знание несёт в себе искомую всеобщность, хотя и теряет при этом конкретность. В предисловии к первому изданию «Критики чистого разума» Кант писал, что человеческий разум «осаждают вопросы, от которых он не может уклониться, так как они навязаны ему его собственной природой, но в то же время он не может ответить на них, так как они превосходят возможности человеческого разума». Он начинает искать ответы в собственном опыте, опираясь на который поднимается к «условиям более отдалённым», т. е. «выходит за пределы всякого возможного опыта», но здесь, как замечает Кант, начинаются затруднения (буквально: «он попадает во мрак»), появляются противоречия, которые приводят его «к заключению, что где-то в основе лежат скрытые ошибки, но обнаружить их он не в состоянии, так как ос-



новоположения, которыми он пользуется, выходят за пределы всякого опыта и в силу этого не признают уже критерия опыта» [2, с. 60].

Диагностический анализ должен объединять конкретность опыта, представляющую собой объективную картину мира, и понятийную универсальность. Диагностический анализ в какой-то мере призван преодолеть названные Кантом противоречия познания, выйти за границы узкоспециального понимания диагноза и диагностики, опирающиеся исключительно на конкретно-чувственный опыт. Таким образом, диагностический анализ оказывается гораздо шире как собственно диагноза, выявляющего по преимуществу патологические отклонения, так и диагностирования как процесса этого явления. Диагностический анализ становится не только одним из методов, используемых узкоспециальным знанием, но, вобрав в себя учение о способах организации и построения теоретической и практической деятельности, универсальность исследования сложных систем, как в их статике, так и в динамике, выступает в качестве методологии их познания. Диагностический анализ позволяет выявить соотношение между стабильностью и изменчивостью каждого явления мира, его нормой и патологией.

Следовательно, диагностическому анализу должна быть присуща и особая форма мышления – диагностическое мышление, выступающее в качестве атрибута *результативной* человеческой деятельности. Осознание того, что все разновидности деятельности, связанные с распознаванием различного рода отклонений в течении процессов, имеют общие черты, ведёт к тому, что понятия «диагноз» и «диагностика» перешагнули границы традиционных областей – медицинской и технической, – используясь фактически в любой сфере.

Изучение общих закономерностей диагностического анализа даёт возможность специалистам различных отраслей применять его общие методы и приёмы при анализе экономических, социальных, политических, экологических, психологических, образовательных и иных объектов с учётом особенностей природы этих сложных систем. Обычными стали такие термины, как педагогическая диагностика, диагноз состояния экономической системы, психодиагностика и др. Подчёркивая универсальный характер диагностики, Л. Б. Наумов предлагает понимать термин «диагностика» «... не в узко медицинском смысле, а в предельно расширенном толковании. Речь идет об эффективной мыслительной деятельности людей при решении *любых* задач, в основе которых лежат разграничение и распознавание сходных явлений» [3, с. 113].

Многолетняя практика обязательного всеобщего образования обратила внимание на то, что в его системе каждый из его участников с обеих сторон – со стороны педагога и со стороны ученика – находятся в различных условиях и различном положении, составляя при этом единое целое. Даже если оставить за скобками разного рода социальные, экономические и прочие составляющие, то бросается в глаза различие у каждого участника педагогического процесса с той и другой стороны способностей, возможностей, уровня информированности, определённого рода культурных компонент: религиозных, этических, эстетических, этнических и т. п. И здесь возникает задача установления всех этих компонентов, выяснения их роли, качественных характеристик и прочего. Именно в этой связи появляется необходимость в своеобразной педагогической диагностике всех тех, кто задействован в этом процессе. Однако если медицинские и психологические характеристики каждого из участников педагогического процесса вполне могут быть продиагностированы на основе существующих методик и традиций, то сфера педагогики, на наш взгляд, ещё в недостаточной степени пользуется методом диагностики, что и приводит к различного рода ошибкам в процессе общей и специальной подготовки каждого обучающегося к его будущей дея-



тельности и вообще в процессе воспитания подрастающего поколения. Отсутствие разработанных технологий педагогической диагностики оборачивается не только ошибками и сбоями в системе педагогики, но и прямо деструктивными последствиями, тем более опасными, так как речь идет о судьбах людей и в целом о будущем общества. Между тем, разработка и использование диагностических технологий в педагогическом процессе выявляет потенциальные возможности любого объекта диагностики, а также позволяет осуществлять педагогический процесс, основываясь не на догадках и предположениях, а на системном знании особенностей всех участников педагогического процесса. Поэтому столь важным представляется осуществление диагностирования в системе педагогики, где необходимо составление полного анамнеза (от греч. *anámnesis* – воспоминание) каждого участника педагогического процесса – совокупности сведений об условиях жизни, имевшихся нарушениях в процессе её осуществления. Это знание позволит использовать его для профилактики, правильного воздействия на систему, объект, в том числе и на учащегося, на педагога и т. д. Будучи дополненной знаниями о неравновесном состоянии среды, тенденциях её развития, постановка диагностической задачи позволит определить стратегию необходимых действий, подготовить осуществление целей, стоящих перед каждым участником педагогического процесса и обществом в целом.

Нужно отметить, что педагогика имеет каждый раз дело со сверхсложными системами, каковым является каждый элемент её осуществления. Это не только система «учащийся – педагог», но и система организации процесса познания, воспитания, развития, формирования и т. п., а также система отношений «школа (средняя и высшая) – общество». Поэтому при исследовании этих и иных, возникающих в педагогическом процессе связей и отношений, так важен системный подход, без которого невозможно осуществление диагностики.

Отдельные попытки применения системного подхода к проблеме разрешения методологического дефицита в сфере педагогической диагностики предприняты в коллективной монографии, изданной под редакцией В. Д. Шадрикова. В ней, несмотря на известную мозаичность теоретических и методических результатов, изложены новые взгляды на разработку и применение психодиагностических методик в учебной деятельности. Авторы основывали свои исследования на следующих методологических положениях:

- системном подходе к диагностике способностей и личностных качеств как свойств функциональных психологических систем, обеспечивающих продуктивность познавательной и профессиональной деятельности и имеющих индивидуальную меру выраженности;
- принципе научно-методической задачи, согласно которому процедура диагностики является этапом решения *конкретной* педагогической задачи и должна обладать практической эффективностью;
- ситуационно-личностном подходе к диагностике, когда в качестве диагностической процедуры выступает не тест, а целостная диагностическая ситуация, в которой взаимодействуют учащийся и педагог.

На базе этих положений были сформулированы следующие принципы психологической диагностики интегральных познавательных способностей:

- *принцип деятельностно-опосредованной диагностики*, согласно которому диагностическая процедура должна предусматривать, прежде всего, *моделирование* некоторой деятельности, в состав которой входил бы и изучаемый процесс;



– принцип функционального обеспечения диагностируемой способности, предусматривающий обязательное воспроизведение в моделируемой диагностической деятельности требуемой функции в максимально выраженной форме;

– принцип политестовой диагностики, так как интегральные процессы имеют комплексный, синтетический характер;

– принцип системно-ориентированной диагностики, предполагающий, что любая из интегральных способностей синтезируется на базе не суммативного объединения входящих в него процессов, а на основе их системного синтеза;

– принцип множественности уровней диагностики, утверждающий, что каждая из интегральных способностей может развертываться в качественно различной форме, на различных уровнях организации: и как процесс, и как действие, и как система действий, и – в предельно выраженном виде – как относительно самостоятельная деятельность [4, с. 8–15].

Перечисленные принципы следует учитывать при разработке методологической базы системной диагностики, носящей более или менее универсальный характер. Примером такого углубленного диагностирования являются приведенные Н. А. Морозовой и Л. А. Колосовой критерии одарённости: «Одарённые дети чаще всего приносят много хлопот учителям и родителям, они непоседливы, нетерпеливы, критичны, беспокойны и эмоциональны. Эти дети вопрошающие, любознательные, сопереживающие товарищу. Одарённые младшие школьники, как правило, более развиты вербально. Речь их свободна и спокойна, эмоционально окрашена и синтаксически достаточно сложна. Одарённые дети избегают всего, что связано с ненужным повторением, работой по образцу и т. д.» [5, с. 45].

Принципы целостностного подхода в педагогической диагностике намечены В. М. Видгофом. Описывая школу как саморазвивающуюся систему, он, в частности, отмечает следующее: «Повсеместно возникающие концептуальные модели будущей школы не появляются на пустом месте, школа в системе социума уже существует и, как правило, все её новации обусловлены необходимостью разрешения той проблемной ситуации, в которой она находится. При этом элементы новизны не выдумываются, но обретаются в результате либо своего, либо заимствованного опыта. Подобное развитие школы нужно считать нормальным, ибо в такой нормальности сохраняется специфика школы, её целостная мера (способность редуцировать ожидаемый результат). Такая нормальность не позволяет ей впасть в крайности жестокого традиционализма и необоснованных новаций. Вместе с тем школа держит «пульс» такой нормальности, когда справляется с противоречиями между стереотипом и творчеством, между необходимостью жить по правилам (программам) и вопреки им. Природа нормальной жизни школы двуедина. С одной стороны, школа подчиняется стандарту, с другой, – обречена на вечное творчество. «Болезни» начинаются тогда, когда стандарт превращается в штамп, а творчество – в пустоцвет новаций. Нормальное, «здоровое» состояние школы обретается, когда стереотип разрушается в творчестве, а творчество реализуется в новом стереотипе более высокого порядка (образце), наиболее адекватно выражающем и сохраняющем целостную меру школы. Такая трансформация внутри меры школы показывает, что школа как социокультурный объект – система саморазвивающаяся. Трудность лишь в том, чтобы научиться профессионально управлять процессом такого саморазвития». [6, с. 6].

Крайне важным остаётся такой мощный пласт диагностики, как психоанализ, находящийся на стыке медицины и философии. Диагностический аппарат, разработанный в сфере психоаналитической философии, способствует объяснению причин



сбоев и патологий не только в психике человека, но и в духовной сфере общественной жизни. Классическая психоаналитическая доктрина Фрейда предполагала изучение «бессознательного» как сферы влечений, инстинктов, неосознанных представлений. Бессознательное рассматривается исходя из сексуальных инстинктов (либидо), инстинкта превосходства, позволяющего компенсировать чувство неполноценности (А. Адлер), выработанных «архетипов» образов коллективного бессознательного (К. Юнг), «первичных позывов» жизни и смерти и пр. Бессознательное может быть источником как творческих, созидательных, так и разрушительных тенденций в обществе. Социальные запреты, подавляя энергию бессознательных влечений, вынуждают её искать обходные пути. И она прорывается в виде невротических синдромов, сновидений, забывания неприятного, оговорок, описок и т. п. [7, с. 101]. Методология психоаналитической диагностики при распознавании явлений социума требует исходить из позиций бессознательных механизмов, лежащих в основе феноменов религии, искусства, науки, политики и морали.

Довольно интересными в методологическом плане являются достижения в психодиагностике. Как отмечает Л. М. Митина, «...психологическая диагностика эмоциональной устойчивости (фрустрационной толерантности) крайне необходима в целях профилактики и коррекции поведения учителя во фрустрирующих педагогических ситуациях и развития профессионально-значимых личностных качеств учителя» [8, с. 46]. Средства диагностики должны разрабатываться с учётом психологически обоснованных представлений о структуре и содержании целостного процесса эмоциональной устойчивости. Предложенная Л. М. Митиной структурно-иерархическая модель личности учителя включает в себя эмоциональную устойчивость как системное качество, приобретаемое учителем и проявляющееся у него во взаимодействии воли, эмоций, интеллекта, психофизиологической организации и обуславливающее подлинное, внутреннее единство психологического облика учителя. В рамках единого системно-структурного подхода указанным автором сделана попытка разработать методическую программу диагностики эмоциональной устойчивости учителя, включающую три уровня диагностики: психофизиологический, психологический, социально-психологический [9, с. 8]. Действительно, представляя собой единство психики и сомы, человек является одновременно частью социума. Поэтому целостная диагностика человека предполагает сочетание психологической, соматической и социологической диагностики. Системная психологическая диагностика предполагает достаточно полный учёт методологических принципов системного подхода, а также использование всех основных компонентов системного подхода.

Расширение сфер, где применимо диагностирование говорит о том, что сам метод диагностирования приобретает всё большую необходимость тогда, когда речь идет именно о сложных и – более того – сверхсложных системах, обладающих способностью самоорганизации. Именно с такого рода явлением имеет дело педагогика. И многие поиски в области педагогического процесса останавливаются как раз там и тогда, где и когда речь идет не столько о его статике, сколько о динамике.

Ссылки на источники

1. Кучерявенко С. В., Быстрова А. Н. Диагностический анализ как методология познания сложных систем. – Томск: Изд-во ТПУ, 2012. – 131 с.
2. Кант И. Критика чистого разума. – Минск: Литература, 1998. – 960 с.
3. Наумов Л. Б. Профессиональному образованию – революционные перемены // Экономика и организация промышленного производства. – 1979. – № 5. – С. 92–122.
4. Диагностика способностей и личностных черт учащихся в учебной деятельности / Под ред.



- В. Д. Шадрикова. – Саратов: Изд-во Саратовского госуниверситета, 1989. – 220 с.
5. Морозова Н. А., Колосова Л. А. Современные подходы к диагностике одаренности школьников / Материалы областной научно-практической конференции «Диагностические методы работы с одаренными школьниками». – Воронеж, 1991. – 81 с.
 6. Видгоф В. М. Философия развивающей гармонии как принцип оправдания основ медицинской антропологии // Бюллетень сибирской медицины. Т. 5. – 2006. – № 5. – С. 20–25.
 7. Философия / Отв. ред. В. П. Кохановский. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 398 с.
 8. Митина Л. М. Психологическая диагностика эмоциональной устойчивости учителя. – Кемерово: КОИУУ, 1992. – 71 с.
 9. Там же.

Кучерявенко Сергей Владимирович,

кандидат философских наук, доцент кафедры экономики и автоматизированных систем ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», г. Юрга
serg_kuch60@mail.ru

Холопова Любовь Алексеевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики и автоматизированных систем управления ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», г. Юрга
kholopova_53@mail.ru

Методология диагностического анализа психолого-педагогического процесса

Аннотация. Статья посвящена популяризации авторской методологии диагностического анализа применительно к проблемам психолого-педагогической диагностики.

Ключевые слова: диагностический анализ, диагностические технологии, диагностический аппарат.

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»

ISSN 2304-120X



9 772304 120135

0 1

