

**Епанчинцева Галина Александровна**

**РАЗВИВАЮЩАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ  
ДИАГНОСТИКА В ОБРАЗОВАНИИ**

Специальность 19.00.13 – психология развития, акмеология

Автореферат диссертации  
на соискание ученой степени доктора психологических наук

Томск – 2010

Работа выполнена на кафедре генетической и клинической психологии  
ГОУ ВПО «Томский государственный университет»

**Научный консультант:** член-корреспондент РАО,  
доктор психологических наук, профессор  
**Залевский Генрих Владиславович**

**Официальные оппоненты:** доктор психологических наук, профессор  
**Сергиенко Елена Алексеевна**

доктор психологических наук, доктор  
педагогических наук, профессор  
**Савенков Александр Ильич**

доктор психологических наук, профессор  
**Кашапов Мергалияс Мергалимович.**

**Ведущая организация:** ГОУ ВПО Московский государственный университет  
имени М. В.Ломоносова

Защита состоится «16» декабря 2010 года в 10 часов на заседании  
диссертационного совета Д 212.267.20 в ГОУ ВПО «Томский государственный  
университет» по адресу: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке ГОУ ВПО  
«Томский государственный университет».

Автореферат разослан « \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2010 года

Ученый секретарь  
диссертационного совета,  
доктор педагогических наук

И.Ю. Малкова

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность темы исследования.** Психологическая диагностика представлена быстро развивающимся современным научным знанием, успешность которого оценивается через разработанность теории измеряемого явления. В самой дисциплине произошло заметное смещение в сторону ее антропологизации. Воззрения философии (А. С. Арсеньев, Г. С. Батищев, В. С. Библер, Э. В. Ильенков, М. К. Мамардашвили, Ф. Т. Михайлов) и традиции отечественной психологии гуманитарно-ориентированного контекста (С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, А. В. Брушлинский, Ф. Е. Василюк, А. А. Пузырей, В. М. Розин) являются источниками углубленной работы над ее теоретическими и методологическими проблемами, которые отвечали бы новым общественным требованиям. Антропоцентрическая теория отражается в психодиагностических позициях, определяющих основные свои положения о человеке как существе сознательном и деятельном, самостоятельном и самобытном, индивидуальном и уникальном, способном отдавать себе отчет о самом себе (Э. В. Галажинский, Г. В. Залевский, В. П. Зинченко, Е. И. Исаев, В. И. Кабрин, О. М. Краснорядцева, В. Е. Ключко, Е. А. Сергиенко, В. И. Слободчиков и др.). Психодиагностика, становясь все более востребованной частью психологического знания в сфере образования, призвана учитывать его инновационные тенденции развития. Методы диагностики номинируются как важные компоненты такого развития, а своевременное получение качественных знаний о субъективном восприятии происходящего, личностных смыслах, аффективных переживаниях предполагает преодоление инновационных барьеров и минимизацию психологических рисков субъектами образовательной среды. Тем не менее, известные концепции и модели инновационного образования далеки от методологического и теоретического завершения принципиально новых диагностических методов и перспектив их развития. По-прежнему в теории и практике научных исследований диагностика исполняет свою традиционную роль, выявляя состояния, отдельные характеристики, качества развития личности, показатели которых имеют дискретный и некоторый финальный характер. Основные антропоцентрированные тенденции развития диагностики заявляют о себе в связи с острыми практическими проблемами и находятся на этапе оформления как новый диагностический инструментарий, представленный для конкретной социальной практики. Его содержание тождественно диагностическим технологиям, презентированным логически завершенными методическими комплексами, позволяющими полно и прицельно заниматься изучением конкретной ситуации развития, открывать суть ее

затруднений или нарушений, а также устанавливать причины их вызвавшие. Установка на динамичное саморазвитие личности делает актуальным назначение характера самих диагностических процедур, введение в них проблемных ситуаций, работа над которыми требует наличия многообразных компетенций участников, занимающих разные позиции при анализе данных ситуаций, и потому, вовлеченных в совместный поиск их решения.

Антропологизация современных тенденций психодиагностики направлена на организацию развития личностного знания и овладение способами деятельности в рамках конкретной педагогической ситуации, которая, как единица роста личности, способствует различению ее ригидных и флексибельных решений в процессе поиска жизненного смысла и становится более гибкой в приобретении нового опыта (Г.В. Залевский).

### **Постановка проблемы**

Возможности социальных практик остаются ограниченными без основательного пересмотра методологических и теоретических выводов о назначении психодиагностики личности, апробации такого психологического сопровождения, которое предполагает учет тенденций и закономерностей ее развития, специфически действующих на каждом из конкретных жизненных этапов, оформленных в специальные программы, реализующие сотворчество психолога с ресурсами ближайшего социального окружения.

Практическое воплощение идеи развития личности как центрального основания новых ценностных парадигм образования сдерживается недостаточной изученностью функций, роли, значения и места психодиагностики в реальном образовательном процессе. В современном образовании тесты как основная модель диагностики позволяют констатировать уровни сформированности лишь отдельных сторон познавательных процессов, свойств или состояний личности. Психодиагностика недостаточно изучена в единстве констатации отдельной точки развития личности с возможностью проектирования и порождения личностных смыслов в диагностической ситуации. Обязательную для психодиагностики процедуру исследования специалисты пока не рассматривают как уникальное место встречи личности с педагогом, психологом, психотерапевтом, когда закрепляется не адаптивное поведение субъекта, а возникает ситуация восприятия себя в образовательном взаимодействии, создающая потребность индивида в самоопределении и принятии решения по изменению себя. Современное состояние психологической подготовки кадров не позволяет надеяться на точность выбора ими адекватного диагностического инструментария, используемого для определения эффекта инновационной среды. В связи с этим элементарное право учащихся на соответствующее психологическое сопровождение, содействующее самореализации своего личностного потенциала, не осуществляется. Современная образовательная практика, используя приёмы и методы традиционной

психодиагностики, не в состоянии самостоятельно преодолеть ориентацию психодиагностических методик на селективность, приоритетное использование в них статистической нормы как основного критерия оценки результатов. Современное образование испытывает дефицит информации о влиянии различных условий обучения на самоопределение субъектов образования разного возраста и социального статуса. Отсутствует качественная интерпретация тестовых показателей для определения коррекционно-развивающей работы, вызывает беспокойство их низкая адаптивность к определённой культуре. Раскрытие содержания развивающей диагностики, понимаемой как поиск диагностических средств и способов, обеспечивающих осмысление, интегрирование, структурирование конкретных знаний в целостную и системную картину мира отдельной индивидуальности благодаря самой контрольно-измерительной процедуре, сдерживается существованием ряда противоречий, в разрешении которых заинтересована психология развития. Наиболее существенными являются следующие **противоречия** между:

- потребностью общества в субъектах образования, способных к самоопределению и самореализации, и недостаточной изученностью возможностей диагностики в ориентации личности на собственное развитие;

- тенденцией усиления значимости инновационного образования в современном мире и фрагментарном обеспечении психологического сопровождения самостоятельного проектирования личностью перспектив собственного развития на психодиагностической основе;

- необходимостью разработки концепции развивающей диагностики как средства рефлексии самоопределения личности в образовательном процессе и сложностью выявления методологических и теоретических оснований построения контрольно-измерительных процедур осмысления субъектами образования акмеологического потенциала собственного развития;

- возможностью осуществления в психологии развивающей диагностики антропологического подхода, позволяющего вскрыть ценность самоопределения субъекта образования в мире, и ограниченностью потенциала существующих психодиагностических методик в процессе психологического сопровождения и поддержки развития личности;

- ориентацией педагогов и психологов на вспомогательный характер психодиагностики по выявлению результатов развития личности и реальными перспективами перехода от констатации картины мира участников развивающей диагностики в образовании к ее преобразованию.

Существующие противоречия порождают **проблему исследования**: какие методологические, теоретические и технологические основания необходимы для выявления развивающей психологической диагностики в образовании как одного из направлений диагностики, позволяющих

перейти к систематическому психолого-педагогическому сопровождению проектирования субъектами образования личностного развития при их ориентации на акмеологические ценности.

*В теоретическом плане* решение проблемы связано с построением концептуальной модели развивающей диагностики, ориентированной на адекватное и индивидуализированное психолого-педагогическое сопровождение субъекта образования, способствующее выявлению особенностей развития его самосознания. *В практическом плане* разрешение проблемы предполагает разработку диагностического инструментария, идентичного основным теоретическим положениям предложенной модели развивающей диагностики личностного самоопределения субъектов образования, и позволяющего им, на основе раскрытия личностного потенциала, осуществить проектирование собственного развития.

Актуальность поставленной проблемы для психологии развития, ее недостаточная изученность в теоретическом и методическом планах определили выбор **темы исследования: «Развивающая психологическая диагностика в образовании».**

**Объект исследования:** психологическая диагностика в образовании.

**Предмет исследования:** модель развивающей психологической диагностики в образовании.

**Цель исследования:** обоснование и создание модели развивающей психологической диагностики в образовании.

**Задачи исследования.**

**В теоретическом исследовании:**

1. Выявить характер соотношения непрерывности развития и дискретности диагностики в рамках антропологического подхода.

2. Определить методологические, теоретические, технологические предпосылки создания развивающей диагностики в образовании как инструмента самопознания личности в перспективах собственного развития.

3. Разработать концептуальную модель развивающей психологической диагностики в образовании, релевантной антропологической методологии.

**В экспериментальном исследовании:**

1. Создать экспериментальные планы и экспериментальные стратегии, адекватные методологии, конкретным целям и задачам исследования.

2. Апробировать разработанные теоретические положения концепции развивающей психологической диагностики в учебном процессе.

3. Экспериментально доказать эффективность развивающей психологической диагностики, направленной на интеллектуальный и личностный рост субъектов образования.

4. Экспериментально обосновать контекст диагностической деятельности педагога, включенного в процесс создания и реализации развивающей психологической диагностики.

**Гипотезы исследования:**

1. Интеграция антропологических знаний предполагает возможность создания не только новой концепции развития человека, но и новых средств его изучения. Оформление такого научного подхода в психологии развития может реализовываться в рамках принципиально новых диагностических, экспериментальных, коррекционно-развивающих методов, оформленных в такое инновационное направление, как развивающая психодиагностика, ведущей линией которого является изучение человеческого потенциала, его сохранение, реализация и развитие.

2. Развивающая психологическая диагностика, ориентированная на преодоление ситуаций категоричности выводов в интерпретации результатов существующих систем измерения, предполагает не просто выявление сущностных характеристик, а обобщение, объяснение, понимание, прогнозирование личностного роста, психологическую помощь и психологическое сопровождение личностного развития.

3. Развивающая психологическая диагностика предполагает создание отличающегося от ранее существующего в психолого-педагогической практике, технологически нового диагностического инструментария с иными заданными качественными критериями.

4. Предполагается, что эффективность развивающей диагностики обусловлена тем, что ее ценностно-смысловое содержание тождественно психотерапевтической и консультативной практике, где номинируется не само знание, а его роль в собственном самопознании и развитии личности. Организация системы взаимодействия педагога и психолога в диагностическом процессе предполагает активизацию профессиональной рефлексии специалистов, появление собственной диагностической позиции.

**Методологическим основанием исследования** является *антропологический подход* в психологии, актуализирующий необходимую связь человека с миром в личностном развитии, который обосновывали Б.Г. Ананьев, С.В. Лурье, М. Мид, Б. Шоур. Антропологический аспект становления и развития личности основан на положениях:

– *культурно-исторической теории высших психических функций* Л.С. Выготского;

– *принципах детерминизма, субъектности, комплексности*, (С.Л. Рубинштейн, Р.Ф. Авдеев, И.В. Блауберг, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Н.И. Непомнящая, А.В. Петровский, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков, М.Г. Ярошевский);

– *процессуально-деятельностного подхода* А.В. Брушлинского, С.Л. Рубинштейна, Н.Ф. Талызиной;

- *структурно-интегративного подхода* Г.В. Залевского, Б.Г. Юдина, М.А. Холодной;
- *экзистенциально-феноменологического подхода* в изучении личности (С.Кьеркегор, М.Мерло-Понти, М.К Мамардашвили, Н.А Бердяев, Л.И.Шестов, Э.Левинас, Н. О. Лосский, С.Франк, М.Хайдеггер, Ж-П.Сартр, О.Розеншток-Хюсси и др.);
- *теории личности* А.Н.Леонтьева, А.Г. Асмолова, Б.С. Братуся, В.А. Петровского;
- *акмеологического подхода* по применению диагностического психологического знания в практике развития человека (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина);
- *концепции операционально-мотивационного механизма в развитии мышления* (О.К. Тихомиров, И.А. Васильев, В.Е. Ключко, Э.Д.Телегина).

**Научная новизна исследования** заключается в следующем:

- обоснован востребованный научной теорией и практикой образования развивающий подход в психодиагностических стратегиях исследования личности с антропологических позиций;
- впервые разработана и аргументирована концепция психологической развивающей диагностики в образовании, основывающаяся на антропологических принципах, определивших ее методологические положения, теоретические посылы, технологические допущения, методические алгоритмы;
- создана и обоснована личностная стратегия развития в контексте психологической развивающей диагностики, основанная на переходе от дискретного становления к непрерывному, позволяющая расширить и уточнить представления о континуальности развития А.В. Брушлинского;
- разработана и обоснована структурно-функциональная модель психологической развивающей диагностики, содержащая сущностную характеристику данного феномена, описание ее структурно-иерархической композиции, функциональных проявлений, подходов к определению перспектив ее реконструкции;
- выведено понятие психологической развивающей диагностики, результат которой обнаруживает меру взаимодействия личности с объектами окружающего предметного мира, мира социальных отношений и внутреннего мира индивидуальности, выражающуюся в стремлении к познанию и самореализации в рамках неопределенности личностного выбора;
- выявлен характер соотношения развития личности и ее психодиагностики, заключающийся в ряде закономерностей: применение диагностических процедур в целях актуализации личностного потенциала стимулирует позицию выбора самоопределения субъекта образования; создание ситуаций осознания личностных ценностей и смыслов в



психодиагностической деятельности формирует новое пространство саморазвития личности;

– впервые обоснована необходимость переосмысления измерительного инструментария как ценности модернизации процесса обучения, характер которого заключается в снижении абстрактности существующей личностно-ориентированной диагностики и переходе ее от констатирующей к прогностической вариативности развития;

– расширение границ метода моделирования в психологии развития при акцентировании ее цели на необходимости объяснения и прогнозирования явления обеспечило разработку планов и стратегий опытно-экспериментальной части исследования, содержательно представляющих единство трех исследовательских позиций: психолого-педагогическое сопровождение личности в диагностическом процессе; создание ситуаций рефлексии субъектов самоопределения; активный диалог участников диагностической процедуры при актуализации личностного потенциала;

– впервые на основании сопоставления различных диагностических воззрений диагностика в образовании представлена как целостный феномен и обоснованы ее новые возможности, которые заключаются в обучающем, коррекционно-развивающем, консультативном и терапевтическом сопровождении развития личности;

– доказано, что реализация комплекса развивающих диагностических программ по сопровождению личности в учебном процессе позволяет ей развить флексибельность, критичность мышления, снизить ригидность мышления, создать синергетический эффект системности мышления.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Новое направление, представленное развивающей диагностикой, номинировано как интегративное и находится на стыке психологии развития, психологии личности, педагогической психологии и психодиагностики. Это направление диктуется потребностью рассматривать индивидуальность как источник внутренней активности, подвигающей человека к саморазвитию и совершенствованию в психодиагностическом взаимодействии. Заявленное направление позволяет пересмотреть статус и роль психодиагностики, уточнить и изменить смысл диагностической деятельности.

2. Разработанный развивающий подход, как центральный момент обнаруженного направления, включает в себя концепцию развивающей диагностики, структурно-уровневую модель, программы психологического сопровождения развития личности, диагностический инструментарий самопознания и самоопределения личности в образовательном процессе. В рамках выявленного направления развивающая диагностика способна снять противоречие между провозглашаемой в образовании ценностью самостоятельного проектирования индивидом траектории собственного развития и отказом

от традиционной установки на диагностику его личностных качеств как неизменных величин в образовательном процессе.

3. Созданная модель развивающей диагностики является структурно-уровневой конструкцией, где имитируются стабильные процессы и явления, следующие на этапах создания диагностического инструментария и проведения самого диагностического исследования в динамической их представленности. Наряду со структурой созданы вероятностные способы взаимодействия описанного явления со средой через отображения его внешних и внутренних функций. Развивающая модель психодиагностики человека обеспечивает успешность его обучения и возможность становления уникальной личности, способной к диалогу, к пониманию других людей и других культур, к активному созиданию и преобразованию как внешнего, так и своего внутреннего мира, с осознанием ответственности за последствия своих действий.

4. Развивающие тестовые задания, развивающие психологические игры, кейсы способствуют овладению творческими приёмами и средствами переработки информации, умениями построения целостного образа изучаемого объекта и его представленности в разных знаковых формах; сформировать личностно-смысловое отношение к изучаемому материалу и собственной познавательной деятельности.

5. Технологическое обеспечение развивающей диагностики предполагает формирование диагностического комплекса не самого знания, а его роли в собственном самопознании и развитии личности, при сопоставлении различных диагностических воззрений и результатов реконструкции концептуальных положений Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития.

6. Реализация развивающей диагностики становится возможна при включении педагога в совместную деятельность с субъектами образования. Он становится организатором и участником процесса развития формирующегося сознания личности в развивающем взаимодействии постольку, поскольку предлагает задачи на смысл собственной психодиагностической деятельности. Сама диагностическая процедура способствует накоплению личностного опыта, его систематизации и организации в более сложные структуры за счет интерпретации полученных данных здесь и теперь, а не отсрочки во времени и фиксации их отдельных психических состояний, качеств. В развивающей психодиагностике позиция педагога определяется характером реализации фасилитаторской функции сотрудничества.

#### **Характеристика выборки исследования.**

Выборка исследования оформлялась по критериям доступности, типичности, равного представительства, возраста, специфики и условий профессионального образования. Данный принцип (невероятностной выборки) соответствовал генеральной совокупности участников эксперимента, которая была представлена учащимися средних школ и колледжей, студентами вузов, а также учителями средних школ, педагогами колледжей, преподавателями вузов, руководителями среднего

звена ООО «Газпром добыча Оренбург», вовлеченными в систему дополнительного образования. Выборочная совокупность определялась способом квотной выборки. Установление количественных показателей выборки исходило из положения о статистической однородности генеральной выборки по Е.С. Вентцель. В исследовании принимало участие 1907 человек.

**В работе использованы следующие подходы, методы, методики и процедуры:**

1. Теоретический анализ осуществлялся средствами транспективного анализа (В. Е. Ключко).

2. Для эмпирического исследования использовалось структурированное поведенческое и нарративное интервью. Психодиагностический метод осуществлялся с помощью следующих методик: Томский опросник ригидности (Г.В. Залевский), Личностная шкала проявления тревоги (Дж. Тейлор, адаптация Т. А. Немчинова), Метод исследования уровня субъективного контроля (НИИ им. Бехтерева: Е.Ф. Бажин, С.А.Голынкина, А.М. Эткинд), Шкала оценки потребности в достижении (модификация шкалы Дж. Аткинсона Ю.М.Орловым), Шкала оценки мотивации одобрения (шкала Д.Крауна и Д. Марлоу), «Готовность педагога к диагностической деятельности» (авторская модификация методики Е.В.Дьяченко), «Опросник выявления ситуативного (надситуативного) уровня развития педагогического мышления» М.М.Кашапова и Т.Г. Киселевой. В исследовании использовались программные серии авторских методик, определенные в диагностические развивающие блоки: «Развивающие возможности учебного текста», «Развитие чувствительности к проблемам», «Развитие личности в профессиональной деятельности», «Развитие позитивного имиджа личности», «Конфликт как социальная ситуация развития личностного потенциала».

3. Статистическими методами анализа служили следующие:

1) метод сравнения долей и частот – сравнение выраженности средних значений между выборками производилось через коэффициент Н-Краскела-Уолесса, сравнение выраженности средних значений – хи-квадратом Фридмана, U-Манна-Уитни и Т-Вилкоксона (для попарного сравнения);

2) метод корреляционного анализа с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена, Кендала;

3) определение достоверности различий по t-критерию Стьюдента; F-критерию Фишера, G-критерию знаков, S-критерию тенденций Джонкира;

4) факторный анализ, метод главных компонент, варимакс-вращение.

Математическая обработка полученных данных осуществлялась с использованием статистического пакета SPSS – 11.5.

**Теоретическая значимость исследования:**

- новый развивающий подход в психодиагностике позволяет концептуально пересмотреть характер соотношения процессов развития, диагностики и самоопределения личности в прогнозировании ее акмеологических перспектив в рамках образования;

- концепция развивающей диагностики, созданная в результате системного исследования разнообразных подходов к отбору методических приемов диагностического инструментария с целью изучения его результативности для образовательного процесса в зарубежной и отечественной психологии, способствует систематизации данных о развитии личности в образовании;

- структурно-функциональная модель психологической развивающей диагностики, основанная на позициях методологии, теории и практики психологии развития личности, создает пространство усиления развивающих возможностей диагностических заданий и самой процедуры диагностики итогов деятельности субъектов образования, которое стимулирует дальнейший поиск учеными альтернативных концепций измерения не только результата, но и процесса становления предметного и смыслового сознания субъектов образования;

- программы психологического сопровождения личности, исполненные в логике развивающей диагностики, расширили теоретические представления о валидности, надежности, стандартизации тестовых заданий для образовательной практики;

- выявленные критерии развивающей диагностики, которые задаются предметным содержанием учебного материала и логикой его построения (внешние критерии) или определяются смысловыми единицами, обретающими предметное содержание изучаемых дисциплин (внутренние критерии), создают теоретическое основание содержательного критерия качества образования, включающего устойчивые индивидуальные характеристики мыслительного поиска учащимися и студентами ценностно-смыслового концепта многомерного мира.

**Практическая значимость исследования** состоит в том, что содержащаяся в нем концептуальная модель развивающей диагностики позволяет реализовать инновационные психолого-педагогические технологии в образовании и разработать конкретные критерии их результативности. Полученные эмпирические данные исследования качественно изменяют и улучшают практику психологического сопровождения традиционной системы дополнительного образования, служат основой для конструирования новых форм организации профессиональной подготовки педагогов и психологов на факультетах психологии университетов, в Институтах повышения квалификации, как это сделано в разработанных спецкурсах «Диагностика и коррекция познавательной деятельности младших школьников», «Диагностика и коррекция познавательной деятельности личности», «Развитие психодиагностики в образовании», «Психологические аспекты

конструирования тестов для образовательной практики», «Развитие диагностического мышления педагога».

### **Апробация работы.**

Материалы исследования обсуждались на международных конференциях (София, 2000; Москва, 2000; Самара, 2000; Новосибирск, 2003; Ярославль, 2004; Астрахань, 2007; Челябинск, 2008); на всероссийских конференциях (Москва, 2001; Оренбург, 2001; Ставрополь, 2001; Воронеж, 2001; Москва, 2002; Оренбург, 2002; Иркутск, 2003; Кемерово, 2003; Пермь, 2003; Пенза, 2003; Ярославль, 2003; Москва, 2003; Санкт-Петербург, 2003; Ярославль, 2005; Оренбург, 2005; Оренбург, 2008; Томск, 2008; Томск, 2009); межрегиональных и региональных (Оренбург, 2002; Оренбург, 2004; Оренбург, 2005; Оренбург, 2006; Оренбург, 2008; Рязань, 2008, Оренбург, 2009; Оренбург, 2010). Основные результаты исследования изложены в 3-х монографиях, 10 учебно-методических пособиях и более 40 публикациях (статьи и материалы конференций, из них 9 статей в реферированных журналах).

### **Достоверность и обоснованность данных, полученных в исследовании.**

Основные положения и выводы исследования обусловлены непротиворечивостью и корректным выбором методологических позиций; использованием общенаучных и психологических методов, взаимодополняющих друг друга и отобранных в соответствии со спецификой каждого этапа исследования; сочетанием количественного и качественного анализа эмпирических данных, адекватного поставленным задачам; апробацией основных положений исследования в экспериментальной работе. Сочетание номотетических исследовательских стратегий в анализе показателей изучаемой проблемы с идеографическими методами позволило осуществить эмпирическую проверку разработанных концептуальных основ развивающей психологической диагностики.

**Структура диссертации** обусловлена целью и задачами исследования, их логической связью, последовательностью. Работа состоит из введения, четырех глав, заключения, списка использованных источников и приложений, иллюстрированными таблицами, рисунками и диаграммами. Список использованных источников составляет 416 единиц.

### **Основное содержание работы**

Во введении обосновывается актуальность темы исследования, определяется его цель, объект, предмет, гипотезы, задачи; раскрываются теоретическая и практическая значимость работы; представлены теоретико-методологические основы, методы, формулируются положения, выносимые на защиту; указывается сфера апробации и внедрения полученных результатов; представлена структура работы.

В первой главе **«Теоретические и методологические предпосылки разработки проблемы психолого-диагностического**

**обеспечения инновационного образования с позиции антропологического подхода»** осмысляются основные методологические позиции и задачи, обосновываются теоретические предпосылки, тактики и стратегии психодиагностических воззрений. В исследовании отчетливо просматриваются и подробно анализируются антропологические ориентиры образования, направленные на создание таких технологий и способов влияния на личность, в которых обеспечивается баланс между социальными и индивидуальными потребностями, и которые, запуская механизм саморазвития, самосовершенствования, самообразования, обеспечивают готовность личности к реализации собственной индивидуальности и к изменениям общества. Далее представлена посылка о том, что традиции материалистической методологии как философской основы научного психологического знания постепенно утрачиваются (Г.В. Залевский, В.Е. Ключко, В.А. Кольцова, Т.В. Корнилова, А.В. Юревич, М.Г. Ярошевский и др.). Особенно явно это прослеживается в психологии развития, психологии личности и психологии сознания; нематериалистические тенденции очевидны в ее прикладных областях: психодиагностике и психокоррекции.

Диагностика константных и общих черт личности отмечается наиболее изученной на сегодняшний день и оформлена в основном количественными методами измерения. Диагностика уникальных и изменчивых свойств, связанная с распознаванием индивидуальных особенностей личности, **-?** менее разработанная область науки, которая реализуется средствами идеографического подхода как совокупности методов качественного анализа. Поскольку антропологический подход признает, что каждый человек уникален, психолог должен пользоваться такой теорией и такими методами, которые сохраняют и выявляют индивидуальные отличия, предоставив каждому испытуемому вероятность говорить на его собственном языке, зафиксировать смыслы и субъективные переживания с помощью относительно неструктурированных, неформальных, проективных и интерпретативных техник. Отмечено, что для постнеклассической психологии характерно движение к объединяющей и интегративной диагностической парадигме, разработка, развитие и приложение которой имеет место в многообразных исследовательских программах. Системно-субъектный подход, предлагающий рассматривать человека как субъекта деятельности, общения, отношения и переживания, обнаруживает развивающиеся возможности интегративных тенденций в психодиагностике (А.Л. Журавлев, Т.П. Емельянова, Е.А. Сергиенко, В.П. Позняков, В.А. Хашенко и др.). Идеографическое описание иногда отождествляют с описанием какого-либо случая. Однако транспективный анализ диагностических стратегий в ряде теорий личности (З.Фрейд, Э. Эриксон, Э. Фромм, К. Хорни, Г. Оллпорт и др.) позволил уточнить, что идеографические исследования не идентичны исследованию «единичного» случая, они могут быть направлены и на раскрытие общих

механизмов, действие которых в психологии во многом определяется контекстовыми характеристиками времени, места, особенностями развития социальных групп. Важной чертой постнеклассической психодиагностики определяется комплексность, способная стирать и минимизировать грани между традиционно обособленными естественными и гуманитарными методами, активизируя диалог науки и других элементов духовной культуры. Экспериментальные данные номотетического и идеографического подходов могут быть сопоставимы между собой, отвечая современному психологическому тезаурусу и уровню научного развития, а в совокупности содействуют повышению надежности результатов исследования (В.В. Знаков, З.И. Рябикина, Е.А. Сергиенко и др.).

В связи с этим в последние десятилетия отмечается антропологизация как исследовательских, так и практических работ по психодиагностике. Тем не менее, в рамках современной измерительной парадигмы, доминирующей в образовании, создание нового диагностического материала с заданными критериями затруднено по ряду методологических рассогласований. В психодиагностике затянулся эмпирический этап, когда теоретические основания построения диагностического инструментария остаются вне поля зрения исследователей. Вследствие этого возник парадокс теоретического и психодиагностического описания одной и той же реальности, сущность которого заключается в гносеологическом различии между теоретической и измеренной личностью, отличающейся в свою очередь от личности реальной (Л.Ф.Бурлачук, Е.Ю.Коржова и др.)

Процесс становления диагностического знания связан с пересмотром методологических позиций в отношении категории нормы в психологическом исследовании. Антропологический подход предполагает, что норм, соответствующих целостности человека, психодиагностика не имеет, она дает их по отдельным показателям. В связи с данной парадигмой развития установка на жесткие нормативы становится одной из главных причин, препятствующих антропологическим целям образования. Понимание личности как безмерного явления, изучение которой сорганизовано путем раскрытия ее индивидуальных особенностей, предполагает необходимость разрешения противоречий в теоретико-методологических воззрениях нормы как популяционного признака.

Новая антропологическая идеология в психодиагностическом исследовании остро поднимает этико-правовые вопросы о функциях психолога-психодиагноста: что он может делать, а что нет. Одним из актуальных вопросов является вопрос ценностных ориентаций самого психолога. Концептуальная основа данной проблемы — самооценочность и самодостаточность человеческой личности. Это эквивалентно неприкасаемости личности — и для социального и для исследовательского интереса. Любая диагностика конкретной личности не может не нарушить ее суверенность. Итоги любого психологического

исследования неизбежно несут в себе характер приговора, так как сопряжены с априорной типологизацией индивидуальности. Вместе с тем, любая личность самодостаточна и уникальна (Н.А. Батурин, Л. Ф. Бурлачук, Ю.Б. Некрасова, Н.И. Непомнящая, Л.Н. Собчик, А.Г. Шмелев и др.)

Итогом размышлений сторонников антропологического подхода является определение личности не отдельным качеством или особой структурой свойств или черт, а целостный, всеохватный способ бытия сразу всего человека. Ведущей же линией психодиагностики является проблема изучения человеческого потенциала, его сохранение, реализация и развитие.

Транссективный анализ позволил установить, что образовательная система является сложным социальным институтом, находящимся на пересечении практически всех инновационных процессов и представленным масштабной сверхорганизацией с важными и обширными, но недостаточно отчетливо выраженными целями. Данное противоречие влечет трудности философского и управленческого обеспечения образования. В целеполагании всегда возникает задача о сведении множества рождающихся целей до минимума. Анализ теорий целеполагания Г.П. Щедровицкого, психологических систем В.Е. Ключко и системно-структурного подхода Г.В. Залевского позволил определить генеральную цель любого учебного процесса, заключающуюся в направлении своего воздействия на сознание личности, приобретающей значения, смыслы, ценности для становления более или менее системного и смыслового образа мира его субъектами. Отдаленная, сложно представленная цель образования в рамках инновационных подходов принимает более осязаемые параметры, оформленные в психологическом портрете личности, востребованной новыми тенденциями развития общества и находящейся перманентно в зоне неопределенности собственного развития. Тем не менее, возможности реализации данной цели образования не поддаются жесткой конкретизации. Важно отметить, что исполнение обозначенной цели начинается с выявления особенностей сознания, образа мира, системного мышления личности, а установление их внутренней соотнесенности позволяет выявить пределы ее основных сущностных характеристик, способствующих самоопределению.

Установлено, что существующая практика изучения сознания личности, которая бесконечна и универсальна, не соответствует генеральной цели образования. Само понятие сознания и предмет его исследования зачастую в психодиагностических методиках сводятся к изучению умственных действий, тождественных предметным действиям, лишенных признаков «внешнего», «развернутого» (Г.В.Акопов, В.М. Аллахвердов, В.П.Зинченко, Д.А. Леонтьев, Н.И. Непомнящая, И.Н. Семенов, В.И. Слободчиков и др.).

Развитие мышления личности констатируется как следующая уровневая цель инновационного образования. Заданность критериев исследования сознания, мышления обладает некоторой абстрактностью и



некоторой противоречивостью. В психодиагностических методиках зачастую отсутствует четкое различие категорий сознания, мышления, интеллекта (Г.А.Берулава, Л.Я. Дорфман, М. М Кашапов, А.И. Савенков, М.А. Холодная и др.). В условиях антропологических тенденций в образовании и растущей интеграции технических и общественных наук зарождается потребность в профессионалах с междисциплинарным мышлением, способных понимать мир как единую систему. По мнению ряда исследователей, формирование системного мышления у субъектов образования следует рассматривать также как одну из основных целей учебного процесса (Ю.М. Забродин, Э.В.Галажинский, М. М. Кашапов, В.Е.Клочко, З.А.Решетова и др.).

Следует отметить, что диагностический инструментарий системного мышления существует на эмпирическом уровне, уровень его теоретического обоснования отсутствует. Итогом представленного анализа по реализации фундаментальных целей образования рассматривается вывод об их корреляции с объективными данными о личности, органично включенной в психолого-антропологическое пространство.

Далее представлено философское и психолого-педагогическое осмысление парадигмальных основ развития инновационного образования и степень их психолого-диагностического обеспечения, выстроенное на теоретико-методологических положениях современной постмодернистской философии (К.А.Абульханова-Славская, В.Л. Алтухов, О.В.Бадальянц, Е.П.Велихов, В.П. Зинченко, В.А. Лекторский, Д.Гудин, Дж.Леннокс, В.М.Димов, М.С. Каган, С.Криппнер, Т.Кун, М.К. Мамардашвили, Н.В.Поддубный, К.Поппер, В.С.Степин и др.). В исследовании отмечается явление множественности парадигм в образовании, вариативно объясняющих природу одних и тех же явлений. Установлено, что основными принципами этих парадигмальных линий являются гуманитаризация, гуманизация, антропологизация содержательной и процессуальной сторон обучения (Г.В. Залевский, В.П. Зинченко, Е.И. Исаев, Е.Б. Моргунов, А. Маслоу, В.И. Панов, Н. Роджерс, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская и др.). В исследовании представлен анализ знаниевой, проблемно-творческой, деятельностной, субъект-субъектной, личностно-ориентированной, полипарадигмальной, синергетической тенденций в образовании (А.Г. Асмолов, Д.Б. Богоявленская, Е.В. Бондаревская, В.В. Давыдов, Е.Н. Кабанова-Меллер, Г.Д. Кириллова, С.В. Кульневич, Т.И. Кульпина, И.Ломпшер, А.А. Люблинская, М.М.Кашапов, А.М. Матюшкин, Н.А.Менчинская, Н.Н. Пospelов, А.И.Савенков, В.В. Сериков, А.В.Петровский, Д.Б. Эльконин и др.). В психологической диагностике, в рамках инновационных тенденций, отмечается заметное смещение в сторону ее антропологизации. Взамен статистической нормы осуществляются попытки определения новых критериальных оценок и нормативов, реализуется диагностический принцип коррекционности, идет поиск развивающего и психотерапевтического эффектов

психодиагностических методов (М.К. Акимова, Е.В. Бондаревская, К.М. Гуревич, В.Г. Зархин, Г.А. Бериулава, Е.М. Борисова, Ю.В. Карпов, Н. Ф. Талызина и др.). Далее в исследовании обозначается, что практика реорганизации образования, оформленная в ряде инновационных подходов, столкнулась с серьезным противоречием между имеющимися методами, приемами эпизодической констатации явлений и контрольно-оценочной их направленностью с потребностью антропологического обоснования критериев диагностического инструментария, обладающего возможностями расширения и изменения ценностно-смыслового сознания личности. Отмечено, что инновации в образовании зачастую заявляют о необходимости создания принципиально иного измерительного инструментария, тем не менее, презентуемая личностно-ориентированная диагностика в практике носит достаточно абстрактный характер или отсутствует вовсе. В итоге сформулированы основные диагностические приоритеты в исследовании личности, направленные не на определение картины дефекта развития, а на выявление ресурса личности, обнаруженного вопреки дефекту. Исходя из антропологических позиций, предлагается выявлять становление человека как особой пространственно-временной организации, развивающейся по вектору целостности и обретения новых измерений, а также определять те звенья соответствия, через которые пойдет развитие.

Во второй главе **«Развивающие возможности диагностических тенденций в психологии образования»** выделены основные проблемы в развитии отечественной и зарубежной психодиагностики в образовании.

Анализ выявленных моделей диагностики позволил учесть все положительные их стороны, осознать существующие противоречия, определиться с методологическими принципами, теоретически обосновать и апробировать модель развивающей диагностики. Дидактический подход (А. Н. Майоров, Я. Рейховский) обогатил знания о видах, типах самих тестов и особенностях тестовых заданий. Представители этого направления утверждают, что работают исключительно в рамках дидактических единиц. Тем не менее, выявлено, что авторы тщательно изучают саму процедуру тестирования как уникальную психологическую реальность. Замечания авторов о необходимости учитывать влияния самой процедуры тестирования на результаты учащихся убедили в необходимости изучения и объяснения её развивающего эффекта, нового осмысления роли и позиции педагога при исполнении контрольно-измерительной деятельности. Анализ модели Раша «Задание – ответ – зависимость» (J. Rosh, Anolerssen, Wright, Stone) позволил выстроить чёткие алгоритмы стандартизации, спецификации, определения дискриминативности заданий, надежности и валидности развивающих тестов. Критическое отношение к критериально-ориентированной модели Р.Гласера позволило установить, как средствами усвоенных знаний, умений и навыков выстраивается более или менее системная и смысловая картина мира. Дальнейший анализ этой модели предопределил выводы о поиске новых методических приёмов

стандартизации, определения валидности и надежности развивающих тестов. «Гибкий» или «объединительный» подход А. Анастаси позволил убедиться в том, что результаты диагностики, рассматриваемые с позиции индивидуализации критериев и норм, помогут избирать адекватные коррекционно-развивающие программы для учащихся, процедура исследования которых проводится исключительно индивидуально. Математический подход «задание-ответ» (IRT) Drasgow and Hulin, D. Weiss, Davidson, применяемый в образовании США, помог осмыслить технологию создания новых типов тестов: онтологического, процессуально-формирующего. Эта модель помогла определить задания различительной силы для выше обозначенных типов тестов и стала уникальным подспорьем при исследовании индивидуальных особенностей мыслительной деятельности.

Научный подход, разработанный К.М. Гуревичем, явился основанием разрабатываемой модели развивающей диагностики. Критерии и нормативы этого подхода близки по своим качественным характеристикам к «гибкому» подходу А. Анастаси. Этот подход, безусловно, является большим прорывом в психодиагностике 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 определяет необходимость создания такой диагностики, которая будет исполнять не только контрольно-измерительную функцию, но и коррекционную функцию (М.К. Акимова, Е.М. Борисова, В.Г. Зархин, В.Т. Козлова, Г.П. Логинова, Е.И. Горбачева и др.). Обобщение опыта технологичности стандартизации, спецификации, определения надежности и валидности в данном подходе позволяет создать алгоритмы развивающей диагностики. Адаптивный подход (De Witt, Weiss, Larhin, Vets) обозначен как более близкий к подходу, разработанному К.М.Гуревичем. Преимущество адаптивного подхода найдено в возможностях интерпретации результатов исследования, способствующих определению индивидуальных коррекционно-развивающих программ обучения. Изучение компьютеризированных вариантов адаптивного тестирования позволило создать технику «диалогового окна» для онтологического типа тестов. Анализ технологического и, одновременно, психометрического научного подхода, разработанного в западной психологии Н. Гронлундом, в отечественной образовательной практике адаптированного В.С. Аванесовым, дал возможность использовать в рамках развивающей диагностики выверенный механизм стандартизации тестовых заданий. Анализ научного подхода А.Уиггинса, Р.Фарра, Л.Мосса – процессуальное оценивание (аутентичное оценивание) – привел к осмыслению создания модели диагностического инструментария,

выявляющего особенности мыслительной деятельности учащегося. Именно этот подход определил рассмотрение ситуации оценивания как самостоятельное и сложное психологическое явление, развивающие возможности которого следует учитывать и согласовывать с общей композицией диагностических заданий.

Для обоснования категории развивающей диагностики необходимо было ввести категорию развития в контекст ведущих конструктов исследования. Данная категория является одной из сложных как в философии, так и в психологии, ценность которой необходимо постоянно доказывать (А.Н. Леонтьев). Включив понятие развития в категориальную систему психологии, С.Л. Рубинштейн возвел его в статус важнейшего конструкта методологии науки. Такое внимание категории развитие уделено в работе в связи с тем, что это понятие является системообразующим для целей исследования. В главе уточняется смысл понятия диагностики развития. Оно впервые употребляется Л.С. Выготским в связи с наделением особыми характеристиками зоны ближайшего развития (ЗБР), а также особенных для нее диагностических процедур. Проблема создания диагностики развития поднимается А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном в связи с идеей необходимости создания диагностического инструментария, способного изучать не результат деятельности, а сам ее процесс. Впоследствии Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов формируют принципы диагностики для технологии развивающего обучения. Основные идеи процессуально-деятельностного подхода А.В. Брушлинского, Н.Ф. Талызиной, идеи О.К. Тихомирова о роли операционально-мотивационного механизма в развитии мышления, идеи структурно-интегративного подхода Г.В. Залевского, Э.Г. Юдина позволили оформить представление о развивающей функции диагностического исследования. Основную характеристику диагностики развития К.М. Гуревич, М.К. Акимова, Е.М. Борисова, Е.И. Горбачева определили как ее коррекционность.

Новизна и нетрадиционность подхода, связанного с введением в психологию Л. С.Выготским понятия "зоны ближайшего развития", рассматриваемого нами как диагностический принцип, позволили осмыслить некоторые механизмы развития личности, включенной в диалогическое взаимодействие. Исследования В.Н. Маркова, Ю.В. Синягина, посвященные акмеологическим проблемам, позволили сделать вывод, 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 сценариев развития событий самостоятельно выбрать свой жизненный и профессиональный путь.

Под категорией развивающей диагностики мы понимаем особый

вид диагностики, основной целью которой является обеспечение полноценного личностного развития субъекта самой диалогической процедурой исследования процесса становления его многомерного мира во времени и в структурных преобразованиях когнитивной и личностной сфер. Развивающая диагностика признает самостоятельность личности, ее субъектность. Результат исполнения развивающих заданий выражается в последовательном исследовании процессуальных аспектов мышления, а также в поиске гибких средств деятельности в созданной педагогом зоне творческой самостоятельности. Во вновь организованном пространстве находятся проблемные точки соприкосновения личности и социальной действительности, где ей предлагается быть активной, где любое ее решение поощряется. Ценностно-смысловое содержание диагностических средств направлено на раскрытие саморефлексии. Педагог действует в зоне возможного ее развития, пытается непосредственно отработать наиболее оптимальные пути ее формирования. Обучение организуется как психотерапевтическая и консультативная практика, где номинируется не само знание, а его роль в собственном самопознании и развитии личности.

В третьей главе **«Концепция создания модели развивающей диагностики»** рассматриваются методологические, теоретические, технологические, методические основы создания модели развивающей диагностики.

Представленная концепция модели идентифицируется в рамках программ психологического сопровождения личности в учебной деятельности. Диагностические развивающие программы («Развивающие возможности учебного текста», «Развитие чувствительности к проблемам», «Развитие личности в профессиональной деятельности», «Развитие позитивного имиджа личности», «Конфликт как социальная ситуация развития личностного потенциала» и др.) обоснованы методологическими и теоретическими подходами, технологическими и методическими приемами.

***Методологические исходные положения концепции построения модели развивающей диагностики.***

Оформлению модели развивающей психологической диагностики предшествовал транспективный анализ теории моделирования как общего научного метода и определение его особенностей применения в психологии развития (Н. Винер, Г. В. Залевский, В.В. Никандров, А. Розенблютт, В.А. Штоф и др.). В исследовании модель номинирована как проект или паттерн, иначе – набор убеждений об особенностях развития личности в различных образовательных средах, где активно применяется развивающая диагностика как альтернатива традиционным представлениям психологического сопровождения учебного процесса. Модель имеет весьма обобщенный характер, о ней нельзя судить с точки зрения ее точности в ущерб ее полезности. Модель развивающей диагностики представлена как целостная, многоуровневая, иерархически организованная система, обладающая интегративными и собственными

качественными характеристиками. При создании модели учтены и уточнены принципы деятельностного подхода: целостность как возможность её декомпозиции на подсистемы; целеустремленность как отражение постоянного совершенствования и развития; иерархичность, представляющая ряд промежуточных ступеней или соподчиненных структур; открытость как возможность трансформации и дальнейшей модернизации без существенной перестройки её структуры; нацеленность на исполнение определенных функций. Модель относится к разряду вероятностных моделей.

Концепцию развивающей диагностики можно отнести к типу качественных теорий, построена она аксиоматическим способом. Выдвигаемая концепция в состоянии объяснить большинство представленных факторов, доступных проверке. По характеру предлагаемая теория не является общей, хотя предсказуемость исхода будущих экспериментов в данной концепции модели развивающей диагностики достаточно велика. Репрезентируемая модель базируется на антропологическом подходе, способном преодолеть традиции создания диагностического инструментария в естественнонаучной парадигме.

Транспективный анализ исследования позволил определить источники развивающей диагностики, найти и сформулировать те предельные основания, на которых может быть построена новая теория измерения развития личности в процессе обучения. Мы отмечаем, что наряду с психологическими и естественнонаучными идеями в способе ее организации имплицитно заложены также философские идеи о человеке (В.И. Моисеев, В.С. Степин, А.А. Ухтомский и др.).

### ***Теоретические положения концепции модели развивающей диагностики.***

Классификация и типологизация концепций развития, образовательных инноваций, тенденций в развитии психодиагностики на основе базовых системообразующих философско-антропологических идей и принципов позволили определиться с теоретическими основаниями построения модели развивающей психологической диагностики, ориентированной на личность, ее индивидуальное саморазвитие и самоизменение. Основаниями концепции развивающей психологической диагностики явились теоретические положения о личности Э.В. Галажинского, Г.В. Залевского, В.И. Кабрина, В.Е. Ключко, Д.А. Леонтьева, Е.А. Сергиенко. Предложенная Л.С. Выготским концепция зоны ближайшего развития (ЗБР) продолжала вызывать интерес исследователей в эпоху неклассической психологии. Наиболее существенный вклад в разработку анализируемой концепции был внесен С.Л. Рубинштейном, К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анцыферовой, А.В. Брушлинским, А.М. Матюшкиным. На этапе постнеклассической рациональности учение о зоне ближайшего развития нередко притягивает к себе внимание в критическом плане. Нами признается критика понятия ЗБР субъектно-деятельностным подходом (С.Л. Рубинштейн,

А.В. Брушлинский), так как данное понятие не является исчерпывающим, не воссоздает аспекты мотивационной и интеллектуальной готовности-активности субъекта к обучению и воздействия на обучение наличного уровня развития психических свойств. Следует отметить, что понятие интериоризации также оказалось не способным целиком и полностью описать явление развития. Конструктивность транспективного анализа теоретических положений учения о зоне ближайшего развития самого автора, а также ряд посылок исследований А.Г. Асмолова, А. Буастоманте, Н.Л. Белопольской, Г.А. Варданяна, Я. Вальсинера, М.Р. Гинзбурга, В.П. Зинченко, Т.В. Зайцевой, А.З. Зака, А.Я. Ивановой, К.Каздена, М.Коула, И.А. Корепановой, Г. Г. Кравцова, Е. Е. Кравцовой, В.Т. Кудрявцева, Н.И. Непомнящей, А.-Н. Перре-Клермон, А.Н. Поддьякова, М.Томазелло, Г.А. Цукерман, В.Д. Шадрикова, В.Л. Шкаликова позволили реконструировать некоторые его концептуальные выводы. Классическое представление Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития (ЗБР) привнесло фундаментальный вклад в постижение роли помощи, поддержки, социальных взаимодействий в обучении и развитии. Вывод Л.С. Выготского об обучении, ведущем за собой развитие, когда точно и прицельно организована помощь со стороны психологического взрослого, задал основные ориентиры оформления концепции развивающей диагностики. Традиционно утверждается, что понятие зоны ближайшего развития (ЗБР) применимо к детскому возрасту для характеристики связи обучения и психического развития. Мы предполагаем, что это понятие можно использовать к любому возрасту, имея в виду, что роль «взрослого» могут исполнять преподаватель, психолог, социальный педагог, психотерапевт, а в роли «ребенка» может выступать субъект, которого возможно обучить решать возникающие интеллектуальные, социальные и личностные задачи на смысл. Важно, чтобы совместная деятельность двух взрослых расширила возможности их развития и позволила достигнуть индивидуальных изменений обеих сторон. Мы утверждаем, что развитие заключено в посредническом акте, в сотворчестве, а зона ближайшего развития (ЗБР) находится в прямой зависимости со-бытийности двух активностей, отраженной субъектности, идеальной представленности участников учебного процесса друг в друге. В данной послыке нами отмечается ведущая роль деятельности (учебной, профессиональной), которая не выделяется специально в концепции Л.С.Выготского. Нами также обозначается, что зона ближайшего развития (ЗБР) динамична, но её изучение предполагает установление качественных границ и размеров. Необходимость выделения задач, которые могут быть поставлены и решены в зоне ближайшего развития, позволила нам определить содержание ЗБР, рассматриваемое как индивидуальная интеллектуальная и аффективная характеристика, не имеющая психометрической природы. Элементы, составляющие содержание ЗБР, определяются и как критерии развития личности, имеющие социальную природу. Репрезентируемая модель является осмыслением теоретических воззрений об

измерительных конструктах личности, тождественных антропологическому подходу и некоторому прогнозу личностного развития. Нами она оформлена как модель личностной стратегии развития. Данная модель послужила основанием создания целостного представления о процессах прогнозирования точек развития для получения знаний о единой личности, которые несут информацию не только об актуальных, но и потенциальных способностях и возможностях человека.

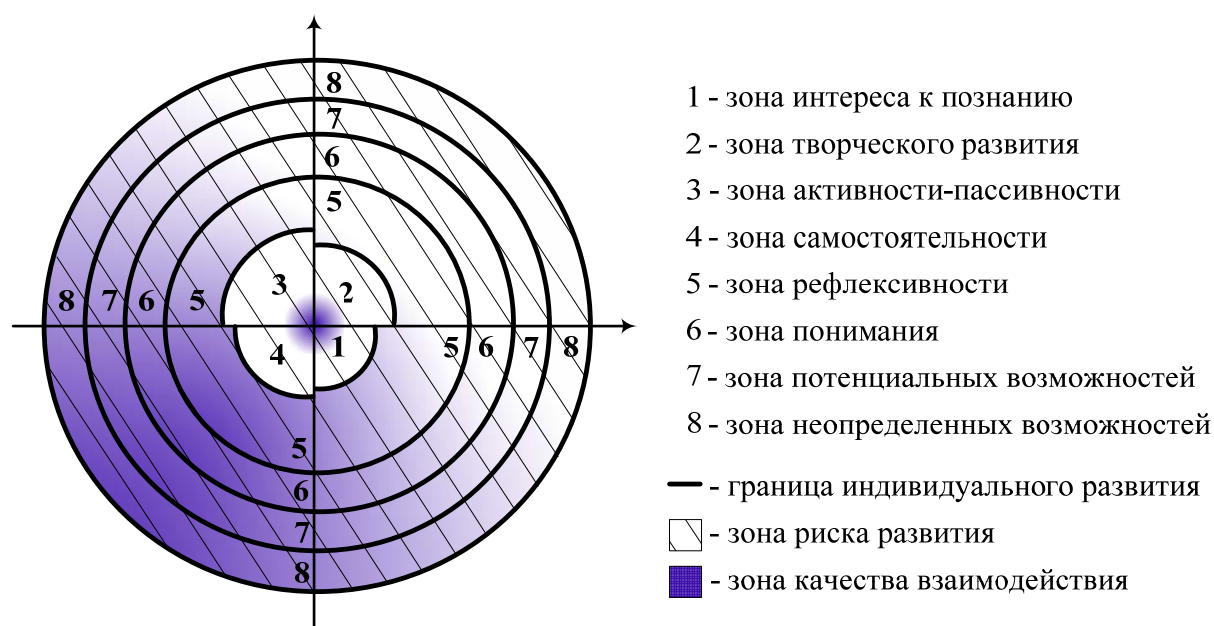


Рис.1 – Модель личностной стратегии развития

Каждый компонент модели личностной стратегии развития индивидуален, исходные границы находятся в пределах особенностей взаимодействия его субъектов. Риски развития личности коррелируют не с самим социальным влиянием, а с его неопределенностью и неконкретностью. Пределы рефлексии, собственной активности, творческой неадаптивности порождают особенности ценностно-смыслового сознания личности, исследование которого выстраивается как качество взаимодействия в каждом отдельном компоненте модели. Содержание психологического сопровождения личности в процессе обучения, оформленное в развивающие программы, развивающие игры, кейсы, блоки, модули, развивающие тестовые батареи, исполнено не в системе экспертно-центрированных (манипулятивных) воздействий на испытуемого, а в координатах клиенто-центрированного (помогающего) межличностного взаимодействия, диалога и фасилитативных ценностей.

В исследовании теоретически обоснованы психологические проблемы диагностической ситуации. Сама диагностическая ситуация рассматривается как новое психологическое взаимодействие и как некоторый параметр социальной среды, где зарождаются уникальные отношения взаимозависимости и взаимовлияния личности испытуемого и



диагноста. Её организация должна соответствовать психологическим потребностям личности, которая попадает туда в связи с требованиями социума. Развивающая диагностика по своим характеристикам относится к разряду научно-практических задач. В модели научная задача оформляется серией психологических заданий, исходящих из определенных концептуальных требований, условием которых является развитие возможностей личности. Практическая задача определяется возможностью организации внутри её совместной деятельности, в которой решаются задачи на личностные смыслы субъектами деятельности.

**Технологические основания развивающей психологической диагностики.**

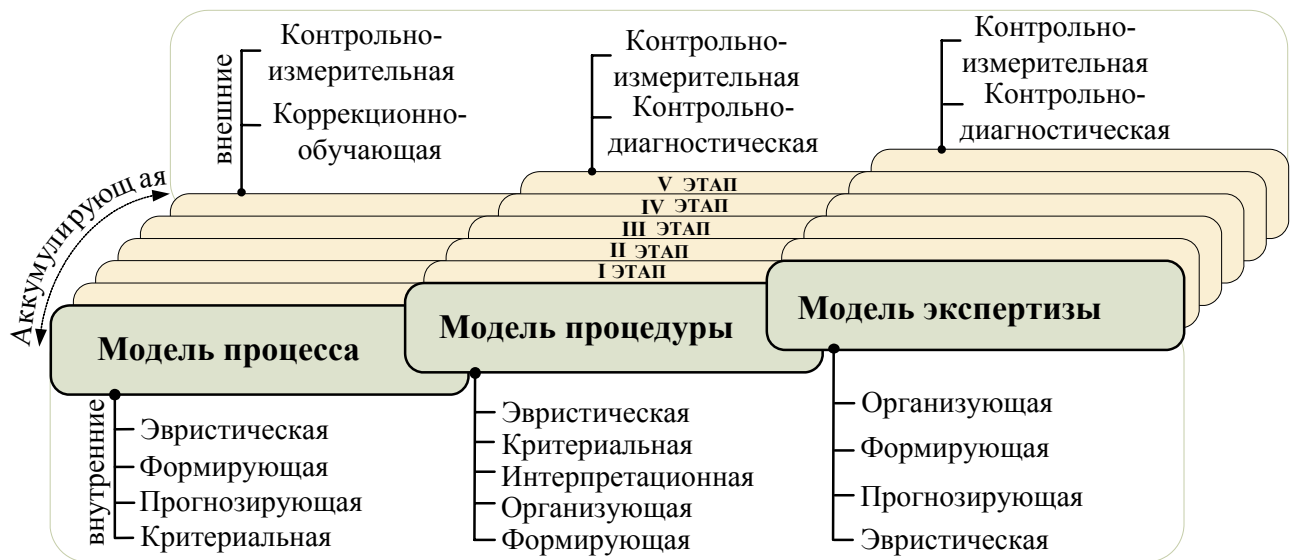


Рис.2 Модель развивающей психологической диагностики.

Технологические аспекты данной концепции созданы в логике структурно-уровневого анализа психологического явления Г.В. Залевского, М.С.Роговина. Структура состоит из трех автономных моделей: *процесса*, *процедуры*, *экспертизы*. Структурно-уровневая модель также учитывает перечень функций, исполняемых новым диагностическим инструментарием на каждом отдельном временном этапе. Традиционно основной функцией психодиагностики являлась информационная функция. Следуя антропологическим принципам, расширен перечень функций, исполняемых психологической развивающей диагностикой. К основным внешним функциям развивающей диагностики отнесены контрольно-измерительная, контрольно-диагностическая, коррекционно-обучающая. Две первых функции являются тождественными информационной; коррекционно-обучающая изменяет роль диагностики, наполняет ее новым смыслом. Основными внутренними функциями заявляются организующая,

формирующая, прогнозирующая, интерпретационная, критериальная, эвристическая. Аккумулирующая функция обозначена в модели как центральная. Именно эта функция запускает данную модель, накапливает всю информацию о функциональных связях внутри модели, реагирует на некоторые диспропорции в функционировании модели. Она регулирует и корректирует возможные и необходимые изменения внутри этих связей.

Расширение диагностических функций развивающих программ, игр, блоков, модулей позволило включить личность в новую деятельность, где личность погружается в психотерапевтическое общение с педагогом и решает задачи на смысл, что позволяет ей активно использовать средства диагностического исследования для самостоятельного и конструктивного выражения собственных проблем. Содержание развивающей диагностики построено на понимании знания как способе существования сознания на границе субъекта с миром и обретения себя в нём.

В модели развивающей диагностики предусмотрено управление деятельностью усвоения знаниями учащихся. Процесс усвоения знаний рассматривается как главное звено обучения и как особый вид деятельности. Содержание диагностических заданий направлено на развитие индивидуальных особенностей интеллектуальной деятельности, а не на выявление уровней выполнения процедурно-операциональных действий. Развивающая диагностика предполагает включение в содержание диагностических заданий такую работу со знаниями, как их систематизация, типологизация, применение к новому объекту. При этом знания перестают смешиваться с информацией. Они рассматриваются как результат предшествующих процессов понимания и мышления других людей, а освоение учебных предметов служит средством развития способностей человека, его интуиции и чувствительности к проблемам. Обобщение данных о структуре и дидактических свойствах тестов различных типов и видов позволило создать новый диагностический инструментарий, который создает ориентировочную основу деятельности и формирует субъектную позицию в условиях процедуры тестирования. Такая ориентировочная основа деятельности организуется через последовательное выполнение двух различных по направленности и целям видов тестов: онтологического и процессуально-формирующего.

Онтологический вид развивающего теста состоит из двух частей: собственно тестового задания и дополнительной информации, называемой «диалоговым окном развития». Тестовая задача предполагает определенную сложность логического задания, способствующего систематизации знаний изучаемой дисциплины. Моделирование логической задачи представлено как описание не только данной логической ситуации, но и тех факторов, которые будут влиять на неё. Данный прием моделирования выдвигает элементы дискуссии и диалога при проведении тестирования. На этом феномене выстраивается техника «диалогового окна развития» как инструмент получения и восприятия дополнительной информации с целью актуализации полученных ранее знаний по предмету. Развитие диалоговой ситуации возможно только

при наличии в ней противоречия. «Диалоговое окно развития» представляет не просто дополнительную информацию, а содержит противоречие, способствующее догадке, новому предположению. Систематизация противоречий способствует организации нового опыта.

Задания в процессуально-формирующем типе тестов оформляются по признакам мыслительных действий и операций. При моделировании воссоздаются отдельные компоненты мыслительной деятельности. Моделируется не сам процесс мышления и его материальный механизм, а воспроизводится лишь принцип явления, прогнозирующий темп развития.

Развивающая диагностика представляет новый диагностический инструментарий в психологии развития, включающий в себя особые способы стандартизации, определения валидности, надежности, особенности и методы применения и обработки их результатов. Отличительными признаками развивающей диагностики являются отказ от статистического норматива при введении индивидуального норматива оценки результатов тестирования; возможность содействовать развитию личности самой процедурой диагностирования, вызывающей тем самым эффект порождения психологических новообразований. Качественными критериями результативности в представленной модели являются интеллектуальная компетентность, интеллектуальная инициатива, интеллектуальное творчество, индивидуальные познавательные стили, индивидуальные интеллектуальные предпочтения, интеллектуальная саморегуляция, интеллектуальные эмоции, обостренная интеллектуальная интуиция и рефлексия, особенности уникальности организации знаний о внешнем мире, уровни идеального и индивидуального отражения действительности, установление очевидных и неочевидных связей действительности, умения смыслопорождения новых личностных миров, гибкость, чувствительность к вариативным проблемам различных социальных практик.

Четвертая глава **«Апробация модели развивающей диагностики в образовании»** раскрывает эмпирический и экспериментальный этапы исследования. Избранные исследовательские стратегии вскрыли, что номотетические и идеографические методы могут выступать формой синтеза естественнонаучного и гуманитарно-научного знания о человеке, тождественного антропологическому принципу. В связи с этим, сбор эмпирических данных, их анализ выстраивался через описание общего и уникального в личности, выделяя больше конкретных характеристик и большее количество способов их комбинирования в типы, что помогло открыть большее число отличий между людьми. Репрезентируемые исследовательские стратегии позволили классифицировать отдельные знания, разрозненные фрагменты информации об индивидуумах и подойти к постижению их особенностей, а также учесть, что различия между ними в возрастных, гендерных, социальных параметрах могут являться как относительными, так и абсолютными.

В ходе апробации подвергались экспериментальному анализу теоретические представления о технологичности создания развивающей

диагностики, в основании которой заложены антропологические критерии исследования личности. Апробация структурно-уровневой модели была выстроена в строгом алгоритме и перепроверке теоретических посылок каждой представленной автономной модели: *процесса, процедуры и экспертизы*. Данная логика исследования тождественна его основным этапам.

Апробация автономной *модели процесса* развивающей психологической диагностики была представлена как *начальный этап исследования* и включала в себя создание развивающих тестов двух типов (онтологические и процессуально-формирующие). Апробация процессуальной стороны модели показала, что последняя выступает в своей фасилитативной (помогающей и облегчающей) и прогнозирующей функциях. Исследование проведено методом продольных срезов, эксперимент относится к разряду формирующих. Для сохранения внутренней валидности экспериментальных данных учитывались данные контрольных выборок. Выявлены возрастные тенденции развития мыслительных операций: анализа, планирования, классификации (с помощью S-критерия тенденций Джонкира). Тенденции повышения значений признака анализа, планирования, рефлексии при переходе от одной выборки к другой по возрастному критерию не случайны ( $p \leq 0,01$ ).

Данный вывод способствовал определению со следующим этапом исследования *-? этап апробации процедурной модели*. Данный этап отнесен к разряду исследовательских, он включал в себя определение количественных и качественных критериев и нормативов, уточнение возрастных критериев формирования мыслительной деятельности. Далее в результате апробации процедурной модели развивающей диагностики были подтверждены теоретические выводы с антропологических позиций особых способах конструирования, стандартизации, определения валидности, надежности, особенностях применения и обработки результатов развивающих заданий.

*Этап апробации модели экспертизы* отнесен к разряду уточняющих экспериментов. Исследование выстроено как лонгитюдное, каждая отдельная выборка (руководители, преподаватели, студенты) участвовала в нем более двух лет.

Освоение учебных дисциплин сопровождалось систематическим использованием развивающего диагностического инструментария, оформленного в следующих программных вариантах: «Развивающие возможности учебного текста», «Развитие чувствительности к проблемам», «Развитие личности в профессиональной деятельности», «Развитие позитивного имиджа личности», «Конфликт как социальная ситуация развития личностного потенциала». Содержание развивающих заданий, развивающих игр, развивающих кейсов, игровых фильмов в данных программах выстроено идентично дидактическим единицам изучаемых курсов, что способствовало их более успешному овладению, развитию интеллектуальных компетенций и пониманию роли знания в самопознании участников эксперимента. Ценностно-смысловая

направленность комплекса развивающих диагностических заданий посредством организации открытого диалога содействовали личностным изменениям. В столь динамичной учебной ситуации у педагогов активизировалась профессиональная рефлексия, рождалась собственная диагностическая позиция, оказывалась своевременная поддержка и помощь субъектам образования в их интеллектуальном и личностном развитии.

Избранная интегративная исследовательская стратегия эффективной развивающей диагностики зафиксировала как в ходе проведения структурированного поведенческого и нарративного интервью, так и при использовании оценочных шкал психометрических опросников. Структурированное поведенческое интервью было представлено серией стандартизированных вопросов, кейсов, фрагментов игровых фильмов, критический анализ которых диагностировал уникальные реакции респондентов на свои удачи и поражения, оценивал уровень их уверенности в себе и индивидуальные умения разрешать конфликтные ситуации, определял карьерные цели и совместимость их с корпоративной культурой, выявлял неординарность стратегий принятия решений в ситуации неопределенности. Нарративная техника использовалась для исследования возрастных, гендерных, этнических, религиозных предпочтений при взаимодействии индивидуумов в системе организованного обучения и раскрытия паттернов личностной рефлексии на представленные развивающие задания, игры, кейсы.

Для выявления общих тенденций развития и преобразования личностной сферы субъектов образования в результате использования развивающей психологической диагностики количественному и качественному анализу были подвергнуты зависимые переменные показатели ригидности, тревожности, мотивации, локуса контроля.

Показатели ригидности как характеристики закрытости-открытости психологической системы представляют статистически значимые различия между последовательностью сравнений внутри каждой группы. Показатели по актуальной ригидности в течение формирующего эксперимента внутри выборки руководителей приобрели более низкие значения. Корреляционный анализ обнаружил статистически значимые связи. Отмечено, что значения актуальной ригидности в завершении эксперимента остались достаточно высокими. Тем не менее, зафиксированные значения статистически значимы для оформления вывода о том, что произошли изменения в отношениях к собственной профессиональной деятельности руководителей (сравнение 1-3, где  $p \leq 0,01$ ). Наблюдается более адекватное понимание целей деятельности организации, отмечается осознание необходимости постановки перед подчиненными четких целей и формирование вместе с ними путей их достижений. Участники эксперимента пытаются отслеживать варианты управленческих решений, подвергать их анализу, но чаще принимаются решения стереотипные, нежели гибкие. Данная экспериментальная группа, погруженная в разрешение задач в ситуации неопределенности,

предложенных из развивающих программ, пыталась сослаться на жесткость и строгость инструкций собственной деятельности, что свидетельствовало о невысокой чувствительности к проблемам и неумении отличать цели, задачи от средств их достижения.

Показатели актуальной ригидности в ходе формирующего эксперимента изменились внутри экспериментальных групп педагогов высшей школы, студентов-психологов. На уровне статистической достоверности у педагогов высшей школы актуальная ригидность снизилась между первым и вторым исследованием (сравнение 1-2, где  $p \leq 0,01$ ). К концу эксперимента остались в группе с высокими значениями ригидности 21% педагогов (против 41% к началу эксперимента). На уровне статистической достоверности у студентов снизилась актуальная ригидность между первым и вторым замером в исследовании ( $p \leq 0,01$ ), а к концу эксперимента у 17% участников прослеживается тенденция ее увеличения (сравнение 2-3, где  $p \leq 0,01$ ).

Тем не менее, следует отметить, что большинство участников эксперимента приобрели более высокую гибкость при выборе профессиональных решений, оказались способны к гибкому их изменению, к умению заметить противоречия в новой, неопределенной ситуации. Налицо тенденция повышения чувствительности восприятия всего нового группой педагогов высшей школы и группой студентов в сравнении с группой руководителей.

Показатели по шкале сенситивной ригидности внутри всех трех выборок, а также внутри каждой, позволили на уровне статистической достоверности сделать вывод о том, что участники эксперимента научились адекватно реагировать на изменения в учебной и профессиональной деятельности и сохранять оптимальный эмоциональный настрой в новой ситуации. Более высокие групповые показатели сенситивной ригидности наблюдаются по завершению эксперимента у руководителей ( $U=0,51$ ), у 12% руководителей отмечается данный показатель как очень высокий ( $U=0,87$ ). Самые низкие групповые значения данного показателя отмечены у педагогов высшей школы ( $U=0,41$ ). Тем не менее, у 8% данной группы также выявился низкий показатель сенситивной ригидности ( $U=0,83$ ). Следует отметить, что статистически значимые снижения сенситивной ригидности наблюдаются в группе студентов (критерий U-Манна-Уитни, последовательность сравнений 1-3, где  $p \leq 0,05$ ).

В результате структурированного поведенческого интервью отмечено, что только 19% педагогов (против 43% к началу эксперимента), 28% руководителей (против 57% к началу эксперимента), 31% студентов (против 54%) демонстрировали негибкое поведение, фиксировали свое внимание на негативном прошлом опыте, отказывались от принятия личностной ответственности в происходящем.

Анализ полученных данных психометрических измерений и качественная интерпретация интервью позволили выйти на обобщающий вывод. Вероятно, значительные эмоциональные нагрузки руководителей,

профессиональная деятельность, сопряженная с опасностью для жизни подчиненных, определили такую тенденцию развития в данной группе. Педагоги высшей школы оказались более эмоционально гибкими, толерантными в неопределенных условиях, реагирующими адекватно на изменения в профессиональной деятельности. В ходе эксперимента в группе студентов подтвердилась тенденция снижения сенситивной ригидности.

По шкале установочной ригидности на уровне статистической достоверности (критерий U-Манна-Уитни, последовательность сравнений 1-3, где  $p \leq 0,05$ ) явно прослеживается тенденция ее снижения в группе педагогов высшей школы. Данная группа участников оказалась более подвижна к личностным изменениям, открытию новых возможностей в профессиональном движении. Вероятно, данная тенденция исходит из-за некоторой переоценки личностных смыслов успешности профессиональной деятельности. Карьера и профессиональное продвижение находятся у педагогов высшей школы в тесной связи с осознанием необходимости собственного обучения. Также на уровне статистической достоверности ( $p \leq 0,01$ ) наблюдается тенденция снижения установочной ригидности в группе руководителей ( $U=1$ ,  $U=0,84$ ,  $U=0,67$ ). Эта тенденция несколько ниже, чем в группе педагогов высшей школы. Вероятно, группа руководителей более озабочена сохранением своего социального статуса, глубоко не осознавая, что в дальнейшем профессиональная карьера зависит более от личностного развития и менее от внешних обстоятельств. Менее ярко прослеживается тенденция снижения установочной ригидности в группе студентов-психологов ( $U=1$ ;  $U=0,86$ ;  $U=0,76$ ). Качественный анализ итогов предложенных развивающих заданий позволил объяснить, что более низкие показатели изменения установочной ригидности в группе студентов связаны с неопределенностью образа карьеры и его противоречивостью в ценностно-смысловом сознании испытуемых. Этот вывод был также подкреплён данными нарративного интервью.

В результате формирующего эксперимента шкала ригидности как состояния снижается на уровне статистической достоверности у участников группы руководителей –  $U=1$ ;  $U=96$ ;  $U=0,67$  (критерий U-Манна-Уитни, последовательность сравнений 1-3, где  $p \leq 0,01$ ) – и у группы педагогов высшей школы –  $U=1$ ;  $U=91$ ;  $U=0,65$  (критерий U-Манна-Уитни, последовательность сравнения 1-3, где  $p \leq 0,01$ ). Для группы студентов характерны статистически незначимые изменения – ( $U=1$ ;  $U=93$ ;  $U=0,87$ ). Предположительно, что подобная тенденция связана с появлением признаков усложнения профессиональной деятельности руководителей, педагогов: открытости, гибкости, сверхадаптивности, нестандартности в принятии решений. Мера усложнения деятельности студентов, вероятно, происходит медленнее, тем самым замедляются темпы развития профессионального мышления. Тем не менее, отмечаем, что тенденция снижения шкалы ригидности как состояния у участников группы руководителей и группы педагогов

высшей школы несколько ниже значений других шкал, что свидетельствует о том, что этот показатель нередко становится постоянным и редко подвергается внешним воздействиям. Анализ нарративного интервью также свидетельствовал, что у отдельных испытуемых показатели ригидности как состояния являются личностной характеристикой. Анализируя выборки по шкалам ригидности, следует отметить отсутствие статистически значимых различий между представителями мужского и женского пола.

Лонгитюдные исследования определили прогностичность критерия «психическая ригидность – флексибельность», служащего, прежде всего, показателем личностного потенциала, единицей ресурса и инвариатности профессионального развития.

Для более адекватной оценки перспектив развития в процессе обучения был исследован характер соотношения доменов мотива одобрения, мотива достижения успеха, мотива избегания неудач и тревожности личности. Различение мотива достижения успеха участниками эксперимента показало следующую зависимость. В группе руководителей распределение произошло следующим образом:  $T=1$ ;  $T=0,51$ ;  $T=0,50$ ; в группе студентов:  $T=1$ ;  $T=0,65$ ;  $T=0,60$ . Мотив достижения к концу эксперимента приобрел средние значения в сравнении с высокими значениями на уровне статистической достоверности (попарное сравнение по критерию Т-Вилкоксона, последовательность 1-2, где  $p \leq 0,02$ ) в группе руководителей и в группе студентов. Распределение значений мотива достижений в группе преподавателей:  $T=0,1$ ;  $T=0,42$ ;  $T=0,81$ . Понимание данных изменений фиксируют результаты структурированного поведенческого интервью: мотивируемые успехом вначале отдельные участники эксперимента предпочли средние по трудности или слегка завышенные цели. Противоречивым оказывается выражение тенденции мотива достижения у группы педагогов высшей школы, оно становится несколько ниже. В этой группе участников эксперимента произошли изменения: часть участников закончила аспирантуру, часть участников защитила кандидатские диссертации. Произошла некоторая стабильность в социальном статусе, в сознании зафиксировалось некоторое достижение, в связи с этим проблема мотивации на достижение обозначилась как неопределенная и отсроченная во временной перспективе. Несколько выше обозначенная тенденция у руководителей. Профессиональная деятельность данной группы нередко связана с принятием ответственных решений, от которых зависит жизненная безопасность многих людей. Это не просто производит сильное впечатление на личность. Сама личность начинает действовать более осторожно, просчитывая многие варианты. Профессиональные достижения начинают определяться в ценностных параметрах, управленческие успехи градуируются по шкале «создал условия безопасности – не создал». Мотивы достижений студентов носили некоторую неопределенность, краткосрочность, также отмечалось их многообразие и изменчивость. Тем не менее, следует отметить, что к



окончанию эксперимента группа студентов более четко формулировала свои претензии к будущему карьерному росту, собственной профессиональной деятельности, устанавливала реальные карьерные планы. Участники эксперимента проговаривали свою поведенческую позицию, предполагали другие сценарии профессионального развития в случае неудач в профессиональном становлении. Наблюдать подобную работу изменений в ценностно-смысловом сознании участников эксперимента можно было только в открытом диалоге, организованном с помощью развивающих игр, кейсов и других активных форм занятий, включенных в развивающие программы.

Наблюдается тенденция снижения домена мотива одобрения. В ходе эксперимента он изменялся у всех участников. Участники эксперимента всех трех групп отличались эмоциональной стабильностью, эмпатийностью, открытостью, адекватной самооценкой. Несмотря на предельно низкие показатели шкалы сенситивной ригидности, отдельные участники эксперимента испытывали необходимость в поддержке, помощи, содействии. Ожидание одобрения, оценки, похвалы наблюдалось у большинства участников эксперимента. Нередко одобрение, поддержка экспериментатором отдельных участников понималась другими как оценка их старания. Срабатывал некоторый компенсаторный механизм, согласно которому любое одобрение должно соответствовать более высоким достижениям. В ходе занятий экспериментатор обсуждал психологические механизмы данного явления, что вызвало много споров, несогласий, попыток найти иные объяснения данному явлению. Полагаем, что подобные занятия сформировали некоторое иное отношение к необходимости одобрять, поощрять, помогать в ходе развития любого сценария учебной и профессиональной деятельности. Наиболее ярко проявилась необходимость поддержки и одобрения студентами-психологами, в сравнении с группами педагогов высшей школы и руководителей. Вероятно, профессиональному самоопределению студентов-психологов должна сопутствовать также и организованная супервизия. Анализируя выборки по доменам мотивов, следует отметить отсутствие статистически значимых гендерных различий.

Тревожность как показатель психологического портрета личности явилась некоторым индикатором и характеристикой силы мотива и силы побуждения в процессе научения. Показатели тревожности в ходе эксперимента снизились на уровне статистической достоверности во всех группах. Данная динамика свидетельствует о снижении часто переживаемых страхов по поводу успешности собственной деятельности и переживаемом чувстве неуверенности в себе, повышении самооценки.

Тревожность как эмоциональная реакция, способствующая продвижению личности в собственном самоопределении, должна находиться в оптимальных значениях. В формирующем эксперименте была оформлена стратегия, включающая условия так называемого «эмоционального дискомфорта». Организация некоторого дискомфорта на занятиях не угрожала самооценке личности, а способствовала

реалистическому осмыслению своих возможностей. Анализируя выборки по показателям тревожности, следует отметить отсутствие статистически значимых гендерных различий.

Стремление к контролю над происходящими событиями, собственно своим поведением мы рассматриваем как одно из наиболее важных психологических характеристик личности. Развивающие диагностические задания были направлены на развитие рефлексии и умений управлять собственной жизнью, что помогает субъекту получить определенную степень независимости от социальной и биологической реальностей и ощущать контроль над ситуацией даже тогда, когда ее исход очевидным образом определяет случай. Иногда для сохранения чувства контроля испытуемым достаточно было осознавать свою способность предсказывать появление события, что, в принципе, уже может рассматриваться как контроль над ним. Ошибочное восприятие субъективного контроля участниками эксперимента в развивающих играх отмечалось как пренебрежение возможной психологической опасностью, завышенными ожиданиями относительно эффективности собственных действий. В результате человек либо оказывался не готовым к стрессовой ситуации, либо испытывал глубокое разочарование относительно своих способностей. Результаты исследования локуса контроля в экспериментальных группах средствами психометрических шкал позволили сделать следующие выводы. Для руководителей среднего звена на уровне статистической достоверности характерны высокие показатели по шкале общей интернальности ( $U=0,81$ ). С целью установления контроля руководители среднего звена намерены активно воздействовать на ситуацию, пытаясь изменить ее в том случае, если она их не устраивает. Следует отметить, что испытуемые – педагоги высшей школы ( $U=0,88$ ) – целенаправленно, последовательно, тщательно собирают необходимую для успешных действий информацию, упорно преодолевают трудности и склонны соблюдать социальные нормы. Тем не менее, отмечается тенденция завышенных ожиданий в данной группе. Группа студентов психологов имеет в сравнении более низкие показатели шкалы общей интернальности ( $U=0,67$ ). Эта группа испытуемых в большей степени использует экстернальный контроль, свои неудачи объясняет внешними событиями, не обладает выраженной способностью дифференцировать социальные ситуации. В формирующем эксперименте отрабатывались способы адекватной дифференцировки социальных ситуаций с целью принятия личной ответственности за них. В нашем исследовании руководители среднего звена на уровне статистической достоверности имеют высокие показатели по шкале интернальности в области достижений ( $U=0,77$ ). Эта группа участников глубоко уверена, что их профессиональные достижения являются результатом личностного роста и длительной работы над собой. В группах педагогов высшей школы ( $U=0,71$ ) и студентов ( $U=0,66$ ) значения интернальности в области достижений занимают средние положения. Нередко в группе педагогов отмечалось, что профессиональное продвижение зависит не от

собственной активности, а от случайных совпадений. К концу эксперимента наблюдается тенденция повышения значений (критерий U-Манна-Уитни, последовательность сравнений 1-3, где  $p \leq 0,03$ ) в области достижений в группах педагогов высшей школы (2-3) и студентов (1-2-3).

Высокие значения шкалы интернальности в области неудач соответствуют развитому чувству субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям. На уровне статистической достоверности группа педагогов высшей школы имеет невысокие показатели по шкале интернальности в области неудач ( $U=0,59$ ). Вероятно, эти значения вызваны эмоционально-напряженным трудом, неумением справляться с высокими эмоциональными нагрузками, порождающими неуверенность в собственные силы и приводящими к неадекватно-заниженной или неадекватно-завышенной самооценке. Группы руководителей ( $U=0,73$ ) и студентов ( $U=0,71$ ) получили более высокие показатели по шкале интернальности в области неудач. Испытуемые в данных группах одинаково считают, что способность управлять эмоциями, желаниями и непосредственными побуждениями является одной из наиболее важных характеристик сильной личности, способной избегать собственные неудачи, прогнозировать, справляться с ними.

Значения по шкале интернальности в области производственных отношений распределились следующим образом. Руководители на уровне статистической достоверности обнаружили динамику изменения данной шкалы (критерий U-Манна-Уитни, последовательность сравнений 1-3, где  $p \leq 0,04$ ), которая свидетельствует о том, что руководители более критичны в принятии управленческих решений. Организация собственно управленческой деятельности оформляется в личностные смыслы и воспринимается как ценность. У студентов наблюдается также тенденция изменения значений по этой шкале (последовательность сравнений 1-3, где  $p \leq 0,03$ ). Прежние значения по данной шкале остались у педагогов высшей школы. Полученные значения, их анализ в ходе нарративного интервью позволяют нам выразить некоторую тревогу определенных пессимистических воззрений педагогов по поводу собственной карьеры, своего будущего, реформирования образования в целом.

В отношении здоровья по шкале интернальности явно прослеживается более высокая тенденция заботы о своем здоровье у руководителей ( $U=0,69$ ). Менее озабочены здоровьем педагоги высшей школы ( $U=0,51$ ), что является достаточно тревожной ситуацией. Педагоги, в большинстве случаев, не озабочены собственным здоровьем, не занимаются пропагандированием его как ценности перед студентами.

Здоровье как ценность осознается группой студентов-психологов ( $U=0,65$ ) к концу формирующего эксперимента. Тем не менее, занятия спортом рассматриваются зачастую как условие быть принятым в референтную группу, а не условием сохранения и преумножения здоровья. Данное обстоятельство также вызывает тревогу.

Руководители имеют высокие показатели по шкале

интернальности в области семейных отношений ( $U=0, 70$ ). В группе руководителей семья определяется как одна из основных ценностей жизни. В группе педагогов высшей школы в начале эксперимента данная ценность не обозначается как главная. В ходе первых этапов формирующего эксперимента, в диалогах структурированного поведенческого интервью определены основные ценности – семья и карьера. Тем не менее, исследования локуса контроля не подтвердили данную диалоговую позицию испытуемых (педагоги высшей школы). На заключительном этапе, на уровне статистической достоверности обнаружены прежние невысокие показатели по шкале интернальности в области семейных отношений в данной группе ( $U=56$ ). Низкие значения по шкале интернальности в области семейных отношений в группе студентов ( $U=0,31$ ) на протяжении эксперимента изменились ( $U=0; 64$ ). Данная тенденция нами оценивается как важный результат эксперимента, который способствовал осмыслению семьи как высшей ценности общественного уклада. Анализируя выборки по шкалам интернальности-экстернальности, следует отметить отсутствие статистически значимых различий между представителями мужского и женского пола.

Этап подготовки педагогов мы также отнесли к **апробации модели экспертизы** и рассматривали его как исследовательский эксперимент. Особенностью этого этапа являлся организованный поиск педагогов-профессионалов, проявляющих глубокий интерес к новым перспективным направлениям в плане разработок принципиально иного диагностического инструментария, и изучение самой инновационной их деятельности в процессе создания и апробации развивающей психологической диагностики. В целом на данном этапе исследования были выявлены возрастные, гендерные, личностные особенности педагогов, а также определены возможности формирования диагностического мышления педагога, обладающего характеристиками прогнозирования, анализа, разрешения педагогической проблемы в новых парадигмальных условиях средствами развивающего диагностического инструментария. На данном этапе апробировались в системе дополнительного образования курсы для педагогов средних школ «Диагностика и коррекция познавательной деятельности младших школьников», «Диагностика и коррекция познавательной деятельности личности», для педагогов колледжей и высшей школы «Развитие психодиагностики в образовании», «Психологические аспекты конструирования тестов для образовательной практики», для практических психологов «Развитие диагностического мышления педагога».

**Теоретические и эмпирические исследования позволяют сделать следующие выводы:**

1. Разработанный новый развивающий подход в психодиагностике развития формирует системный взгляд на ограниченность представлений исследователей о характере соотношения непрерывности развития личности и дискретности ее диагностики. Изучение соразмерности

развития личности с процессом исследования ее особенностей определяет методологию перехода от диагностики финальности к диагностике, умеющей не просто фиксировать ее изменения, но и своевременно реагировать, помогать, поддерживать личность в активной деятельности.

2. Концепция развивающей психологической диагностики в образовании задает параметры новой методологии психодиагностики, релевантной антропологической парадигме. Выявленная взаимосвязь методологических, теоретических, технологических предпосылок развивающей диагностики в образовательном процессе, установленная закономерность возникновения ее фрагментов, проявляющихся в тенденции накопления данных о необходимости изучения и преобразования смысловой сферы личности как оптимального направления развития субъектов образования, в истории психологии развития позволяют рассматривать новый этап психодиагностики как развивающий.

3. Анализ теоретических положений Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития (ЗБР) позволил уточнить, что понятие ЗБР не является исчерпывающим для психодиагностики развития, так как не определяет активность субъекта основным источником в его самоопределении и самовыражении в организованном обучении. В связи с этим возможна реконструкция традиционного понимания Л. С. Выготским зоны ближайшего развития (ЗБР). Предложенная модель стратегии личностного развития, очертив содержание ЗБР, позволила определить аспект мотивационной и интеллектуальной готовности субъекта к обучению как меры его активности. Содержание зоны ближайшего развития (ЗБР) показано как сложная мотивационная и интеллектуально-операциональная структура, позволяющая определяться с диагностическими планами и исследовательскими стратегиями.

4. Новая трактовка ЗБР, рассматривающая отношения Ребенок-Взрослый, экстраполируется в концепции развивающей диагностики для любого возраста как ситуация развития в организованном процессе обучения с позиций диалога субъектов. Тем самым установлено, что развитие заключено в сотворчестве и в отсутствии психологического взрослого, а ЗБР трактуется не как измерительный инструмент умственного развития, а как диагностика, подтверждающая личностный потенциал в усложнениях социального мира. Первичен здесь не диагностический инструментарий, а тот, кто его применяет, и те цели, ради которых он применяется.

5. Идею интериоризации, предложенную Л. С. Выготским как основной механизм зоны ближайшего развития (ЗБР), в параметрах развивающей диагностики возможно рассматривать не столько как механизм, сколько как процесс ЗБР, поскольку каждый шаг, образец, средство развития являются его элементами, всегда находящимися в плоскости движения по освоению человеком культуры в диалоге с психологическим взрослым, задающим ориентиры его культурной трансформации.

6. Разработанная концепция психологической развивающей диагностики основана на пересмотре традиционных методологических, теоретических, технологических, методических положений исследования личности. Качественным отличием представленной концепции в рамках антропологически ориентированной диагностической парадигмы является смещение исследования процессуальных аспектов мышления на поиск содержательности средств, способов, механизмов познавательной деятельности и их соотнесенности с профессиональным видом деятельности, способствующих становлению значений, личностных смыслов, ценностей. Концепцию составляют содержательно-целевой блок, операционально-деятельностный блок, оценочно-регулятивный блок.

7. Обоснованная и верифицированная принципиально новая стратегия создания психолого-диагностического сопровождения личности представлена в контекстуальном плане развивающими диагностическими программами, которые направлены на активизацию процессов саморазвития личности в аспектах ценности самопонимания, самопознания, самоактуализации, самореализации. Операционально психологическое сопровождение представляет собой сложный комплекс диагностических средств, раскрывающий личностный потенциал, повышающий поисковую активность, оформляющий новые смысло-жизненные ориентации в социально-ориентированной деятельности. Инструментально психологическое сопровождение организовано как совместная деятельность субъектов обучения по освоению новых культурных орудий, направленных на развитие собственной индивидуальности, а также внутренней и внешней свободы.

8. Целесообразно психологическое сопровождение, выстроенное в логике стратегии личностного развития и представленное обучающими, развивающими программами, развивающими заданиями, процессуально-формирующими, онтологическими тестами. Во вновь организованном пространстве обнаружены проблемные точки соприкосновения личности и социальной действительности, где ей предлагается быть активной, где любое ее решение поощряется, где она приглашается к диалогу. Ценностно-смысловое содержание диагностических средств направлено на раскрытие саморефлексии. Взаимодействие психолога и педагога, действующих в зоне возможного развития, создает ситуации непосредственного включения субъектов в область творческой самостоятельности.

9. Апробация положений структурно-уровневой модели развивающей психологической диагностики выстроена в строгом алгоритме и перепроверке теоретических посылок каждой представленной автономной модели: процесса, процедуры и экспертизы. Вероятностные способы взаимодействия моделируемого явления со средой выявлены в ходе экспериментального исследования через его функциональные проявления. Апробирована ценность рефлексивной оценки получаемых результатов, уточнены алгоритмы создания

развивающих тестов, игр, кейсов, модели их спецификации; оформлена логико-функциональная структура создания развивающих программ психологического сопровождения.

10. Экспериментальное подтверждение эффективности модели развивающей психологической диагностики позволило верифицировать возрастные, гендерные особенности интеллектуальной деятельности и стратегии овладения умственными операциями субъектами учебного процесса (руководители, педагоги, студенты) в разных образовательных средах. Развивающие возможности номинируемой диагностики соотнесены с критериями и параметрами мотивационных, аффективных, поведенческих сфер (активность, ригидность, флексибельность, тревожность, интернальность, экстернальность). Сравнение результатов лонгитюдного исследования позволило оформить вывод, что адекватное психологическое сопровождение субъектов образования способно стать средством саморегуляции, преодоления ригидности и ситуативности поведения, проявления активности личности.

11. Необходим пересмотр характера подготовки педагогов к работе с психологической развивающей диагностикой. Новый диагностический инструментарий предъявляет специфические требования к уровню подготовки лиц, готовящихся к его осуществлению. Эти требования были сгруппированы в блоки знаний диагностических технологий и диагностических способностей субъектов образования. Новая диагностическая деятельность, выполняемая педагогом, обеспечивает освоение не только категориального аппарата методологии педагогических и психологических измерений, но и “экспертных” умений: анализировать цели, задачи, пути, средства и способы педагогической деятельности, ее социальную значимость; выявлять затруднения в деятельности и видеть их причину; соотносить исследуемый опыт с научными психолого-педагогическими измерениями, прогнозировать направления и задачи повышения профессионального мастерства.

12. Работа создает основу интегративных исследований на стыке психологии развития, психологии личности, педагогической психологии и психодиагностики, намечает перспективы дальнейшей работы в рамках развивающего подхода, который рассматривает индивидуальность как источник внутренней активности, подвигающей человека к саморазвитию и совершенствованию в психодиагностическом взаимодействии.

**Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях:**

**Монографии:**

1. Епанчинцева Г.А. Содержательная диагностика в образовании. Проблемы и возможности. – Оренбург: ООИПКРО, 2004. – 153 с. (9,56 п.л.).
2. Епанчинцева Г.А. Становление психодиагностики в образовании. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2007. – 170 с. (10,9 п.л.).

3. Епанчинцева Г.А. Психология развивающей диагностики в образовании. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2008. – 305 с. (19,1 п.л.).

**Публикации в научных изданиях, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки РФ:**

4. Епанчинцева Г.А., Минияров В.М. О новых тенденциях развития психодиагностики // Известия Самарского научного центра РАН: спец. выпуск Актуальные проблемы психологии. Самарский регион. – 2002. – С. 199-206. (0,5\0,33 п.л.).

5. Епанчинцева Г.А. Из истории тестов // Высшее образование в России. – 2003. – №3. – С. 131-132. (0,1 п.л.).

6. Епанчинцева Г.А. Об особенностях конструирования содержательно-ориентированных тестов // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2003. - №4. – С. 128-133. (0, 38 п.л.).

7. Епанчинцева Г.А. К проблеме компьютерной диагностики в образовании // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. – №4. – С. 170-174. (0,33 п.л.).

8. Епанчинцева Г.А. Психологическая диагностика интеллектуального развития личности // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2006. – С. 73-78. (0,4 п.л.)

9. Епанчинцева Г.А. Методологические и методические проблемы психодиагностики в образовании // Сибирский психологический журнал. – 2008. – №28. – С. 83-87. (0,36 п.л.).

10. Епанчинцева Г.А.. Теоретические и прикладные источники развивающей диагностики в психологии образования // Сибирский психологический журнал. – 2008. – №29. – С. 81-86. (0,4 п.л.)

11. Епанчинцева Г.А., Алехина Н.В. О проблеме развития личности в ситуации тестового контроля в учебном процессе // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №11. – С. 119-126. (0,4\0,3 п.л.).

12. Епанчинцева Г.А. Антропологический подход и психодиагностические позиции в психологии развития // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №12. – С. 288-295. (0,42 п.л.).

**Учебные и методические пособия:**

13. Епанчинцева Г.А. Индивидуальные мнемические способности как условие школьной успешности. Учеб-метод. разработка. – Карагандинский областной институт повышения квалификации работников образования. – Караганда, 1999. – 12 с. (0,75 п.л.).

14. Епанчинцева Г.А. Как научить читать быстро. Учеб-метод. разработка. – Карагандинский областной институт повышения квалификации работников образования. – Караганда, 1999. – 28 с. (1,75 п.л.).

15. Епанчинцева Г.А. Учим и учимся читать быстро. Учебное пособие. – Оренбургский областной институт повышения квалификации работников образования. – Оренбург, 2002. – 52 с. (3,25п.л.).



16. Епанчинцева Г.А. Конструирование содержательных тестов для образовательной практики. Учебное пособие. – М.: Пресса, 2003. – 160 с. (10 п.л.).

17. Епанчинцева Г.А. Психологические аспекты конструирования содержательных тестов для диагностики индивидуальных качеств обучаемых в образовательной практике. Учебное пособие. – М.: Пресса, 2003. – 164 с. (10,1 п.л.).

18. Епанчинцева Г.А., Полина Н.Н. Обучению эффективному управлению: диагностические и развивающие подходы. Учебное пособие. – Оренбург: ИПК «Газпромпечатать», 2008. – 258 с. (11/5 п.л.).

19. Епанчинцева, Г.А., Козловская Т.Н. Развитие личности в организации. Учебное пособие. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ 2009. – 176 с. (6,1/5 п.л.).

20. Епанчинцева Г.А., Козловская Т.Н. Развитие личности в общении. Учебное пособие. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ 2009. – 165 с. (5,7/4 п.л.).

21. Епанчинцева Г.А., Козловская Т.Н. Педагогическая психология. Учебное пособие. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2009. – 364 с. (11,9/9 п.л.).

22. Епанчинцева Г.А., Козловская Т.Н. «Психология развития и возрастная психология» Электронный курс лекций. – Москва: ФГНУ Центр информационных технологий и систем органов исполнительной власти, 2010, № 50201000370, 5439 к. байт, 297слайдов.

#### **Статьи, материалы конференций:**

23. Епанчинцева Г. А. Вариативность возрастного развития и школьная успешность // Психологические проблемы личностно-ориентированной педагогики: Материалы региональной научно-практической конференции. – Караганда, КарГУ. – 1994. – С. 3-6. (0,25 п.л.).

24. Епанчинцева Г.А. Учим читать быстро // Проблемы психологического обеспечения образования: Материалы научно-практической конференции. – Караганда, КарГУ. – 1997. – С. 18-27. (0,6 п.л.).

25. Епанчинцева Г.А. К проблеме дистанционного обучения // Проблемы и практика дистанционного образования: Материалы межвузовской научно-методической конференции. – Оренбург, 2000. – С. 64-65. (0,12 п.л.).

26. Епанчинцева Г.А. О некоторых подходах к коррекции умственного развития школьника // Личностные достижения учащихся как критерий результативности деятельности воспитательных систем: Материалы региональной научно-практической конференции. – Оренбург, 2000. – С. 38-40. (0,2 п.л.).

27. Епанчинцева Г.А. Школьник как субъект учебной деятельности // Образовательная среда лица как фактор обеспечения личностных достижений учащихся: Материалы IX научно-практической конференции. – Оренбург, 2000. – С. 74-77. (0,25 п.л.).

28. Епанчинцева Г.А. Управление процессом суверенизации личности как проблема образования взрослых // Социокультурная динамика региона. Наука. Культура. Образование: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Оренбург, 2000. – С. 286-287. (0,12 п.л.).

29. Епанчинцева Г.А. К проблеме профессиональной ориентации и социальной адаптации выпускников // Социокультурная динамика региона. Наука. Культура. Образование: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Оренбург, 2000. – С. 311-314. (0,25 п.л.).

30. Епанчинцева Г.А. К вопросу профессионализма и творчества // Учебная научно-производственная и инновационная деятельность высшей школы в современных условиях: Материалы Международной научно-практической конференции. – Оренбург, 2000. – С. 217-218. (0,12 п.л.).

31. Епанчинцева Г.А. К проблеме психолого-педагогической культуры в построении образовательного пространства высшей школы // Инновации и традиции профессионального региона: Первая региональная научно-методическая конференция. – Бузулук, 2000. – С. 156-158. (0, 2 п.л.).

32. Епанчинцева Г.А. К вопросу метода диагностики умственного развития // Одаренные дети: Теория и практика: Материалы Международной научно-практической конференции. – Самара-Москва, 2000. – С. 154-159. (0,37 п.л.).

33. Епанчинцева, Г.А. Возможности содержательной диагностики // Одаренные дети: Теория и практика: Материалы Российской конференции. Психологический институт РАО. – Москва, 2001. – С. 145-146. (0,12 п.л.).

34. Епанчинцева Г.А. К проблеме диагностики мышления // Проблемы развития и саморазвития ученика и учителя: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Оренбург, 2001. – С. 247-251. (0,31 п.л.).

35. Епанчинцева Г.А. К вопросу о работе школьной психологической службы с педагогом // Актуальные вопросы психологической службы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Воронеж, 2001. – С. 65-67. (0,17 п.л.).

36. Епанчинцева Г.А. К вопросу диагностики умственного развития // Проблемы теоретической и прикладной психологии: Материалы Второй Всероссийской научно-практической конференции. – Ставрополь, 2001. – С. 163-167. (0,31 п.л.).

37. Епанчинцева Г.А. Об основных критериях содержательной диагностики // Модернизация образования: проблемы и перспективы: Материалы региональной научно-практической конференции. – Оренбург, 2002. – Ч. 1. – С. 112-118. (0,43 п.л.)

38. Епанчинцева Г.А. К вопросу поиска альтернативного метода оценивания успешности в обучении // Образование для XXI века:

доступность, эффективность, качество: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Москва, 2002. – С. 226-228. (0,17 п.л.).

39. Епанчинцева Г.А. Особенности стандартизации содержательных тестов // Модернизация профессионального педагогического образования: Сб. науч. трудов. – Оренбург, 2002. – С. 37-41. (0,31 п.л.).

40. Епанчинцева Г.А. К вопросу об организации эффективной коррекционной работы по итогам содержательной диагностики // Модернизация профессионального педагогического образования: Сб. науч. трудов. – Оренбург, 2002. – С. 42-46. (0,3 п.л.).

41. Епанчинцева Г.А. О диагностике профессиональной пригодности в центре оценки персонала // Материалы Всероссийского семинара руководителей образовательных учреждений дополнительного образования и Центров оценки кадрового потенциала АПК. – Оренбург, 2002. – С. 58-62. (0,31 п.л.).

42. Епанчинцева Г.А. К проблеме исследования креативности // Диалог одаренных детей в открытом обществе: Материалы международной научно-практической конференции. – Оренбург, 2003. – Ч. 1. – С. 64-68. (0,3 п.л.).

43. Епанчинцева Г.А. Психологический инструментарий для образовательных тестов // Ученые записки ООИПКРО. – Оренбург, 2003. – Т. 6. – С. 92-102. (0,67 п.л.).

44. Епанчинцева Г.А. Основные подходы к оцениванию тестовых заданий учебных достижений. // Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. – Пермь, 2003. – С. 62-65. (0,25 п.л.).

45. Епанчинцева Г.А. Об основных факторах, влияющих на результат тестирования учебных достижений // Качество профессионального образования: обеспечение, контроль и управление: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Оренбург, 2003. – С. 565-566. (0,12 п.л.).

46. Епанчинцева Г.А. К вопросу контроля знаний тестами достижений // Качество образования: системы управления, достижения, проблемы: Материалы V Международной научно-практической конференции. – Новосибирск, 2003. – Т. 3. – С. 132-134. (0,3 п.л.).

47. Епанчинцева Г.А. К вопросу создания формирующей и развивающей диагностики // Творческое наследие А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова и современная психология мышления (к 70-летию со дня рождения): Тезисы докладов научной конференции (Институт психологии РАН, 22-23 мая 2003 г.). – М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2003. – С. 269-271. (0,17 п.л.).

48. Епанчинцева Г.А. О проблеме создания диагностики учебных достижений в образовании взрослых // Теоретические и прикладные проблемы психологии: Международная научно-практическая конференция. – Пенза, 2003. – С. 106-108. (0,17 п.л.).

49. Епанчинцева Г.А. Особенности диагностики учебных достижений в образовании взрослых // Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве: III Международная научно-практическая конференция. – Пенза, 2004. – С. 102-104. (0,17 п.л.).

50. Епанчинцева Г.А. К истории метода тестов // Наука и образование: Материалы Всероссийской научной конференции (20-21 февраля 2003 г.). – Кемерово: Беловский полиграфист, 2003. – Ч. 3. – С. 260-264. (0,37 п.л.).

51. Епанчинцева Г.А. Психологизация содержания и методов процесса обучения как фактор качества психолого-педагогической подготовки учителей // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. – Вып. 4. – Москва, 2003. – С. 151-155. (0,31 п.л.).

52. Епанчинцева Г.А. К вопросу о диагностике академического и социального интеллекта // Социальная психология XXI столетия. – Ярославль, 2003. – С. 235-236. (0,17 п.л.).

53. Епанчинцева Г.А. Психолого-педагогическое обеспечение инновационных процессов в системе дополнительного профессионального образования // Развитие инновационных процессов в агропромышленном комплексе Оренбургской области: Материалы региональной научно-практической конференции. – Оренбург, 2003. – С. 210-213. (0,25 п.л.).

54. Епанчинцева Г.А. К вопросу исследований гендерных различий особенностей мыслительной деятельности учащихся // Гендерная и кросс-культурная психология: проблемы и перспективы развития: Материалы всероссийской научно-практической конференции. – Оренбург, 2005. – С. 59-63. (0,31 п.л.).

55. Епанчинцева Г.А. К вопросу о философско-психологических основаниях модели развивающей диагностики в образовании // Философия. Культура. Гуманизм: история и современность: Материалы международной научно-практической конференции. – Оренбург, 2006. – С. 396-398. (0,17 п.л.).

56. Епанчинцева Г.А. К вопросу о методологической готовности в диагностической деятельности // Психологическое консультирование и психотерапия: на стыке наук, времен, культур: Материалы международной научно-практической конференции. – Астрахань, 2007. – С. 15-18. (0,4 п.л.).

57. Епанчинцева Г.А. Социальный интеллект как критерий социализации личности // Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Рязань, 2008. – С. 41-43. (0,17 п.л.).

58. Епанчинцева Г.А. Психолого-педагогические условия эффективности тестового контроля в учебном процессе // Развитие потенциала личности в микро и макросоциуме: Материалы всероссийской научно-практической конференции. – Оренбург, 2008. – С. 129-133. (0,41 п.л.).

59. Епанчинцева Г.А. К вопросу создания новой модели межличностных отношений в ситуации психологического исследования // Актуальные проблемы формирования межличностных отношений в образовательной среде: Материалы международной научно-практической конференции. – Челябинск, 2008. – С.59-64. (0,40 п.л.).