

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ПОКАЗАТЕЛЯ ОБУЧАЕМОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Малеев А.Л.¹

*¹Малеев Анатолий Львович - кандидат психологических наук, доцент
Нишнетагильского филиала ГАОУ ДПО Свердловской области «Институт
развития образования»,
г. Нижний Тагил, Российская Федерация*

Аннотация: в статье раскрывается понимание проблемы диагностики обучаемости человека, анализируются отечественные и зарубежные подходы к психологическому пониманию обучаемости как системного качества, предлагается авторское видение важных составляющих данной интеллектуальной способности.

Ключевые слова: обучаемость, интеллект, познавательные способности, мыслительная деятельность, психологическая диагностика.

THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF THE INDICATOR OF HUMAN LEARNING

Maleev A.L.¹

*¹Maleev Anatoly Lvovich - candidate of psychological sciences, associate professor
Nizhniy Tagil branch of GAOU DPO Sverdlovsk region "Institute for the
Development of Education",
Nizhny Tagil, Russian Federation*

Abstract: the article reveals the understanding of the problem of diagnosing human learning ability, analyzes domestic and foreign approaches to the psychological understanding of learning ability as a systemic quality, offers the author's vision of the important components of this intellectual ability.

Keywords: learning ability, intelligence, cognitive abilities, mental activity, psychological diagnostics.

УДК 37.08

Под обучаемостью в психологии понимают общую познавательную способность, проявляющуюся в скорости и легкости приобретения новых знаний



и навыков, в качестве усвоения учебного материала и выполнения учебной деятельности [3, с. 21-25].

Очевидно, что на обучаемость влияет общий интеллект, установки, интересы, мотивы и другие психические свойства личности.

Как было установлено в исследованиях В. Н. Дружинина, обучаемость определяется такими личностными качествами, как исполнительность, дисциплинированность, самоконтроль, отсутствие критичности, доверие к авторитетам [2].

Выделяют два уровня обучаемости:

- первичная – имплицитная обучаемость (общая способность),
- вторичная – эксплицитная или «сознательная» обучаемость (система отдельных факторов обучаемости).

Имплицитная обучаемость обусловлена доминированием бессознательной активности психики, что аналогично подражанию. Эксплицитная обучаемость связана с доминированием сознания над бессознательным в процессе регуляции.

Исследования Н. А. Менчинской, З. И. Калмыковой, М.А.Холодной и других показали, что обучаемость, отражая интеллектуальные свойства личности, входит в содержание умственного развития, следовательно, может служить его показателем [6].

Установлено, что обучаемость определяется совокупностью интеллектуальных свойств человека, а именно:

- 1) обобщенностью мыслительной деятельности – ее направленностью на абстрагирование и обобщение существенного в материале;
- 2) осознанностью мышления, определяемой соотношением его практической и словесно-логической сторон;
- 3) гибкостью мыслительной деятельности;
- 4) устойчивостью мыслительной деятельности;
- 5) самостоятельностью мышления [7, с. 222-237].

Индивидуальные отличия в обучаемости у разных учеников обусловлены степенью развития и характером сочетания указанных интеллектуальных



свойств.

3. И. Калмыкова обосновала следующий тезис: ведущим среди компонентов обучаемости является *обобщенность мыслительной деятельности*. Данное качество определяется способностью ученика как можно быстрее выделять существенные стороны объектов, устанавливать закономерные связи и отношения между ними, осуществлять перенос знаний и умений в новые условия [3, с. 21-25].

Различные соотношения между практическим и словесно-логическим решением задач определяют степень *осознанности мышления*. Преобладание словесно-логического решения над практическим решением свидетельствует об осознанности выполняемых учеником мыслительных операций, что обеспечивает возможность учиться на собственном опыте. В противном случае, когда преобладает практическое решение, часть его осуществляется интуитивно, следовательно, путь решения учеником не осознается.

Под *гибкостью мышления* понимают возможность ученика перестраивать привычные действия, знания, если они перестают отвечать требованиям меняющейся реальности. Данный показатель может проявляться также в оригинальности подхода к решению задачи, усовершенствовании уже найденных способов решения. Противоположное качество – инертность мышления – характеризуется стремлением к шаблону, несмотря на его несоответствие изменившимся условиям, и указывает на пониженный уровень обучаемости.

Еще один компонент обучаемости – *устойчивость мышления* – отражает соответствующую заданным условиям целесообразную задержку на уже выделенных, значимых признаках анализируемых объектов, удержание их в уме и актуализацию в нужный момент.

Говоря о *самостоятельности мышления*, следует отметить, что важным показателем является не только возможность обучаемого самостоятельно решить задачу, но и его восприимчивость к помощи учителя. Причем имеет значение мера помощи, которая потребовалась для достижения цели: чем



меньше эта помощь, тем выше обучаемость.

С обучаемостью тесно связана такая характеристика мышления, как «экономичность», выражаемая в количестве конкретного материала, на основе анализа которого достигается решение задачи, в количестве «шагов» к самостоятельному решению или «порций» помощи при невозможности самостоятельного решения, во времени, затраченном на поиски новых знаний. «Экономичность» мышления рассматривается в психологии как количественный показатель обучаемости [2].

Так как составляющими обучаемости являются разнообразные характеристики, то ее психолого-педагогическая диагностика является достаточно сложной и многоуровневой. В настоящее время разработаны различные тестовые процедуры, направленные на выявление обучаемости. Однако современные тесты обучаемости не основываются исключительно на подражании или повторении, как это было у Л. С. Выготского и Б. Берна. Сделана попытка выявлять обучаемость за счет создания стандартизированного обучающего импульса в ходе процесса тестирования и последующей регистрации обучающего эффекта.

В последнее время появляются сведения (Р. Ганье, Г. Люэр и др.), подтверждающие взаимосвязь между поведением учащегося при решении задач и его интеллектуальными способностями или его обучаемостью. Однако следует учитывать, что существующие тесты интеллекта (например, тест Равена) определяют лишь успешность в работе с точно определенными проблемами, а между решением «непрозрачных» проблем и уровнем интеллекта такой связи не наблюдается [5, с. 15-20].

Обычные тесты обучаемости (кратковременные и долговременные) предполагают применение предварительного «интеллектуального» теста, затем – фазу обязательного тренировочного педагогического воздействия (до нескольких дней) и заключительное тестирование испытуемого. Оказалось, что по результатам предварительного теста можно лишь очень приблизительно прогнозировать результаты заключительного теста. Часто в исследованиях по



валидности тестов обучаемости (Ю. Гутке, У. Волраб и др.) результаты предварительного тестирования сравнивались с суждениями учителей об их уровне интеллекта [1].

Отмечено, что коэффициент корреляции результатов заключительного теста с этими оценками выше коэффициентов корреляции результатов предварительного теста. Однако такая конкурентная валидизация тестов обучаемости остается спорной, так как важнее наблюдать «критерии изменчивости» способности к усвоению новой информации.

Такому подходу более соответствует новый вариант тестов обучаемости – диагностические программы. Они рассматриваются как кратковременный тест обучаемости, когда имеется обратная связь – информация («правильно – неправильно») и «подсказки» со стороны обучающего. При этом важно получить диагностическую информацию в процессе самого усвоения новой информации испытуемым, обнаружить индивидуальные особенности хода его учения.

Диагностически значимыми в этом случае являются содержание и способ предъявления, необходимой помощи, ее полезность и различные способы использования, виды ошибок, затраты времени, вызванные потенциалами, время реакции выбора, опознавание и др.

Такой принципиально новый подход возник благодаря работам восточноевропейских (С. Клейн, И. Линграт) и отечественных психологов (Д.Б. Аврамков, З.И. Калмыкова и др.). Они основывались на разработках методик Я. А. Пономарева и Л. И. Берцфаи [6].

Большинство отечественных психологов-диагностов считают, что методы диагностики способности к усвоению знаний должны строиться на учебном материале и осуществляться в форме естественного обучающего эксперимента [1, 4], моделирующего обучение, направленного на развитие творческого мышления. В связи с этим, как показали исследования психологов, диагностические методики обучаемости должны строиться на проблемных ситуациях при решении учебных развивающих задач [4, с. 76-83].

Важно в процессе диагностики уровня обучаемости соблюдать следующие



условия:

- 1) наличие исходного минимума знаний у испытуемых;
- 2) наличие положительного отношения к предстоящей деятельности;
- 3) регистрация не только конечного результата, но и самого процесса решения, применяемых способов;
- 4) строго дозируемая помощь, начиная с минимальной;
- 5) отсутствие ограничения во времени решения заданий;
- 6) адекватное выражение качественного анализа результатов в количественных показателях [7, с. 222-237].

Как указывает З.И. Калмыкова, получаемые с помощью таких диагностических методик данные могут быть использованы для первичной оценки обучаемости школьников, для сравнения продвижения их в интеллектуальном развитии в процессе обучения [3, с. 21-25].

Эмпирическое исследование для первичной оценки обучаемости, проведенное на базе выборки учащихся подготовительных курсов (47 человек, 11-ые классы школ города) филиала УрГУПС в г. Нижний Тагил, показало, что у большинства (62%) учащихся, успешно выполняющих проблемные развивающие задачи по физике, наблюдается теоретический уровень развития мышления (по тесту А.З.Зака). В группе «неуспешных» по решению развивающих задач такой показатель выявлен у 36% обследованных.

Таким образом, важный показатель обучаемости - обобщенность мыслительной деятельности, направленность на абстрагирование и обобщение существенного в учебном материале (способность принять учебную задачу) скорее всего связан с проявлением теоретического способа мышления.

На наш взгляд, дополнительно в процессе диагностики необходимо также выявлять такие показатели, как:

- 1) психофизиологические характеристики (прежде всего тип высшей нервной деятельности);
- 2) особенности восприятия, внимания и памяти испытуемых;
- 3) уровень социального интеллекта (по Г. Айзенку);



- 4) особенность к интуиции и прогнозированию;
- 5) стратегия решения задачи испытуемым;
- 6) тип мыслительной деятельности человека.

Данные показатели, по нашему мнению, помогут более объективной диагностике уровня обучаемости школьников, так как отражают важнейшие составляющие когнитивных способностей.

Список литературы

1. Глуханюк Н.С. Психодиагностика / Н.С. Глуханюк. -М.: Academia, 2015. - 363 с.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2007. -368с.
3. Калмыкова З.И. Понимание школьниками учебного материала // Вопросы психологии. - 2013. - №1(34). С.21-25.
4. Марцинковская Т.Д. Школа развивающего обучения В.В. Давыдова: философские и психологические основания // Вопросы психологии. -2005. -№ 4. С. 76-83.
5. Талызина Н.Ф. Типы учения // Психология и школа. -2003. -№1. С.15-20.
6. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования/ М.А. Холодная. -М.: Юрайт, 2019. -334с.
7. Чапаев Н.К. Культура умственного развития по З. И. Калмыковой: размышления над книгой / Н. К. Чапаев // Корпоративная культура образовательных организаций: образы профессионально-нравственной культуры специалиста. - Екатеринбург:РГППУ, 2014. – С. 222-237.

