

Я. М. Бугерко

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
Тернопільський національний економічний університет

РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ ДІАГНОСТУВАННЯ

У статті розглянуто особливості зреалізування розвивально-діагностичної діяльності. Проаналізовано психодіагностичний процес як взаємодію психолога й обстежуваного, опосередковану психодіагностичною методикою, кінцевим результатом якої є не лише постановка психологічного діагнозу, а й психосоціальний розвиток обстежуваного. Показана ефективність використання інноваційних проблемно-ситуаційних методів діагностики.

Ключові слова: розвивальна діагностика, внутрішня проблемна ситуація, джерела проблемності, проблемно-ситуаційні методики.

Постановка проблеми. Сучасна прикладна психологія – не просто наука, а безпосередня дійсність життя, спосіб світорозуміння і самореалізування. Психолог-практик не лише вивчає людину, мислить, проектує і взаємодіє з нею, а й, як зазначає А. Фурман, ще й залучає її до певного способу буття і світобачення, вивільняючи в такий спосіб горизонти для духовного зростання, психологічного здоров'я, внутрішньої свободи. Для цього він повинен вміти поєднувати теоретизування, мислєдіння, експериментування і точно вивірене практикування для основного – відшукування оптимального вирішення виявленої психологічної проблеми. Психодіагностична інформація інтенсивно впливає на психічну реальність обстежуваного, вводить у його свідомість нові конструкти, а тому, як зауважує Ф. Василюк, психолог відповідальний за те, «чи буде людина шукати у своїй душі Едипа, чи Христа» [3, с. 226].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній психологічній літературі склалося розуміння психодіагностики як теорії та практики постановки психологічного діагнозу (В. Войтко, Ю. Гільбух), як фундаменту практичної психології (А. Болотова, І. Макарова), як сфери практичного застосування психологічного знання (Л. Бурлачук, С. Морозов), як одного з основних видів (Г. Абрамова, О. Ануфрієв) чи допоміжних компонентів (І. Карицький) психологічної практики. У наукових розвідках детально описується діагностичний процес, зокрема такі його основні етапи, як збирання даних, їх перероблення й інтерпретація, ухвалення рішення щодо діагнозу і прогнозу. Водночас сама діагностична діяльність, її структура, форми, способи і засоби в їх взаємодоповненості розглядаються побіжно, практично відсутні дослідження психодіагностичної діяльності в системі її відтворення за логікою транслювання норм культури. Тому **метою статті** є аналіз сучасних концепцій і моделей психодіагностичної

діяльності й обґрунтування ефективності використання проблемно-ситуаційних методів діагностики як інноваційних засобів розвивального діагностування.

Виклад основного матеріалу. Щоденне життя надає в розпорядження психодіагностичного значний психодуховний матеріал, який має бути не тільки ним зібраний, вивчений і типологізований відповідними методами і засобами, а й глибоко осмислений та оптимально організований у вигляді мінімізованого чи розширеного психологічного діагнозу. Одержані матеріали завжди підлягають спеціальній мисленнєво-рефлексивній обробці психологом, відповідно до прийнятих у психодіагностиці принципів і канонів та подаються у вигляді заповнення різноманітних статистичних матриць і таблиць, виведення індексів і коефіцієнтів, побудови певних аналітичних моделей і психологічних профілів, обґрунтування факторних і кореляційних зв'язків, детального опису психологічної ситуації чи випадку тощо.

Критичний аналіз численних літературних джерел [2; 4; 6; 7; 9] дає змогу вказати на наявність чотирьох основних психодіагностичних підходів – об'єктивного, суб'єктивного, проєктивного та розвивального. Першим, історично найстаршим, психодіагностичним підходом є *об'єктивний*. Основними показниками його є результативність та спосіб виконання діагностичної діяльності. Характерним є використання двох великих, децю протилежних, груп методик: тестів особистості – для вимірювання неінтелектуальних особливостей, і тестів інтелекту – для дослідження рівнів інтелектуального розвитку особи [6, с. 48].

Для *суб'єктивного* підходу специфічним є те, що діагностування реалізується на підґрунті відомостей, що повідомляються самим обстежуваним чи обстежуваними, тобто на основі самоопису особливостей особистості, її поведінки та вчинків у тих чи інших ситуаціях. Зазначений підхід реа-

лізується за допомогою численних психологічних опитувальників.

Експериментальне вивчення особистості з допомогою **проективного** підходу вперше застосував Герман Роршах. Особливістю методу є здійснення діагностики на засадах аналізу особливостей взаємодії із зовні нейтральним, немов безособовим, матеріалом, що стає об'єктом проекції.

Зазначені теоретичні підходи є традиційними для вітчизняної психології, більшою чи меншою мірою визнані і містять достатню кількість напрацювань. Що стосується четвертого, **розвивального**, підходу, то він є фактично маргінальним, інноваційним. Розвивальна психодіагностика зорієнтована на подолання категоричності висновків в інтерпретації результатів наявної системи вимірів і передбачає не просто вияв сутнісних характеристик обстежуваного, а й прогнозування його особистісного зростання, актуалізацію психодуховного потенціалу, психологічний супровід саморозвитку і самовдосконалення особистості.

Науковець Г. Єпанчинцева аналізує поняття «розвивальна діагностика в освіті» як інструмент самопізнання особистості в перспективах власного розвитку, а його сутність вбачає в пошуку діагностичних засобів і способів, які забезпечують осмислення, інтегрування, структурування конкретних знань в цілісну і системну картину світу окремої індивідуальності завдяки самій контрольно-вимірювальній процедурі. Вона вказує на те, що розвивальні тестові завдання, розвивальні психологічні ігри, кейси сприяють оволодінню творчими прийомами і засобами перероблення інформації, розвивають вміння побудови цілісного образу об'єкта, який вивчається, і представленості його в різних знакових формах; дозволяють сформулювати особистісно-сміслову ставлення до матеріалу, який вивчається, і до власної пізнавальної діяльності [4]. Адекватний та індивідуалізований психолого-педагогічний супровід суб'єкта освіти, на думку науковця, сприяє вияву особливостей розвитку самосвідомості особистості, а розроблення діагностичного інструментарію розвивальної діагностики особистісного самовизначення суб'єктів освіти дозволить, на основі розкриття особистісного потенціалу, здійснити проектування власного розвитку.

Зауважимо, що зазначене не цілком розкриває всі можливості даного психодіагностичного підходу. Адже, навіть виходячи з назви методу, основне його завдання – стимулювати розвиток внутрішніх ресурсів конкретної особистості, актуалізувати розгортання її психодуховного потенціалу. Слушною є думка українського психолога і розробника проблемно-ситуативної (розвивальної) діагностики А. Фурмана, що основне її завдання є не тільки розпізнавання складних психічних явищ, а й «розвиток людини як надситуативного суб'єкта, полівмотивованої особистості,

впливової індивідуальності та саморозвивального універсума у взаємодоповненні і гармонійній цілісності» [7, с. 149]. Доцільно означити *розвивальну діагностику* як інноваційний напрям розроблення методів розпізнавання в сучасній психології індивідуальних психологічних особливостей особи чи групи і водночас технологію діагностичного обстеження, які, як зазначає А. Фурман, керуються таким засадничим положенням: «постановка психологічного діагнозу ґрунтується на проблемно-ситуативному опрацюванні обстежуваним стимульного матеріалу, що спричинює виникнення, розвиток і функціонування в його психодуховному світі внутрішніх проблемних ситуацій і завдань, отже, активізує аналітико-синтетичну діяльність, критичну і творчу рефлексію, прискорює загальний розумовий розвиток та розширює проблемно-діалогічне поле свідомості» [7, с. 149].

У зв'язку із цим зазначимо той важливий момент, що особливістю розвивальної психодіагностики є те, що головне завдання (і прямий продукт) її – створення умов для прискорення, оптимізації психосоціального розвитку особистості, а постановка психологічного діагнозу є побічним продуктом. Це, зокрема, усуває дві проблеми традиційних діагностичних методик, на які вказує відомий український психолог Л. Бурлачук. По-перше, відповідь обстежуваного – результат дії багатьох причин, що перебувають у різних зв'язках і варіантах, тому зв'язок діагностованої риси особистості з відповіддю не є цілком детермінованим (наявні дані вказують на те, що від 11% до 35% обстежуваних змінюють свої відповіді під час повторного дослідження), а лише статистичним. По-друге, «завжди існують відмінності між *змірною* і *зміненою* після вимірювання особистістю (зокрема, можна припустити, що саме вимірювання вносить деякі новоутворення у вимірюваний об'єкт)» [2, с. 90].

У розвивальній психодіагностиці ці недоліки інвертуються в переваги, оскільки, на відміну від традиційних методик діагностики, для яких основною метою проведення є одержання максимально вичерпної та об'єктивної інформації про даний об'єкт, для розвивальних – значущості набуває створення особистісно-розвивальних ситуацій, які забезпечують становлення досвіду суб'єктивування, вироблення свого (особистісного) знання, власної думки, своєї концепції світу (світогляду), свого стилю, власної структури різноманітних діянь, що створює максимально сприятливі умови для конструктивного саморозвитку особистості.

Унікальність розвивального психодіагностичного методу і заснованої на ньому професійної діяльності повно пояснює проблемно-ситуативний підхід. А. Фурман зауважує, що людина, проживаючи у світі, завжди перебуває в ситуації – змінній, нестабільній, часто проблемній чи

критичній. Саме через динаміку життєвих ситуацій вона взаємодіє зі світом, реалізує себе як суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум [6, с. 52]. Однак не кожна ситуація буде розвивальною. До розвитку приводить лише *задачно організована проблемна ситуація*. Саме вона є початковим моментом мисленнєвого процесу.

Аналіз організації людської діяльності у форматі проблемно-задачного ставлення до світу дозволив А. Фурману виділити таку важливу структурно-функціональну складову частину, як *внутрішня проблемна ситуація* – «організована сукупність умов і засобів розгортання пошукової продуктивної активності і спрямованої мислєдїяльності, яка забезпечує рівновагу між людиною і світом шляхом відкриття нових явищ, їхніх властивостей, відношень, ознак» [5, с. 54].

Дослідження науковця показали, що функціонування проблемної ситуації має двофазний (двоскладовий) характер. Перша фаза містить усі ті психічні процеси, які забезпечують формування проблемної ситуації, і складається з етапів становлення і виникнення, а друга – процеси, які організують її розв'язання (переборення), й диференціюється на етапи розв'язування і зняття проблемності [5, с. 62].

Змістова характеристика чотирьох етапів проблемної ситуації, у ракурсі вивчення її рефлексивного потенціалу, здійснена нами [1], показала, що вже сам етап виникнення навчальної проблемності характеризує перехід суб'єкта до принципово іншої форми організації діяльності – рефлексивної, за якої учасник розвивальної діяльності робить власну діяльність об'єктом своїх дій, виявляє й аналізує невідповідності між бажанням, необхідністю вирішення завдання та недоцільністю продовження попередньої дії.

Інтенсивне формування внутрішньої проблемної ситуації, розгортання процесів пошуку, оцінки й апробації способів дій на другому етапі становлення навчальної проблемної ситуації організує дію такого компонента рефлексії, як *конструювання*, тобто розмежування відомого й невідомого в

проблемній ситуації та задіяння визначених суб'єктом елементів освітньої діяльності до предмета рефлексивного аналізу. Оформлення проблемної ситуації непомітно наближає її до розв'язку і зникнення. Водночас суб'єкт здійснює змістовний аналіз відношень між умовами і вимогами проблемної задачі, використовує таку функцію рефлексії, як *схематизація*, що дає змогу довизначити проблему, висунути й обґрунтувати гіпотезу та спрогнозувати результат пошукової роботи. Зняття проблемної ситуації на четвертому етапі її розв'язання забезпечується *об'єктивацією* суб'єктом власної пізнавальної активності, яка передбачає вихід його в особливу рефлексивну позицію, зовнішню і відсторонену щодо власної діяльності.

Під час розв'язування навчальних проблемних ситуацій учасники вчать виділяти в об'єкті структурні відношення і генетичні взаємозв'язки, а використання мисленнєвих схем, моделей дозволяє їм відшукати принцип побудови завдання, абстрагувати його від конкретних умов існування, здійснювати аналіз власних дій із чітких критеріальних позицій.

Аналіз психозмістовного наповнення етапів розгортання внутрішньої проблемної ситуації вказує на наявність трьох основних груп *джерел проблемності*: суб'єктивно-особисту невизначеність, інтелектуальне утруднення, пізнавально-сміслову суперечність [7]. Водночас, враховуючи особливості розвивальної діагностики, доцільно вказати ще і на четверту групу, пов'язану із ціннісно-сенсовою неузгодженістю, яка проявляється в рефлексивному оцінюванні системи базових цінностей і сенсів в їх співвідношеннях з інваріантними сенсами (добра, краси, істини тощо). Класифікацію джерел проблемності відображає табл. 1.

Психологічний аналіз проблемних ситуацій та найбільш можливих виходів-розв'язків розв'язку задач із соціально-культурних позицій висвітлює залежності, ознаки й особливості перебігу процесів внутрішнього прийняття, пошуку напрямів і засобів виходів-розв'язків із реальних та змодельованих проблемних ситуацій.

Таблиця 1

**Класифікація джерел проблемності пізнавального процесу
(тип зв'язку «загальне – особливе – одиничне» за А. Фурманом)**

		Тип діалектичного зв'язку за горизонталлю			
		Загальне	Особливе	Одиничне	Універсальне
Тип діалектичного зв'язку за вертикаллю	Сутність (внутрішні форми)	Суб'єктивно-особиста невизначеність	Інтелектуальне утруднення	Пізнавально-смістова суперечність	Ціннісно-сенсова неузгодженість
	Явище (зовнішні форми)	Передчуття і передбачення проблемності: невизначення проблеми	Проблема поставлена в неявному вигляді: угледіння проблеми	Проблема поставлена в явному вигляді: бачення проблеми	Актуалізація ціннісних аспектів проблеми: рефлексія власних уявлень (виборів)

Виконання *проблемно-ситуативних розвивальних* тестів передбачає активну участь досліджуваного, яка приводить до внутрішніх змін у його самосприйманні, розвиває здатність до рефлексивної позиції стосовно себе та взаємовідношень з оточенням, активізує ціннісне ставлення до світу. Водночас, як зазначає розробник даної методики А. Фурман, аналітико-синтетична робота обстежуваного із запропонованими текстовими моделями проблемних ситуацій поєднується із внутрішнім прийняттям або частковим неприйняттям кожної окремої проблемної ситуації, вибором оптимального варіанта дії та його критичної рефлексії [6, с. 49].

Для визначення ефективності використання проблемно-ситуативних методів розвивального діагностування нами обрана методика А. Фурмана, О. Фурман «Наскільки відповідальна Ви особистість» [8], яка ґрунтується на теоретико-методологічних напрацюваннях у сфері психології задачної організації соціального життя людини та зреалізовує засадничі положення ситуаційного підходу.

Кожна пропонується ситуація в зазначеній розвивальній методиці – це фрагмент соціально-культурного досвіду, який потребує глибинного осмислення і внутрішнього прийняття чи неприйняття. Саме тому в учасників діагностування активізуються *різні форми особистісної рефлексії*, яка забезпечує безпосереднє включення суб'єкта як цілісного «Я» у мисленнєвий потік шляхом усвідомлення важливості окремих процедур пошуку [1, с. 51]. Постійна актуалізація власного ставлення особистості до своїх дій створює особистісну зацікавленість учасників у виконанні тесту. Для визначення показників рефлексивності в учасників діагностування використали методику А. Карпова – В. Пономарьової «Опитувальник визначення індивідуальної міри вияву рефлексивності».

Експериментальне дослідження проводилося у вересні – грудні 2018 р. на базі кафедри психології та соціальної роботи юридичного факультету Тернопільського національного економічного університету. Дослідницьку вибірку склали студенти спеціальностей «Психологія», «Соціальна робота» та «Соціальне забезпечення». Загальний обсяг вибірки – 120 осіб (по 60 студентів в експериментальній і контрольній групах).

Аналіз результатів дозволив виявити дві закономірності. По-перше, існує взаємозалежність між показниками рефлексивності і рівнем громадянської відповідальності учасників діагностування (див. табл. 2). По-друге, розвивальна методика А. Фурмана й О. Фурман «Чи відповідальна Ви особистість?», через активацію різних джерел проблемності (особливо суб'єктивно-особистісної невизначеності та ціннісно-сенсової неузгодженості) сприяє психосоціальному розвитку учасників розвивальної взаємодії, зокрема гармонізує розвиток найменш вираженої форми рефлексивності – ретроспективної.

Перевага проблемно-ситуативного підходу (тесту) полягає в тому, що програма вивчення цілісних життєвих ситуацій людини не тільки дає змогу працювати з актуальним змістом свідомості індивіда, а й дозволяє звертатися також до минулого досвіду і досліджувати їх у взаємозв'язку. Це, своєю чергою, активізує функціонування *ретроспективної рефлексії* в учасників розвивального діагностування, яка виявляється в схильності до аналізу вже виконаної в минулому діяльності та подій, які відбулися. Її предметами стають передумови, мотиви і причини минулих подій, щонайперше зміст здійсненої поведінки, а також результативні параметри і допущені помилки.

Водночас, як показав аналіз самозвітів учасників діагностування, аналізування варіантів відповідей і їх рефлексивна оцінка тривали і після виконання методики. Так, 68% досліджуваних відзначили, що навіть через кілька днів у них спонтанно актуалізувались у пам'яті окремі ситуації, було бажання довести самому собі правильність власного вибору і дискредитувати не вибрані ними варіанти.

Аналіз змін показників рефлексивності в учасників розвивального діагностування в грудні 2018 р. показав, що в учасників контрольної групи показники рефлексивності залишилися практично без змін. В експериментальній групі показники ситуативної, ретроспективної, проспективної та рефлексії спілкування дали приріст у 0,13; 2,07; 0,4 та 0,6 відповідно. Водночас зауважимо, що обстеження показало, що серед студентів із низьким рівнем рефлексивності 25% мають високий рівень відповідальності. У цих студентів добра академічна успішність, однак їхній емоційний стан

Таблиця 2

Зведені результати обстеження студентів експериментальної групи за тестом «Наскільки відповідальна Ви особистість?» (А. Фурман, О. Фурман) та опитувальником особистісної рефлексивності (А. Карпов, В. Пономарьова) (вересень 2018 р., вибірка – 60 осіб)

Вид відповідальності	Показник рефлексивності (у балах)			
	Ситуативна рефлексія	Ретроспективна рефлексія	Проспективна рефлексія	Рефлексія спілкування
Надвідповідальність	36,5	32,7	37,8	33,2
Відповідальність	34,4	34,9	38,1	34,5
Безвідповідальність	32,3	31,8	35,9	34,8

характеризувався високою тривожністю, емоційною нестабільністю, часто негативним внутрішнім самопочуттям. Будь-яке тестування, опитування вони схильні сприймати як ситуацію перевірки своїх здібностей, що створювало для них додаткову напругу. Процедура проведення проблемно-ситуативної діагностики, завдяки співдіяльній і співтворчій позиції учасників розвивального діагностування, не сприймалась ними як ситуація експертизи, а спонукала до аналізу засад власних дій, до відчуття себе активним діячем власного життя.

Якісна особливість розвивальної психодіагностики полягає в тому, що обстежувані є не пасивними об'єктами впливу психолога, а активними суб'єктами власної пізнавально-пошукової діяльності. Вони аналізують запропоновані ситуації, звертаються до засад свого ментального досвіду, розглядають їх на предмет відповідності внутрішнім умовам завдання, особливостям його структури. Така активність суб'єкта, спрямована на усвідомлення здійснюваної діяльності, актуалізує рефлексивні спроможності учасників діагностування, їхнє свідоме ставлення до самих себе, до власних дій.

Отже, в умовах рефлексивно-розвивального (проблемно-ситуативне) діяння відбувається накопичення особистісного досвіду, його систематизація й організація в більш складні структури.

Висновки:

1. Сучасне психодіагностичне дослідження має чітко визначений власний предмет і метод пізнання, специфічний вимірювальний інструментарій. До ефективних інноваційних методик належать розвивальні методики, предметний зміст яких становлять моделі життєвих проблемних ситуацій, а специфічна особливість побудови яких – виконання насамперед розвивальної функції і лише потім – діагностичної.

2. Результати дослідження показали, що розвивальна методика А. Фурмана, О. Фурман «Наскільки відповідальна Ви особистість?» через активацію різних джерел проблемності сприяє психосоціальному розвитку учасників розвиваль-

ної взаємодії, зокрема гармонізує розвиток найменш вираженої форми рефлексивності – ретроспективної.

3. Проведений аналіз інноваційних форм психодіагностичної діяльності вказує на ефективність використання проблемно-ситуативних методів діагностики та доцільність використання запропонованої технології розвивальної діагностики в освітньому процесі сучасного закладу вищої освіти. Водночас перспективним є визначення розвивального потенціалу проблемно-ситуативних методів діагностування на предмет визначення їх впливу на розвиток творчих здатностей обстежуваних.

Література:

1. Бугерко Я. Процеси розгортання інтелектуальної рефлексії у модульно-розвивальному освітньому циклі. *Психологія і суспільство*. 2003. № 4. С. 46–53.
2. Бурлачук Л. Психодіагностика особистості: понятійний апарат та методи дослідження. *Психологія і суспільство*. 2014. № 4. С. 85–102.
3. Васильюк Ф. Методологический анализ в психологии. Москва : МГППУ ; Смысл, 2003. 240 с.
4. Епанчинцева Г. Психология развивающей диагностики в образовании : монография. Оренбург : ГОУ ОГУ, 2008. 300 с.
5. Фурман А. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект. Тернопіль : Астон, 2007. 164 с.
6. Фурман А. Обґрунтування системи базових концептів психологічної діагностики. *Психологія і суспільство*. 2007. № 4. С. 39–55.
7. Фурман А. Розвивальна діагностика психологічної грамотності педагога. Тест «Хто підніме папірець?». *Психологія і суспільство*. 2002. № 1. С. 119–153.
8. Фурман О. Громадянська відповідальність особистості як предмет психологічного дослідження. *Психологія і суспільство*. 2015. № 1. С. 65–89.

Бугерко Я. Н. Развивающий потенциал инновационных методов диагностирования

В статье рассмотрены особенности развивающей диагностической деятельности. Проанализирован психодиагностический процесс как взаимодействие психолога и обследуемого посредством психодиагностических методик, конечным результатом которого является не только постановка психологического диагноза, но и психосоциальное развитие обследуемого. Показана эффективность использования инновационных проблемно-ситуационных методов диагностики.

Ключевые слова: развивающая диагностика, внутренняя проблемная ситуация, источники проблемности, проблемно-ситуационные методики.

Buherko Ya. M. Developing potential of the diagnostic innovative methods

In article the features of developmental-diagnostic activity realization is considered. Psychodiagnostic process is analyzed as the interaction between a psychologist and examinee that is mediate by the psychodiagnostic technique. The end result of this technique is not only psychological diagnosis statement but also examinee psychosocial development. The efficiency is shown to use innovation problem situational diagnostic methods.

Key words: developmental diagnostics, internal problem situation, sources of problem, problem situational methods.