

Отрывок из книги

Озеров В.П., Акопова М.А. Академические способности студентов: определение, диагностика, структура : монография. – Ставрополь : Сервисшкола, 2016.

1.3. Диагностика и развитие академических способностей

Анализ исследований по проблеме диагностики и развития академических и профессиональных способностей позволяет обнаружить большое количество разнообразных, порой противоречащих друг другу подходов, методов и методик. Суть этих противоречий кроется не столько в различиях методического инструментария, сколько в различном понимании основных категорий в разных научных школах как западных, так и отечественных. Рассматривая различные определения терминов «академические способности», «профессиональные способности», «психологическая диагностика способностей» и «формирование способностей» можно выявить существующую терминологическую неопределенность.

Так, термин «академические способности» имеет не только различные значения, но и определяется исследователями по-разному. Например, В.А. Крутецкий, рассматривая наиболее важные педагогические способности, выделяет «академические способности» и определяет их как способности к соответствующей области наук (к математике, физике, биологии, литературе и т.д.) (Крутецкий В.А., 1976). Схожими являются понятие «ранней умственной специализации» Н.С. Лейтеса (Лейтес Н.С., 1988. С.98-107) или определение «академической одаренности» В.С. Юркевич, как «умения блестяще усваивать, то есть учиться» (Юркевич В.С., 1997. С. 27-40). Не затрагивая терминов «академическая успеваемость» или «уровень академических достижений», можно отметить явные сложности в определении понятия «академические способности» в отечественной психологии.

Еще больше вопросов возникает при обращении к исследованиям американских психологов, посвященным изучению академических способностей (academic ability). Однако прежде чем перейти непосредственно к определению термина «академические способности» в американской литературе следует затронуть проблему понимания самого термина «способности» (capacity, ability, aptitude) в англоязычной литературе. Еще Б.М. Теплов (Теплов Б.М., 1961) отмечал, что английские термины «ability» и «capacity» не отражают во всей полноте понятия «способность», поскольку первый («ability») предполагает наличие определенного уровня обученности и приближается по значению к совокупности знаний и умений, а второй («capacity») – определяет исключительно врожденные способности организма (схожее значение имеет также и термин «aptitude»). Нечеткость этих дефиниций оказывает влияние и на определение англоязычных терминов «academic ability» и «professional capacity».

Для примера можно рассмотреть определение и структуру академических способностей, приведенные американскими исследователями в Сообщении Национальной Группы по изучению Развития Академической Способности: «Академическая способность (academic ability) – это выражение человеческой умственной компетентности, которая, все чаще признается универсальной валютой технологически передовых обществ. Академические способности включают следующие возможности: грамотность и умение считать; математическое и вербальное мышление; навык в создании, распознавании и решении соотношений; решение проблемы и от абстрактных и от конкретных ситуаций, как в дедуктивном и индуктивное рассуждении; чувствительность к многозначным контекстам и перспективам; навык в доступе и управлении несоизмеримыми телами и кусками информации; распознавание ресурса и использование (поисковая помощь); саморегуляция» (Gordon E.W., 2004. P. 1). Как видно из данного определения «академические способности» помимо отдельных психических процессов предполагают наличие определенных сформированных знаний, умений и

навыков, что несоотносимо с пониманием способностей, принятым в отечественной психологии.

Можно отметить, что академическая способность представляется продуктом подверженным влиянию специального культурного обучения, в работах многих западных психологов (Cole M., Scribner S.; Hunt J.; Martinez M.E.; Sternberg R.J.; Aamodt M.G.). Подобное понимание академических способностей обуславливает и выбор методик психодиагностического исследования академических способностей.

Тесты академических способностей, применяемые американскими психологами, зачастую бывает очень трудно разграничить на основе характерных заданий от тестов достижений. Основное различие между ними состоит в их назначении: тесты способностей предсказывают уровень последующего выполнения деятельности, тогда как тесты достижения оценивают итоги предыдущего обучения и текущие знания. «Однако нужно признать, что между тестами способностей и достижений невозможно провести жесткую границу. Некоторые тесты способностей могут строиться в расчете на весьма специфическое и единообразное предварительное обучение, а некоторые тесты достижений – охватывать относительно широкий и нестандартизованный образовательный опыт. По существу тесты достижений служат тем же целям, что и тесты способностей» (Анастази А., Урбина С., 2005. С. 517). Мы полагаем, что такое положение неоправданно: конечно по достижениям человека можно судить о его способности, но только косвенно, нельзя подменять результаты деятельности способностями к этой деятельности.

Как показывают А. Анастази и С. Урбина, если различие между тестами способностей и достижений отразить на континууме, то на одном конце его будут находиться тесты школьных достижений по отдельным учебным курсам, а на другом – тесты общих способностей – кросс-культурные тесты интеллекта (Анастази А., Урбина С., 2005). При этом такой популярный в США тест, как Тест академических способностей (SAT), который

используется при отборе студентов в колледжи, попал бы в середину этого континуума (Психологическая энциклопедия, 2006).

Проблема сложности выбора адекватного метода изучения или показателя академической способности осознается и американскими исследователями. «Хотя академическая способность – самая важная объяснительная переменная в исследованиях, посвященных изучению студентов, исследователи оперируют самыми разнообразными комбинациями ее показателей» (Grove W.A., Wasserman T., Grodner A., 2006. P. 131). Самыми валидными показателями академической способности, по мнению авторов, являются средние баллы по школьным предметам, показатели SAT и отметки по предметам, преподаваемым в колледже (Grove W.A., Wasserman T., Grodner A., 2006).

Однако оценки учителей нельзя принимать за показатели способностей учеников. Так, например, в исследованиях В.Н. Дружинина и А.Н. Воронина было обнаружено, что учителя оценивают учеников в основном по мотивационным и поведенческим свойствам, а не по уровню развития способностей; оценка успеваемости, таким образом, выполняет не диагностическую, а преимущественно мотивационную функцию (Дружинин В.Н., Воронин А.Н., 1991. С. 126-131).

Таким образом, очевидно, что понимание американскими психологами «способностей» вообще и «академических способностей» в частности как категории, предполагающей наличие определенного уровня обученности приводит к тому, что и диагностика академических способностей сводится к диагностике ЗУН или вовсе подменяется показателями успешности обучения. Наиболее точно эта ситуация описана А. Анастаси и С. Урбиной: «...более ограниченный кластер поддающихся отдельной оценке когнитивных умений и знаний, которые в большинстве своем оказались неплохими прогнозирующими параметрами уровня учебной и трудовой деятельности в современном индустриальном обществе. Вследствие того, что в этот кластер входят, в основном, знания, умения, навыки, приобретенные в

ходе обязательного в таком обществе школьного обучения, данный кластер часто описывают как академический интеллект или академические способности. Его содержание сводится, главным образом, к вербальному пониманию, количественному рассуждению и другим аспектам абстрактного мышления» (Анастаси А., Урбина С., 2005. С. 543).