

Диагностика развития в системе оценки образовательных результатов младших школьников: от культурно-исторической психологии к психологической антропологии

Е.И. Исаев

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: isaevei@mgppu.ru

М.А. Сафронова

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3597-6375>, e-mail: safronovama@mgppu.ru

В статье проводится различие педагогической и психологической диагностики образовательных результатов. Педагогическая диагностика ориентирована на оценку достижений обучающимися планируемых результатов освоения образовательной программы и имеет давнюю традицию в образовании. Отмечено, что психологическая диагностика в образовании — это диагностика развития обучающихся в образовательном процессе. В отечественном образовании психологическая диагностика развивающего эффекта образовательной программы начального общего образования не разработана. Излагается анализ Л.С. Выготским основных групп теорий связи обучения и развития и вытекающего из анализа квалификация вида диагностики в каждом из подходов к решению проблемы. Исследуются взгляды Л.С. Выготского на обучение и развитие, подчеркивается обосновываемое ученым положение об изначальной включенности диагностики развития в школьное обучение. Излагаются взгляды Д.Б. Эльконина на цели и содержание психологической диагностики в развивающем начальном обучении. Проведен анализ практики диагностики общего хода развития младших школьников в системе развивающего обучения Л.В. Занкова. Представлен антропологический подход к диагностике развития в образовании. Описана возрастно-нормативная модель развития младших школьников как основа разработки системы психологической диагностики образовательных результатов начального общего образования.

Ключевые слова: психологическая диагностика, образовательные результаты младших школьников, развивающее образование, психологическая антропология, возрастно-нормативная модель развития, диагностика развития.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 09.02.2024 № 073-00037-24-01 «Психологическая диагностика для оценки метапредметных компетенций и личностных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования».

Для цитаты: Исаев Е.И., Сафронова М.А. Диагностика развития в системе оценки образовательных результатов младших школьников: от культурно-исторической психологии к психологической антропологии // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 4. С. 11–20. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200402>

Diagnostics of Development in the System of Assessment of Educational Results of Primary School Children: from Cultural-Historical Psychology to Psychological Anthropology

Evgeniy I. Isaev

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: isaevei@mgppu.ru

Maria A. Safronova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3597-6375>, e-mail: safronovama@mgppu.ru

The article distinguishes between pedagogical and psychological diagnostics of educational outcomes. Pedagogical diagnostics is focused on assessing the achievements of students of the planned results of mastering the educational program and has a long tradition in education. It is noted that psychological diagnostics in education is a diagnosis of the development of students in the educational process. In Russian education, the psychological diagnosis of the developmental effect of the educational program of primary general education has not been developed. L.S. Vygotsky's analysis of the main groups of theories of the relationship between learning and development and the resulting qualification of the type of diagnosis in each of the approaches to solving the problem is presented. L.S. Vygotsky's views on learning and development are investigated, and the position justified by the scientist on the initial inclusion of developmental diagnostics in school education is emphasized. The views of D.B. Elkonin on the goals and content of psychological diagnostics in developing primary education are presented. The analysis of the practice of diagnosing the general course of development of primary school children in the system of developmental education by L.V. Zankov is carried out. An anthropological approach to the diagnosis of development in education is presented. The age-normative development model of primary school children is described as the basis for the development of a system of psychological diagnostics of educational outcomes of primary general education.

Keywords: psychological diagnostics, educational outcomes of primary school children, developmental education, psychological anthropology, age-normative development model, diagnostics of development.

Funding. The study was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 02.09.2024 No. 073-00037-24-01 "Psychological Diagnostics for the Assessment of Meta-subject Competencies and Personal Results of Mastering the Basic Educational Program of Primary General Education by Students".

For citation: Isaev E.I., Safronova M.A. Developmental Diagnosis in the System of Assessment of Educational Outcomes of Junior Schoolchildren: From Cultural-Historical Psychology to Psychological Anthropology. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 4, pp. 11–20. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200402>

Введение

Вопросу оценки образовательных результатов обучающихся начальной школы уделено особое внимание в государственных, нормативно-правовых документах, в психолого-педагогических исследованиях. В ФГОС начального общего образования отмечено, что результаты освоения программы начального общего образования подлежат оцениванию с учетом специфики и особенностей предмета оценивания [20]. Федеральная образовательная программа начального общего образования описывает мониторинг (внешний и внутренний) достижений обучающихся [21].

Анализ практики оценки достижений обучающихся планируемых результатов освоения программ

начального общего образования показывает, что сложилась система педагогической оценки (диагностики) предметных результатов: в федеральных рабочих программах учебных дисциплин предусмотрены тематические контрольные работы, выпускники начальной школы выполняют Всероссийские проверочные работы по основным учебным предметам; нормируется объем учебного времени, отводимого на контрольные мероприятия по учебным темам. Ведутся разработки средств оценки метапредметных образовательных результатов и функциональной грамотности обучающихся начальной школы [5; 8; 15;19]. Педагогическая диагностика ориентирована на оценку конкретных предметных, метапредметных, личностных образовательных результатов. В каче-

стве средства диагностики определяются учебно-предметные задания.

Психологическая диагностика в образовании как наука и практика постановки психологического диагноза с помощью специально разработанных средств — это диагностика развития. В центре такой диагностики в образовании стоит обучающийся — оценке подлежат новообразования возрастного развития и динамика их становления. Предметом психологической диагностики образовательных результатов выступают психологические процессы, обеспечивающие достижение планируемых личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов. Инструменты психологической диагностики для оценки личностных и предметных образовательных результатов нуждаются в обосновании. Это должны быть инструменты с доказательной эффективностью оценки развивающего эффекта образовательной программы начального общего образования.

Необходимость психологической диагностики развития в образовании впервые обозначена в идеологии развивающего обучения. В развивающем обучении оценке подлежат не только образовательные результаты, как результаты усвоения материала учебных предметов — знания, умения, компетенции, функциональная грамотность, — но и результаты развития психологических свойств и качеств обучающегося, которые являются предпосылками усвоения предметных знаний, умений и навыков и одновременно результатами их усвоения. В отличие от педагогической диагностики образовательных результатов, психологическая диагностика личностных и метапредметных образовательных результатов, как диагностика развития в образовании, не сформировалась как серьезная традиция.

Диагностика развития обучающихся имеет важное практическое значение. Л.С. Выготский указывал на основную функцию психологической диагностики в образовании: контроль за ходом и результатами нормального развития ребенка в процессе обучения и воспитания, выявление нарушений развития, решение многообразных практических задач обучения и воспитания. К числу таких задач можно отнести профилактику рисков школьной неуспешности; выявление причин трудностей в обучении и разработку педагогом-психологом совместно с учителем индивидуальной программы их преодоления; определение зоны ближайшего развития обучающегося и прогноз его дальнейшего развития; разработку программ психолого-педагогического сопровождения при переходе обучающихся на основную ступень общего образования. Решение многообразных практических задач обучения, воспитания и развития средствами психологической диагностики предполагает теоретико-методологическое обоснование диагностики развития обучающихся в образовательном процессе: содержания (линий, новообразований) процесса, возрастных норм развития, средств и инструментов оценки процесса и результатов развития.

Психологическая диагностика в развивающем обучении

Вопрос оценки развивающего эффекта реализуемых образовательных программ впервые был поставлен в теории и практике развивающего обучения. Теоретическое решение проблемы было предложено Л.С. Выготским в статье «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте», написанной им в 1933/34 учебном году [3]. Л.С. Выготский провел критический анализ имеющихся подходов к проблеме обучения и развития и предложил свое решение. Проведенный им анализ и сегодня не потерял своей актуальности для понимания назначения и содержания психологической диагностики в образовании.

Л.С. Выготский выделил три неадекватных подхода (группы теорий) к проблеме обучения и развития. Согласно первому подходу, обучение и развитие представляют собой самостоятельные и независимые друг от друга процессы. Наиболее последовательно данный подход представлен в работах Ж. Пиаже. Л.С. Выготский отмечает, что Ж. Пиаже отрывает процесс обучения от процесса развития, полагает, что процесс развития идет вне процессов обучения.

В рамках данного подхода диагностике подлежат процессы развития как развития мышления, имеющего свою логику, независимую от школьного обучения. Ведущую роль в развитии мышления Ж. Пиаже отводил собственной активности ребенка, его взаимодействию и общению со сверстниками. При этом материал обучения не может быть использован в качестве средств диагностики [3]. В данном подходе были заложены основы самостоятельности и независимости педагогической и психологической диагностики. Ранее нами была дана критическая оценка данных видов диагностики и взаимодействию их субъектов в образовательном процессе [12].

Второй подход отождествляет процесс обучения и развития: обучение — и есть развитие. Такой подход наиболее последовательно представлен в бихевиоризме и он, по сути, снимает проблему обучения и развития. Развитие сводится в основном к накоплению все более сложных форм поведения. По оценке Л.С. Выготского, в этом подходе развитие и обучение совпадают друг с другом как две равные геометрические фигуры.

В рамках данного подхода была разработана особая процедура тестирования образовательных результатов — критериально-ориентированное или предметно-ориентированное тестирование. Предметно-ориентированное тестирование направлено на оценку качества или уровня овладения обучающимся определенным предметным содержанием. Основным инструментом критериально-ориентированного тестирования являются тесты достижений. Авторитетный исследователь в области психологического тестирования А. Анастаси указывает, что стандартизованные тесты достижений обладают преимуществами объективности, единообразия и опера-

тивности, выявляют недостатки прошлого обучения, задают направление последующего и мотивируют ученика [1]. При этом остается неизвестным, какие психологические образования стоят за результатами обучения: получены ли эти результаты посредством мыслительных или мнемических действий, самостоятельно или с помощью взрослого. Эффекты развития обучающихся критериально-ориентированное тестирование не оценивает.

Третий подход к проблеме обучения и развития полно представлен в работах видного представителя гештальтпсихологии К. Коффки. Согласно ученому, развитие имеет в своей основе два различных по природе, но взаимосвязанных процесса: развитие-созревание и развитие-обучение. При этом процесс созревания подготавливает и делает возможным процесс обучения, а обучение стимулирует и продвигает вперед процесс созревания. Л.С. Выготский отмечает соединение в данном подходе особенностей первых двух подходов и вместе с тем позитивно оценивает взгляды К. Коффки на обучение как развитие [3].

Исходным моментом собственного решения вопроса Л.С. Выготский считает тот факт, что обучение ребенка начинается задолго до школьного обучения и что ребенок до школы прорабатывает определенный путь развития. Уровень развития, с которым ребенок поступает в школу, согласно Л.С. Выготскому, характеризует реальное состояние психического развития ребенка или актуальный уровень его развития. Определение актуального уровня развития, по мысли Л.С. Выготского, представляет собой несомненный факт, знание которого имеет важное значение для школьного обучения. Однако определение только актуального уровня развития ребенка не дает полной картины его возможностей развития в процессе обучения. Для выявления возможностей развития ребенка и перспектив его обучения необходимо знать зону его ближайшего развития. Зона ближайшего развития позволяет более полно оценить состояние и возможности детского развития.

Введенное Л.С. Выготским понятие «зона ближайшего развития» объясняет механизм связи обучения и развития. В процессе обучения как сотрудничестве взрослого и ребенка выявляется и складывается зона его ближайшего развития [12; 14].

Для Л.С. Выготского решение вопроса обучения и развития неразрывно связано с задачами диагностики. Для каждой ступени образования должна быть создана нормативная возрастная диагностика, выявляющая актуальный уровень развития и зону ближайшего развития обучающихся. «Определение актуального уровня развития и зоны ближайшего развития, — пишет Л.С. Выготский, — составляет вместе то, что принято называть нормативной возрастной диагностикой» [2, с. 268]. Основу возрастной диагностики должны составить возрастные нормы, или стандарты, данного состояния развития. Задача создания нормативной возрастной диагностики и определение норм развития ребенка на определенной ступени обучения остается актуальной задачей психолого-педагогической науки.

Л.С. Выготский обсуждает вопрос о составе возрастной диагностики или линиях развития. Он выделил центральные и побочные линии развития. Согласно Л.С. Выготскому, центральной линией развития в начальной школе является умственное развитие в процессе усвоения научных понятий. Л.С. Выготский отмечает важное практическое значение диагностики развития в процессе обучения. Важнейшей функцией диагностики развития — это охрана процесса развития ребенка в определенном возрасте, выявление нарушений развития и их причин.

Разработка вопросов диагностики и развития в процессе обучения была продолжена Д.Б. Элькониним. Он подчеркивал неразрывную связь диагностики в возрастной психологии и диагностики в педагогической психологии. Психолого-педагогическая диагностика должна быть прежде всего возрастной: не может быть диагностических систем, одинаковых для разных возрастных периодов. «Для каждого возрастного периода, — пишет Д.Б. Эльконин, — должна существовать своя особая по содержанию система диагностируемых сторон психического развития» [22, с. 302].

В качестве системы диагностируемых сторон психического развития Д.Б. Эльконин определяет присутствующие данному возрасту ведущий вид деятельности и основные новообразования. При этом точкой отсчета для определения развития в каждый данный момент выступает уровень, достигаемый ребенком к концу периода в оптимальных условиях обучения и воспитания. Д.Б. Эльконин указывал, что в центре диагностики должны стоять отдельный ребенок, процесс и результаты его развития: «Под диагностикой в собственном смысле слова следует понимать такую диагностику, в центре которой находится прежде всего отдельный ребенок — его уровень развития, трудности, прогноз и коррекционно-педагогические мероприятия» [там же, с. 304].

Идеи Д.Б. Эльконина о диагностике развития в образовании были реализованы при разработке новой практики начального образования, получившей впоследствии наименование системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова. Диагностика результатов развивающего обучения проводилась по линии оценки сформированности теоретического мышления как основного новообразования развития младших школьников. Методики диагностики разрабатывались преимущественно для оценки развития отдельных составляющих теоретического мышления: содержательного анализа, содержательного планирования, содержательной рефлексии [4; 6].

В дидактической системе развивающего обучения Л.В. Занкова исследование хода развития школьников составляет необходимую часть экспериментального обучения. Л.В. Занков выделяет три линии развития в процессе обучения: деятельность наблюдения, мыслительную деятельность, практические действия. Оценивая подход Л.В. Занкова к выделению линий общего хода развития, отметим

доминирование в них интеллектуального компонента. Отметим также важность проводимой в системе развивающего обучения оценки личностных образований младших школьников — диагностики сформированности потребности в познании как основы успешного освоения обучающимися образовательных программ основного и среднего общего образования.

Развитие теории развивающего обучения шло в синтезе с теорией деятельности и на определенном этапе, с нашей точки зрения, обоснованный уход от «психологизации» обучения, внимания к «низшим» психическим функциям (восприятия, внимания, памяти) к обучению (образованию) как освоению индивидом культурно-исторических форм (способов, образцов) деятельности вывел психологическую диагностику за границы конкретного индивида в пространство культуры и деятельности. В свою очередь, развитие дидактики в XX веке сделало шаг от проектирования содержания образования как совокупности знаний, представляющих редукцию основ наук, к содержанию как совокупности культурно-исторического опыта (образцов и эталонов деятельности, мышления, отношений и др.), который должен быть освоен индивидом. Более того, применительно к содержанию образования со временем все более актуальным стал вопрос не только о воспроизводстве опыта, но и о проектировании таких форм деятельности, которые не являются доминирующими в культуре или отсутствуют вообще, но станут преобладающими в будущем в условиях изменений уклада производства и общественной жизни. В этой ситуации педагогическое критериально-ориентированное тестирование вышло на новый уровень, предложив различные модели и инструменты диагностики компетенций (компетентностей) как способности индивида демонстрировать фактически те же универсальные способы деятельности.

В итоге оба варианта диагностики («психологическая» в традиции развивающего обучения и педагогическая) существенно сблизились, если не отождествились. В обоих случаях речь идет о диагностике освоения человеком в процессе развития образцов (способов) деятельности через диагностику «внешнего» — выполнения человеком определенных видов деятельности (более или менее сложных). Соответственно, на новом этапе произошло отождествление обучения (теперь — образования) с развитием. При этом проблематика возраста, по сути, исчезает, а в инструментах педагогической диагностики возрастная норма фиксируется на эмпирической основе. Психологическая диагностика как диагностика «низших психических функций» продолжала существовать и развиваться, особенно за счет методов нейропсихологии. В этой диагностике вопрос о возрасте, возрастной динамике развития, в традиционном понимании как вопрос о созревании, сохраняет свою актуальность.

Какое место занимает человек в этих вариантах диагностики? В первом варианте диагностики, где человек просто носитель способов деятельности,

«белым пятном» остается то, что обеспечивает возможность их освоения на стороне человека (помимо содержания образования и усилий педагогов), в какой степени сам человек способен регулировать процесс образования. Во втором варианте диагностики, человек — это его психика, где способности человека к саморегуляции еще менее очевидны.

На наш взгляд, именно «возвращение» человека позволяет вернуться к вопросу о связи обучения и развития и дает возможность обсуждать обучение, ведущее за собой развитие, возрастно-нормативную модель развития и соответствующую диагностику развития.

Антропологический подход к диагностике развития

В качестве теоретико-методологической основы диагностики развития в образовании нами определен антропологический подход в психологии, обоснованный и полно изложенный в психологической антропологии [9; 13; 16–18]. Выделим ее принципиальные положения, имеющие непосредственное отношение к вопросу психологической диагностики развития в образовании.

Предметную область психологической антропологии составляет субъективная реальность (субъективность), ее развитие в онтогенезе и становление в образовательных процессах. Определение субъективности в качестве предмета психологии обосновывается необходимостью выделить особую предметность психологии человека. В соответствии с таким пониманием предмета психологии, центральной психологической проекцией человека выступает его бытие в качестве субъекта.

Понимание субъекта в психологии связывается с наделением человеческого индивида качествами быть активным, самостоятельным, способным, умелым в осуществлении специфически человеческих форм жизнедеятельности. Вместе с тем понятие «субъект» в психологии рассматривается в более широком контексте — как творец собственной жизни, как распорядитель душевных и телесных способностей. Центральным (ядерным) образованием человеческой субъективности является субъектность. Субъектность — это многообразие психологических способностей и механизмов, обобщенно представленные в таких психологических реалиях, как разум, чувства, побуждения, воля, способности, характер. Становление основных образований субъектности человека осуществляется в образовании. Достижение человеком уровня субъектности предполагает овладение им совокупностью родовых психологических способностей: мышления, сознания, желаний, воли, чувств и т. д.

Еще одной проекцией человека, оформляющейся в образовании, является личность. Понятие личности в психологии обозначает особый способ бытия человека — существование его как члена общества, как представителя определенной соци-

альной группы. Наиболее целостной характеристикой человека как личности выступает его позиция. Личность — это человек, свободно, самостоятельно и ответственно определяющий свое место в группе, в обществе, в культуре. Можно говорить об особом личностном бытии человека. Личностный способ бытия человека обеспечивается благодаря особым личностным образованиям — ценностным ориентациям, направленности личности, самооценке, самостоятельности, ответственности, перспективам и целям личности.

Авторами была разработана возрастно-нормативная модель развития и представлено ее описание относительно каждого уровня общего образования: дошкольного, начального, основного, среднего [10; 11; 13; 18]. Понятие «норма развития» вводится авторами для обозначения потенциальных возможностей детей определенного возраста на определенной ступени образования.

Понятие «возрастно-нормативная модель развития» — это педагогическая интерпретация психологического понятия нормы развития. Возрастно-нормативная модель развития включает в себя три базовых компонента: основные линии развития; ситуации развития; новообразования развития. Основные линии развития — это линии, которые представляют процесс становления и развития субъективной реальности в онтогенезе. Эти линии являются сквозными для всех периодов онтогенеза и не имеют окончательного завершения. На определенном этапе онтогенеза основные линии приобретают относительно заверченный характер и функционируют как новообразования возраста.

В описании линий и результатов развития как состава и структуры возрастно-нормативной модели развития человека в образовании авторы исходят из понимания предельной онтологии человека. В качестве категорий описания онтологических оснований человеческого способа бытия в мире выделены общность, сознание, деятельность: «Общность (событийная общность), деятельность, сознание составляют онтологические основания человеческого способа

жизни. Эти основания взаимополагают друг друга, но не сводимы одно к другому, каждое из них имеет специфическое содержание» [17, с. 121].

Включенность индивида в ту или иную форму бытия задают уровень, масштаб и тип его субъектности: субъектности в деятельности, субъектности в общности, субъектности в сознании. Становление субъектности в сознании, субъектности в общности, субъектности в деятельности образуют основные линии развития человека как субъекта собственной жизни, как субъекта развития и саморазвития в образовании.

По линии субъектности в деятельности идет развитие инициативы и самостоятельности в совместной деятельности, освоение ее отдельных компонентов и целостной структуры — становление субъектом собственной деятельности. По линии субъектности в общности наращиваются средства и способы общения ребенка со взрослым, восприятие и понимание позиции взрослого, общения со сверстниками — становление позиции в общении с другими в совместной деятельности. По линии субъектности в сознании совершается процесс развития рефлексивного сознания как базовой способности человека, как основного механизма преобразования культурно-исторического опыта в индивидуально-психологические образования личности.

Ситуации развития выступают в функции «несущей конструкции» в возрастно-нормативной модели развития. Ситуация развития — это пространство совместной деятельности и общения взрослого и ребенка, источник развития субъектов образовательного процесса. На определенном возрастном этапе выделяются три типичные ситуации развития, связанные с вхождением ребенка в данный возраст, с максимальной реализацией потенциальных возможностей возраста, с оформлением новообразований возраста как предпосылки перехода к новому периоду (типу) развития.

Описание возрастно-нормативной модели развития в младшем школьном возрасте представлено в табл. 1.

Таблица 1

Возрастно-нормативная модель развития в младшем школьном возрасте

Основные линии развития	Типы ситуаций развития			Новообразования
	Школьная	Ученическая	Учебная	
Субъектность в деятельности	Субъектность в учебных действиях контроля и оценки	Субъектность в учебных действиях планирования и моделирования	Субъектность в постановке учебной задачи	Субъект совокупной учебной деятельности. Умение учиться
Субъектность в общности	Выстраивает взаимоотношения с учителями и сверстниками. Устанавливает и поддерживает деловые отношения, воспринимает другую точку зрения	Воспринимает учителя как носителя норм учебной деятельности. Проявляет инициативу в установлении и поддержании деловых отношений со сверстниками	Вступает с взрослым в дискуссию на учебную тему. Сверстник как партнер по учебной деятельности	Позиция учащегося в учебном сообществе. Деятельностная идентичность
Субъектность в сознании	Ситуативная самооценка учебных действий	Дифференцированная самооценка учебных действий	Адекватная самооценка	Рефлексивное сознание (мышление)

В младшем школьном возрасте выделяются школьная, ученическая и учебная ситуации развития. Их общая характеристика представлена в табл. 1.

Итог нормального развития в начальном общем образовании по линии субъектности в деятельности — становление младшего школьника как субъекта совокупной учебной деятельности. Он способен к постановке, удержанию и реализации учебной задачи, но только во взаимодействии со сверстниками и под руководством педагога. Учащийся является субъектом учебной деятельности, если он участвует в поиске и построении новых способов действия в ситуации постановки учебной задачи.

Итог нормального развития в начальном общем образовании по линии субъектности в общности — позиция учащегося. В совместной учебной деятельности оформляется позиция учащегося как ориентация на поиск общего способа действия, принципа решения новой учебной задачи. Совместная учебная деятельность порождает общую устремленность, ставит общие задачи, дает возможность выделять разные точки зрения и договариваться. Младший школьник способен вести диалог; принимать позицию другого, аргументированно обосновывать свою точку зрения и оценку событий, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общего результата.

Итог нормального развития в начальном общем образовании по линии сознания — рефлексивное сознание (мышление). Рефлексия составляет основу научно-теоретического познания мира, решения проблем творческого и поискового характера; позволяет осуществлять познавательные действия, направленные на анализ и открытие существенных характеристик изучаемого предмета, на планирование взаимосвязанной совокупности учебно-познавательных действий по достижению поставленной цели. Определяющим фактором для развития рефлексивного мышления является как теоретическое содержание обучения, так и форма построения учебного сообщества. В совместно-распределенной учебной деятельности учитель создает ситуации, порождающие различные мнения обучающихся о способах решения

новой задачи, способствующие выявлению общего и различного в этих мнениях, осознанию каждым учащимся своей позиции в учебном сообществе.

Результаты развития обучающихся в начальном общем образовании согласуются с метапредметными и личностными образовательными результатами данного уровня образования. В соответствии с положением Л.С. Выготского о единстве, но не тождестве обучения и развития, субъектность в деятельности, субъектность в общности, субъектность в сознании (познании) составляют предпосылку и одновременно результат формирования многообразных универсальных учебных действий (учебно-познавательных, коммуникативных, регулятивных), ценностных ориентаций и нравственных качеств личности. Субъектность в учебной деятельности лежит в основе таких универсальных учебно-познавательных действий, как базовые исследовательские и работа с информацией. Субъектность в общности обеспечивает формирование у младших школьников многочисленных универсальных учебных коммуникативных действий общения и взаимодействия с педагогом и сверстниками. Субъектность в сознании (познании) сопрягается с базовыми логическими действиями как универсальными учебными познавательными действиями, обеспечивает овладение универсальными учебными регулятивными действиями самоорганизации и самоконтроля. Соотнесение новообразований развития и метапредметных и личностных образовательных результатов в начальном общем образовании представлено в табл. 2.

Психологическую диагностику для оценки метапредметных компетенций следует вести по результатам развития по линиям субъектности в деятельности, субъектности в общности, субъектности в сознании (познании). В психологии разработаны соответствующие инструменты (методики) диагностики учебной деятельности, рефлексивного мышления, коммуникативных способностей младших школьников.

Субъектность в деятельности, общности, сознании составляет основу формирования личностных свойств и качеств младших школьников. В совместной учебно-познавательной деятельности, во внеклассных мероприятиях, в системе дополнительного

Таблица 2

Соотнесение новообразований развития и метапредметных и личностных образовательных результатов в начальном общем образовании

Новообразования развития	Метапредметные образовательные результаты	Личностные образовательные результаты
Субъект совокупной учебной деятельности. Умение учиться	Базовые исследовательские универсальные учебные действия. Работа с информацией	Российская гражданская идентичность. Готовность к активному участию в социально значимой деятельности.
Позиция учащегося в учебной общности. Деятельностная идентичность	Универсальные учебные коммуникативные действия общения и взаимодействия в совместной деятельности	Познавательная мотивация учения. Готовность к сотрудничеству и взаимопониманию для достижения общего результата.
Рефлексивное сознание (мышление)	Базовые логические универсальные учебные познавательные действия. Регулятивные универсальные учебные действия самоорганизации и самоконтроля	Способность осуществлять самоконтроль и самооценку. Готовность к самообразованию и саморазвитию

образования формируются познавательные интересы, активность, инициативность, любознательность и самостоятельность в познании; устойчивые личностные качества: внутренняя мотивация поступков, деятельности, оценок; способность регулировать свою активность в процессе достижения целей и решения задач; адекватная самооценка, умение увидеть себя, свои поступки в той или иной ситуации и давать им объективную оценку; самоопределение и саморазвитие учащегося в учебной общности.

Построение нормативной возрастной диагностики в начальном общем образовании на основе возрастнo-нормативной модели развития предполагает разработку комплекса диагностических методик, выявляющих готовность ребенка к школьному обучению, осуществляющих контроль за развитием в процессе обучения и на этапе завершения школьного обучения. Система диагностики развития, охватывающая весь период начального образования, позволит решать многообразные практические вопросы обучения и воспитания младших школьников: вести профилактику трудностей в обучении и воспитании, выявлять их причины, определять зону ближайшего развития и обеспечивать благополучный переход обучающихся на следующую ступень образования.

Заключение

Л.С. Выготский заложил научно-теоретические основы психологической диагностики в об-

разовании, различил диагностику актуального уровня и зону ближайшего развития. Выявление актуального уровня и зоны ближайшего развития на определенном уровне образования составляет основу нормативной возрастной диагностики, создание которой позволит решить многообразные практические вопросы обучения и воспитания школьников.

В качестве теоретико-методологической основы диагностики развития в образовании определен антропологический подход в психологии. Разработанная в психологической антропологии возрастнo-нормативная модель развития обосновывается в качестве основы возрастной нормативной диагностики развития в младшем школьном возрасте. Модель позволяет оценивать процесс развития младших школьников в границах уровня образования: при поступлении ребенка в школу, в ходе обучения, при завершении начального обучения. Психологическая диагностика результатов развития на ступени начального образования выступает надежной основой оценки достижения обучающимися планируемых метапредметных и личностных образовательных результатов.

Перспективой дальнейших исследований и работ в области психологической диагностики для оценки метапредметных и личностных образовательных результатов начального общего образования выступает обоснование комплекса методик диагностики новообразований развития в младшем школьном возрасте.

Литература

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2001. 688 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология возраста. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
5. Диагностика учебной успешности в начальной школе / Под ред. П.Г. Нежнова, И.Д. Фрумина, Б.И. Хасана, Б.Д. Эльконина. М.: Открытый институт «Развивающее образование», 2019. 240 с.
6. Зак А.З. Диагностика различий в мышлении младших школьников: Оценка готовности к начальной и средней школе: Контроль развития в период 6–10 лет. М.: Генезис. 2007. 160 с.
7. Занков Л.В. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1990. 424 с.
8. Иванова С.В. Инновационные подходы к оценке метапредметных результатов в начальной школе. Казань: КФУ, 2024. 210 с.
9. Исаев Е.И. Введение в психолого-педагогическую антропологию. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 180 с.
10. Исаев Е.И. Возрастно-нормативная модель развития в дошкольном возрасте // Психологическая наука и образование. 2017. № 2. С. 178–189.

References

1. Anastazi A., Urbina S. Psihologicheskoe testirovanie [Psychological testing]. St. Petersburg: Peter, 2001. 688 p. (In Russ.).
2. Vy`gotskij L.S. Sbranie sochinenij: V 6-ti t. T. 4. Detskaya psihologiya [Collected works: In 6 volumes 4. Child psychology]. Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p. (In Russ.).
3. Vy`gotskij L.S. Pedagogicheskaya psixologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: Pedagogika, 1991. 480 p. (In Russ.).
4. Davy`dov V.V. Teoriya razvivayushhego obucheniya [Theory of developmental learning]. Moscow: INTOR, 1996. 544 p. (In Russ.).
5. Diagnostika uchebnoj uspešnosti v nachal'noj shkole / pod red. P.G. Nezhnova, I.D. Frumina, B.I. Hasana, B.D. El'konina [Diagnosis of academic success in primary school] / P.G. Nezhnov, I.D. Frumin, B.I. Hasan, B.D. Elkonin. Moscow: Otkrytyj institut «Razvivayushchee obrazovanie», 2019. 240 p. (In Russ.).
6. Zak, A.Z. Diagnostika razlichij v my`shlenii mladshix shkol'nikov: Ocenka gotovnosti k nachal'noj i srednej shkole: Kontrol` razvitiya v period 6–10 let [Diagnostics of differences in the thinking of younger schoolchildren: Assessment of readiness for primary and secondary school: Control of development in the period of 6–10 years]. Moscow: Genesis. 2007. 160 p. (In Russ.).
7. Zankov L.V. Izbrannye psihologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1990. 424 p. (In Russ.).

11. Исаев Е.И. Возрастно-нормативной модель развития младших школьников // Психологическая наука и образование. 2017. № 2. С. 166–177.
12. Исаев Е.И., Марголис А.А. Трудности в обучении: диагностика, профилактика, преодоление // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 5. С. 7–20.
13. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: учебн. пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 432 с.
14. Котляр И.А., Сафронова М.А. Три понятия о реальности детского развития: обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг // Культурно-историческая психология. 2011. Том 7. № 2. С. 74–83.
15. Нежнов П.Г. Тесты SAM в образовательной практике. М.: Авторский Клуб, 2018. 48 с.
16. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. 1998. № 6. С. 3–17.
17. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 360 с.
18. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 400 с.
19. Тихонова Н.Б. Современные технологии оценки образовательных результатов в начальной школе. Екатеринбург: УрГПУ, 2018. 160 с.
20. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2022. <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130044> (дата обращения: 28.08.2024).
21. Федеральная образовательная программа начального общего образования. М.: Просвещение, 2023. https://school7m.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/FOP_NOO_ot_18.05.2023_372.pdf (дата обращения: 28.08.2024).
22. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
8. Ivanova S.V. Innovacionnye podhody k ocenke metapredmetnyh rezul'tatov v nachal'noj shkole [Innovative approaches to the assessment of meta-subject results in primary school]. Kazan: KFU, 2024. 210 p. (In Russ.).
9. Isaev E.I. Vvedenie v psihologo-pedagogicheskuyu antropologiyu [Introduction to psychological and pedagogical anthropology]. Moscow: FGBOU VO MGPPU, 2017. 180 p. (In Russ.).
10. Isaev E.I. Vozrastno-normativnoj model' razvitiya v doshkol'nom vozraste [Age-normative model of development in preschool age] [Electronic resource]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 9, no. 2, pp. 178–189 (In Russ.).
11. Isaev E.I. Vozrastno-normativnoj model' razvitiya mladshih shkol'nikov [The age-normative model of the development of younger schoolchildren] [Electronic resource]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 9, no. 2, pp. 166–177 (In Russ.).
12. Isaev E.I., Margolis A.A. Trudnosti v obuchenii: diagnostika, profilaktika, preodolenie [Learning difficulties: diagnosis, prevention, overcoming]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2023. Vol. 28, no. 5, pp. 7–20. (In Russ.).
13. Isaev E.I., Slobodchikov V.I. Psihologiya obrazovaniya cheloveka: Stanovlenie sub'ektivnosti v obrazovatel'nyh processah. Uchebnoe posobie [Psychology of human education: The formation of subjectivity in educational processes. Study guide]. Moscow: Private educational institution of higher education Saint Tikhon's Orthodox University for the Humanities, 2013, 432 p. (In Russ.).
14. Kotlyar I.A., Safronova M.A. Tri ponyatiya o real'nosti detskogo razvitiya: obuchaemost', zona blizhajshego razvitiya i skaffolding [Three concepts about the reality of child development: learning ability, the zone of proximal development and scaffolding]. *Kul'turno-istoricheskaya psixologiya = Cultural and Historical Psychology*, 2011. Vol. 7, no. 2, pp. 74–83 (In Russ.).
15. Nezhnov P. G. Testy SAM v obrazovatel'noj praktike [SAM tests in educational practice]. Moscow: The author's club, 2018. 48 p. (In Russ.).
16. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Antropologicheskij princip v psihologii razvitiya [The anthropological principle in developmental psychology]. *Voprosy psihologii = Questions of Psychology*, 1998, no. 6, pp. 3–17 (In Russ.).
17. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psihologiya cheloveka: Vvedenie v psihologiyu sub'ektivnosti. Uchebnoe posobie [Human Psychology: An Introduction to the psychology of Subjectivity. Study guide]. Moscow: Private educational institution of higher education Saint Tikhon's Orthodox University for the Humanities, 2013, 360 p. (In Russ.).
18. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psihologiya razvitiya cheloveka: Razvitie sub'ektivnoj real'nosti v ontogeneze. Uchebnoe posobie [Psychology of human development: The development of subjective reality in ontogenesis. Study guide]. Moscow: Izd-vo PSTGU, 2013. 400 p. (In Russ.).
19. Tihonova N.B. Sovremennye tekhnologii ocnki obrazovatel'nyh rezul'tatov v nachal'noj shkole [Modern technologies for assessing educational outcomes in primary schools]. Ekaterinburg: UrGPU, 2018. 160 p. (In Russ.).
20. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya. [The Federal State Educational Standard of Primary General Education]. Moscow: Enlightenment, 2022. <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130044> (Accessed 28.08.2024). (In Russ.).

21. Federal'naya obrazovatel'naya programma nachal'nogo obshchego obrazovaniya. [The Federal Educational Program of primary general Education]. Moscow: Enlightenment, 2023. <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130044> (Accessed 28.08.2024). (In Russ.).

22. Ел`конин Д.В. Izbranny`e psixologicheskie trudy` [Selected psychological works]. Moscow.: Pedagogika, 1989. 560 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Исаев Евгений Иванович, доктор психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии имени профессора В.А. Гуружапова факультета психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: isaevei@mgppu.ru

Сафронова Мария Александровна, кандидат психологических наук, декан факультета психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3597-6375>, e-mail: safronovama@mgppu.ru

Information about the authors

Evgeny I. Isaev, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: isaevei@mgppu.ru

Maria A. Safronova, Candidate of Psychological Sciences, Dean of the Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3597-6375>, e-mail: safronovama@mgppu.ru

Получена 30.08.2024

Принята в печать 10.12.2024

Received 30.08.2024

Accepted 10.12.2024