

Проблемы развития работ по психологической диагностике в школе

К. М. Гуревич

доктор психологических наук, профессор

Для обсуждения проблем, обозначенных в заголовке этой статьи, нужно кратко осветить положение психологической диагностики (ПД) в школе в настоящее время. ПД нашла свое место в школе только потому, что смогла ответить на какие-то запросы школы. Эти запросы не остаются неизменными. Необходимо считаться с тем, что вместе с изменениями общественных условий меняется и содержание работы школы. Ведь ее выпускники должны быть подготовлены к тому, чтобы жить и работать в исторически складывающемся обществе. И ПД может существовать и развиваться в школе, если она будет работать в соответствии с новыми запросами школы.

Бесспорно, что тестирование — как одна из форм ПД — возникло как прямой ответ на требование школы. Так, шкала Бине — Симона была создана для выполнения задач, поставленных перед школой высшими административными органами и Министерством просвещения Франции, которые обратили внимание на то, что школа не справлялась с осуществлением закона о всеобщем начальном образовании. Обнаружилось, что часть детей не в состоянии овладеть знаниями и умениями, предусмотренными школьными программами. Разумеется, и сам этот закон появился не из-за либеральных стремлений повысить всеобщую грамотность.

Растущая промышленность нуждалась в грамотных рабочих. Школе необходимо было обосновать отсев детей, не справляющихся с программными материалами. Серия тестов, предложенных Бине, психологом с мировой известностью, призвана была находить таких детей, чтобы избавить от них школу. Психологи решили поставленную перед школой задачу, внося в тестирование в качестве критерия определение интеллекта детей.

Бине отдавал себе отчет в том, что шкала тестов, созданная им и его сотрудниками, не дифференцирует при отсеке наличие двух категорий детей. Среди тех, кто не справлялся с тестами, были дети, которые не могли усваивать школьные знания, так как они имели органические дефекты, врожденные или приобретенные вследствие перенесенных заболеваний. Но существовала еще одна категория — дети, выросшие в чуждой культуре, плохо знающие язык, не владеющие теми понятиями и терминами, которые использовались в тестах. Они также не могли усвоить программный материал. Причины были совершенно разные. Но по тестам нельзя отличить одну категорию детей от другой — и выходило, что и те и другие подлежали отсеку. По отношению к детям, выросшим в другой культуре, эта была величайшая несправедливость, хотя школьным учителям работать стало легче; тесты, благодаря которым эта несправедливость была допущена, завоевали свое место в жизни школы того времени. Шкала Бине была переведена на несколько языков, в том числе без изменений и на русский, несмотря на то, что любому психологу, любому педагогу ясно, что при

некотором сходстве национальных культур России и Франции отдельные тесты этой шкалы совершенно не соответствуют специфическому развитию русских детей.

Тесты Бине предназначались только для отсева детей, которые не смогут овладеть в положенное время материалом школьных программ. По-другому подошли к тестам американские психологи — сотрудники Стэнфордского университета, полагавшие, что тесты могут выявлять детей с различными степенями интеллекта. Они считали, что тестирование в школе должно установить, какая степень интеллекта присуща ребенку, чтобы заранее прогнозировать его будущую успеваемость среди других детей того же образовательно-возрастного уровня и даже его будущие достижения в жизни. Этого требовало от школы общество. Для того чтобы распределить детей по степеням интеллекта, стэнфордские психологи ввели в окончательную оценку результатов тестирования статистический критерий (соотношение среднего арифметического и так называемого стандартного отклонения). При тестировании большой группы испытуемых — от нескольких сотен до нескольких тысяч — все результаты, от минимальных до максимальных, рассматриваются как единый вариационный ряд. В нем с помощью статистических приемов выделяется зона нормы. Результаты тестирования, попавшие в эту зону, принимаются за нормальные, стоящие выше верхней границы зоны нормы трактуются как превосходящие норму, а не достигшие нижней границы зоны нормы — как находящиеся ниже нормы. Полученная с помощью статистического критерия классификация результатов тестирования интерпретировалась как психологическая классификация. Одна из ее особенностей состоит в априорном понимании того, что в любом вариационном ряду в зоне нормы должно быть 68 % всех величин вариационного ряда, а выше и ниже нормы — по 16 % величин ряда (при другом способе расчета 50 % в зоне нормы и по 25 % выше и ниже нормы).

Введение статистической нормы нельзя рассматривать как чисто технический прием, совершенствующий обработку результатов тестирования. Этот критерий диктует формализованное разбиение вариационного ряда на классы, каждому из которых приписывается не статистическая, а собственно психологическая оценка. Когда говорят об испытуемом, характеризуя результаты его выполнения тестов Стэнфорд — Бине, что его результаты находятся ниже нормы, при этом имеют в виду не статистическую, а психологическую их оценку. Благодаря статистическому критерию шкала Стэнфорд — Бине, равно как и все другие, в которых применен этот критерий, является по сравнению со шкалой Бине — Симона принципиально иной системой тестирования. В них интеллектуальный потенциал испытуемого оценивается, в конечном счете, не по умственной продуктивности, а лишь по месту результатов его тестирования в вариационном ряду.

Пользуясь материалами шкалы Стэнфорд — Бине или других подобных тестов, школа, по предложению авторов этих тестов, получает возможность с самых первых дней пребывания ребенка в ее стенах или даже еще в дошкольные годы проводить испытания его природного интеллектуального ресурса. На этом основании, опять-таки по предположению авторов тестов, можно заранее предсказать, каковы будут его успехи в учении и дальнейшей жизни по окончании школы.

Нужно учитывать, что эти предложения тестологов совершенно не соответствуют теории современной генетики. Испытания интеллектуального ресурса с помощью тестов — это испытания не природного ресурса как такового, а сложившегося на основе природных данных фенотипа. Фенотип лишь одна из возможностей реализации генотипа, природных данных. В число детей, плохо выполняющих тесты, неизбежно попадут дети, чьи фенотипы формировались не в той культуре, в которой конструировались тесты. Эти дети не могут не ошибаться, отыскивая логические отношения между понятиями, смысл которых им неизвестен. Они не видят, какова последовательность событий, изображенных на предложенных им картинках, так как не понимают целостной ситуации, представленной на этих картинках, и т. п. Результаты таких испытуемых по большей части оказываются «ниже нормы».

Несправедливость такого рода заключения очевидна. И тестологи ее подметили. В течение нескольких последних десятилетий вопросу о так называемых несправедливых тестах посвящено много публикаций в психологической литературе. Предлагаются разнообразные методические поправки, цель которых состоит в том, чтобы устранить допускаемую тестированием несправедливость. Однако нельзя не видеть, что главным источником несправедливости является то, что при оценке результатов тестирования сохраняется ориентация на статистический критерий. Но это лишь часть проблемы. Тестологи утверждали, что они проводят испытания того, что дано природой. Пытались найти выход в создании тестов «свободных от культуры» (Р. Кеттел). Создать такие тесты невозможно. Ведь испытывается интеллектуальная, или умственная, деятельность ребенка, развивающегося в определенной среде, а она всегда пронизана культурой, в которой развивается и формируется ребенок, видные теоретики-тестологи А. Анастаси, Кронбах, Р. Тейлор и другие справедливо считают, что такие тесты создать нельзя.

Долговечность традиционного тестирования при всех его очевидных недостатках в известной мере может быть объяснена тем, что отсев, который по этим тестам проводился, облегчал педагогическую работу. Присутствие в классе детей, принадлежащих к чуждой культуре, может нарушить течение преподавательской работы, вероятно, не меньше, чем присутствие детей с задержками психического развития и детей-олигофренов. Другой вопрос, какова этическая сторона такого отсева.

Традиционное тестирование и по сей день сохраняется в школе. Это отчасти зависит и от того, что квалифицированные школьные психологи, даже не вникая в теоретические его корни, достаточно критично относятся к его результатам, не следуют слепо за формализованными статистическими выводами. Стоит также сказать о том, что тесты, наиболее часто используемые в школе, доведены их авторами до высокого методического совершенства: строго регламентированы правила их конструирования, правила их проведения и обработки и представления выводов пользователям. Однако, разумеется, сути традиционного тестирования это не меняет.

Тем не менее, надлежит учитывать, что те задачи школы, для решения которых создавались традиционные тесты, теряют свою актуальность. Утрачивает свое значение отсев детей, представляющих какую-то иную культуру, имеются учебные заведения, в которых все обучение проводится в соответствии с традициями их культуры. Что касается детей с задержками психического развития и детей-олигофренов, то ими занимаются специальные комиссии.

Из сказанного не следует, что в современной школе должны исчезнуть или сгладиться индивидуальные различия между детьми, в частности, по их интеллектуальному ресурсу. Соответственно и успеваемость детей неодинакова. Но нужно исходить из того, что материалы учебных программ массовой школы доступны всем нормальным детям. Для выяснения причин неуспеваемости детей и помощи неуспевающим необходимы планирование и проведение коррекционной работы. Гипотеза о роковой неизбежности какого-то процента неуспевающих школьников фактически отвергнута. Но именно такая гипотеза является базой традиционного тестирования.

Очевидно, что лишается всякого смысла предсказание по результатам тестирования будущих успехов в школе и по ее окончании. В обществе господствуют рыночные отношения. Ими создаются непредсказуемые ситуации на рынке труда. Порой резко изменяется спрос на кадры для отдельных профессий. Это обязана и стремится учитывать школа, проводящая работу по профессиональной ориентации выпускников. Рекомендации, выдаваемые выпускнику, обычно ориентируют его на некоторый круг профессий. Если оставить вне рассмотрения отдельные и нечастые случаи резко выраженных способностей, когда выбор заранее предрешен, то в массе остальных случаев профессиональная ориентация должна иметь негативный характер — выпускнику нужно указать лишь на те профессии, где он за-

ведомо окажется непригодным. При выборе он будет ориентироваться на возможности, которые ему предоставляет рынок труда.

Выше были рассмотрены две задачи школы, при решении которых она чаще всего обращается к ПД. Но в нынешних условиях общественной жизни традиционные тесты, теоретическая основа которых всегда была сомнительной, уже непригодны для решения стоящих перед школой задач. Очевидно, пришло время новых перспектив развития ПД. Эти перспективы нужно связывать с новыми течениями, складывающимися в самой ПД.

В первую очередь следует обратить внимание на возникшее в 60-х гг. критериально-ориентированное тестирование. Стало очевидным, что нет теоретических оснований, чтобы видеть в тестах научно оправданный инструмент для диагностики природных особенностей психики, в частности ее интеллектуального потенциала. Метод тестов в принципе пригоден для решения вопроса об уровне умственного развития (понятие было введено в психологию Н.С. Лейтесом). Это совокупность знаний, умений и сформировавшихся при их усвоении умственных действий, таких, например, как установление аналогий, обобщение, классификация и некоторые другие. Модернизированные тесты позволяют судить об умственном уровне испытуемых в период диагностирования. Поэтому в критериально-ориентированных тестах уместно использовать не любой, а лишь такой вербальный и графический материал, который соответствует определенному образовательно-возрастному этапу. Короче, в заданиях этих тестов даны понятия, термины, графические образы и представления, усвоенные школьниками в их учебной деятельности. Тесты раскрывают, способны ли учащиеся не просто усваивать учебный материал, но подвергать его творческой мысленной обработке, усматривая связи и отношения отдельных элементов этого материала между собой и с другими приобретенными в их жизненном опыте содержаниями мышления. Установление уровня умственного развития школьников на каждом образовательно-возрастном этапе является актуальным ответом на запросы школы. Многолетний опыт школы позволяет установить нормативы умственного развития, они зафиксированы в образовательных стандартах.

При конструировании критериально-ориентированных тестов их задания состоят из ключевых, т. е. наиболее важных и существенных, элементов нормативных знаний по каждому учебному предмету. Поэтому по числу заданий, выполненных школьником, можно с достаточным приближением судить о том, в какой мере он владеет основным учебным материалом. Должно быть отмечено, что правильное выполнение заданий означает, что школьник в соответствии с их требованиями осуществляет умственные действия, оперируя содержательным нормативным материалом. В критериально-ориентированных тестах, разработанных в нашей стране, в число необходимых для выполнения заданий умственных действий входят установление аналогий, логическая классификация, обобщение и другие, имеющие существенное значение в учебной деятельности. Этот вид тестирования позволяет при анализе его результатов понять, какими элементами школьник владеет неуверенно, слабо. По этим данным строится психолого-педагогическая программа коррекции. О том, что дала коррекция, прежде всего, судит преподаватель. Повторное тестирование также покажет, насколько эффективной оказалась коррекционная программа.

С помощью критериально-ориентированного тестирования выявляется уровень умственного развития. Для этого нет надобности прибегать к статистическому критерию. В этом тестировании не ставится цель определения природных особенностей школьника и его как бы неизменного интеллектуального потенциала. Именно поэтому оно создает возможность для своевременной фиксации недочетов умственного развития и их устранения. Конечная цель такого тестирования состоит в том, чтобы все школьники полностью овладели нормативными знаниями. Конечно, при проведении тестирования выступают индивидуальные различия между школьниками, но они не являются препятствием для того, чтобы все школьники добились удовлетворительных результатов по уровню своего умственного раз-

вития. Вместе с тем выявляются дети, особенно легко овладевающие знаниями, дети с формирующимися способностями.

Следует признать, что те задачи школы, решению которых плохо ли хорошо способствовали теоретически сомнительные традиционные тесты, ориентированные на статистический критерий, утрачивают свое значение. Современная школа получает от них мало пользы. Традиционное тестирование сохраняется благодаря усилиям школьных психологов, по своему интерпретирующих его результаты; одна из причин его существования в школе — умение авторов и издателей тестов показать их потребителям с лучшей стороны, создавать высокий уровень их методического оснащения.

Нуждам современной школы в большой степени отвечают критериально-ориентированные тесты. Опыт разработки и применения таких тестов имеется в нашей стране. Нельзя исключить и того, что исследователи-диагносты предложат какие-то другие диагностические методики. Нужно считаться с тем, что теоретико-методическая разработка этих тестов, подготовка к их проведению в школе — дело непростое, оно потребует хорошей организации.

Во всяком случае, критериально-ориентированное тестирование — это перспектива развития работ по психологической диагностике в современной школе.

Наряду с тестированием уровня умственного развития, развития способностей школьные психологи работают с методиками, диагностирующими психофизиологические особенности школьников, их мотивацию, аффективные стороны психики. Этих методик статья не касалась. Связанные с ними проблемы требуют особого рассмотрения. В них затрагиваются специальные теоретические вопросы.