

# Современные тенденции развития психодиагностики

Е. М. Борисова

*доктор психологических наук, профессор*

Для того чтобы понять истоки новых тенденций развития психодиагностики, следует кратко остановиться на основных направлениях критики тестологии и ее практики. Пересмотр многих позиций тестологии был как бы ответом на те претензии, которые предъявлялись ей многими ведущими психологами.

В нашей стране отношение к тестам в 20 — 30-е гг. (а психодиагностика в этот период развивалась главным образом как тестология) было далеко не однозначным. С одной стороны, интерес к диагностике был очень велик и психологи с энтузиазмом занялись этой проблематикой, с другой стороны, многие положения и подходы, постулируемые ею, вызвали критическое отношение.

Так, например, Л. С. Выготский подверг критике тесты за их направленность на диагностику лишь «актуального развития», отмечая неотчетливость самого понятия «интеллект». Он указывал также на необходимость диагностики качественных изменений психики, ее новообразований, что невозможно было сделать с помощью тех же шкал Бине [2].

С. Л. Рубинштейн отмечал, что тесты статичны, «стягивая весь процесс к одному моменту решения задачи, унифицированной для всех испытуемых», они не дают возможности увидеть «процесс, операцию в ее дифференцированном протекании» [10, с.88].

Критиковались тесты и за отсутствие теоретической обоснованности вводимого в них содержания. Так, Ф. Р. Дунаевский писал о том, что состав задач тестов «по-прежнему определяется — не какими-либо соображениями теоретическими, а более или менее случайным произволом конструкторской выдумки авторов теста» [5, с. 83].

Практически во всех исследованиях, проводимых с помощью тестов, подтверждался вывод о тесной зависимости тестовых достижений от принадлежности испытуемых к определенному социально-экономическому уровню. В частности, в группу лиц, получивших наивысшие баллы по тестам, всегда входило меньше детей рабочих и крестьян, чем детей, чьи родители принадлежали к среднему слою, интеллигенции. На основе такого тестирования в те годы выделялись группы так называемых «учебновыдвиженцев», получавших рекомендации для продолжения образования.

Как известно, после 1936 г. исследования по ПД были свернуты на несколько десятилетий. Новый всплеск интереса к проблемам психодиагностики наблюдается в 60—80-е гг. Однако основное внимание уделяется критике тестов, в меньшей степени ведется работа по созданию новых методик. Критическому анализу подвергаются главным образом тесты интеллекта (работы К. М. Гуревича, Д. Б. Эльконина, Н. Ф. Талызиной и др.). Так, в предисловии к сборнику «Диагностика учебной деятельности и интеллектуальное развитие детей» (1981) Д. Б. Эльконин четко формулирует основные претензии к тестам интеллекта, отме-

чая, что наиболее существенными их недостатками являются следующие: «во-первых, представление о процессе психического развития как о чисто количественном процессе; во-вторых, применение общей схемы для диагностики в различные возрастные периоды (дошкольный и школьный) без учета тех качественных изменений, которые происходят при переходе от одного периода к другому; в-третьих, лежащие в их основе представления о неизменности темпов развития, которые в конечном итоге оказываются наследственно предопределенными; в-четвертых, полная невозможность на основе такой диагностики строить какие бы то ни было коррекционно-педагогические мероприятия» (с.5). Психологами делается важный вывод о том, что тесты интеллекта измеряют главным образом степень приобщенности тестируемого к той культуре, которая представлена в тесте. Тест не показывает, почему один сумел это сделать в большей степени, чем другой. При этом далеко не безразлично, называть ли результат тестирования оценкой интеллекта или степенью приобщенности испытуемого к культуре, представленной в тесте. За рубежом в этот же период усиливается критическое отношение к тестам из-за их дискриминационной направленности по отношению к представителям национальных меньшинств, иммигрантам, детям из бедных семей и т. д. (Л. Кэмин, Дж. Лолер, Дж. Наэм и др.).

Наиболее важной представляется критика теоретико-методологических позиций, на которых долгое время основывалась психодиагностика. Самое общее замечание касалось того, что нельзя тесты, разработанные в одной культуре, переносить в другую и проводить аналогичные оценки результатов.

Таким образом, чаще всего подвергались критике следующие аспекты ПД: отсутствие теоретических обоснований введения определенного психологического содержания в тесты, нечетливость и противоречивость особо значимого для психодиагностики понятия «интеллект», игнорирование процессуальной стороны мышления, ориентация лишь на его результат, недостаточный учет обучаемости (возможностей развития) и качественных моментов в развитии, невозможность использования тестовых данных для построения коррекционной работы, увлечение статистическими приемами в ущерб психологическому содержанию тестов, использование статистической нормы как единственно возможного критерия оценки тестовых результатов и др.

Все это привело исследователей к осознанию необходимости пересмотра ключевых понятий ПД, разработки новых теоретических основ и принципов психологического тестирования. Следует отметить, что происшедшие за последние 20—30 лет изменения в психодиагностике настолько существенны, что, по сути, мы можем говорить о ее обновлении. В целом самой общей тенденцией следует признать гуманизацию, выражающуюся в отказе от понимания ее как отрасли психологии, занимающейся классификацией и ранжированием людей по психологическим признакам, и признании ее важнейшей задачей обеспечение помощи в полноценном психическом и личностном развитии человека.

В связи с этим хочется отметить ту важную роль, которую в свое время сыграла публикация в журнале «Советская педагогика» (1968), подготовленная известными и очень авторитетными психологами А. Н. Леонтьевым, А. Р. Лурией и А. А. Смирновым. В ней прямо сформулировано положение о возможности применения тестов в школе: «К числу кратких психологических испытаний, или проб, относятся так называемые психологические тесты, которые были разработаны в разных странах, стандартизованы и проверены на большом числе детей. В известных условиях, при соответствующем критическом пересмотре, такие психологические тесты могут быть использованы для первоначальной ориентировки в особенностях отстающих детей».

Мы видим, что довольно осторожно, с оговорками, но все же признается правомерность использования тестов в системе образования.

Новые подходы к психодиагностике стимулировались, с одной стороны, критикой ее теоретико-методологических позиций, с другой — логикой развития данной отрасли науки.

В последние десятилетия отмечается гуманизация работ по психодиагностике (как исследовательских, так и практических). Теперь основной целью психодиагностики признается обеспечение полноценного психического и личностного развития ребенка. Разумеется, психодиагностика делает это доступными ей способами, т. е. стремится разрабатывать такие методы, которые позволяли бы оказывать помощь в развитии детей, в преодолении возникающих трудностей и т. д. Главной целью психодиагностики становится создание условий для проведения прицельной коррекционно-развивающей работы, выработки рекомендаций, организация психотерапевтических мероприятий и т. д.

В настоящее время можно выделить две главные функции психодиагностики в образовании. Во-первых, это обеспечение эффективного усвоения учебных знаний и навыков, а также полноценного умственного и личностного развития. Во-вторых, оценка качества самого образования, т. е. выявление того, насколько та или иная образовательная система обеспечивает полноценное развитие ребенка.

В соответствии с этим можно выделить два класса задач психодиагностики. В первый входят диагностика готовности ребенка к школе, определение причин школьной неуспеваемости, выявление одаренных детей, дифференциация обучения, реализация индивидуального подхода в обучении, профориентация, определение сложностей и отклонений в развитии и др. Ко второму классу задач можно отнести оценку эффективности программ и методов обучения, контроль за приобретенными знаниями и навыками (в первую очередь с помощью дидактических тестов), за умственным и личностным развитием.

Изменение функций психодиагностики в образовании потребовало пересмотра многих ее теоретических и методологических принципов, введения в ее арсенал методик нового типа. В частности, полноправное место в системе психодиагностики стали занимать малоформализованные методы, такие, как наблюдение, беседа, контент-анализ и другие, которые ранее использовались лишь как дополнительные способы получения данных об испытуемом. Например, в книге известного американского психолога А. Анастаси, опубликованной у нас в 1982 г., мы находим лишь беглое упоминание об этих методах.

Разумеется, психодиагностика реализует эту тенденцию доступными ей способами, обеспечивая разработку таких методов, которые позволяли бы создавать условия для проведения прицельной коррекционно-развивающей работы. Основными функциями психодиагностики в системе образования становятся обеспечение эффективного усвоения учебных знаний и навыков, умственного и личностного развития и оценка качества самого образования, т. е. выявление того, насколько оно позволяет осуществлять полноценное развитие школьников, находящихся на разных образовательно-возрастных ступенях.

Новые тенденции развития ПД позволяют снять многие критические замечания, высказываемые в ее адрес. Так, например, внедрение компьютерного тестирования открывает возможности изучения процессуальной стороны деятельности, которую моделирует тест, способствует выявлению индивидуальных стратегий решения заданий, анализу затруднений, которые испытывает субъект при выполнении различных заданий.

Большой прогресс наблюдается и в преодолении одного из основных недостатков тестирования — выявления наличного уровня достижений без ориентировки на потенциальные возможности человека, которые при традиционном подходе остаются скрытыми. Это удается реализовать в тестах обучаемости, основанных на идее «зоны ближайшего развития». В них вводится звено педагогического воздействия и отслеживается успешность дальнейшего продвижения испытуемого после вмешательства взрослого. Как правило, в таких тестах моделируется процесс обучения или развития. Применяются они на предварительном и завершающем этапах обучения. Анализируются усилия, затраченные на учение и достигнутые успехи, что позволяет сделать заключение об интеллектуальных возможностях учащегося.

Ю. Гутке с соавторами выделяет как минимум два типа тестов обучаемости: кратковременные и долговременные [7, с. 154].

Первые включают три звена:

- 1) предварительный тест;
- 2) фаза педагогического воздействия;
- 3) заключительный тест.

При этом фаза педагогического воздействия может иметь два типа обратной информации: «правильно — неправильно» или «правильно — неправильно + подсказка».

Долговременные тесты обучаемости предполагают проведение тренировки, в связи с чем схема их применения имеет следующий вид:

- первый и второй дни: предварительный тест (форма А или Б);
- третий и четвертый дни: тренировка (с помощью обучающей программы);
- пятый и шестой дни: тренировка (с помощью обучающей программы);
- седьмой день: заключительный тест (форма А или Б).

Наиболее сильное влияние на развитие психологической диагностики в последние десятилетия оказали идеи критериально-ориентированного тестирования (Р. Глезер, Р. Ибель, В. Попхем и др.). Разработка критериально-ориентированных тестов в определенной степени была откликом на критику традиционных методов ПД за их ориентированность на статистическую норму и малую содержательную валидность. Именно представители этого направления впервые провозгласили необходимость отказа от статистической нормы при оценке результатов тестирования и призвали к поиску содержательных критериев. В тестах этого типа для оценки результатов тестирования используется не балл, который получает испытуемый и который характеризует его место в выборке, а конкретная область содержания. Главным здесь становится не сравнение испытуемых между собой, а степень подготовленности каждого к выполнению определенного критериального задания. Чаще всего критериально-ориентированные тесты используются зарубежными психологами в системе образования и профессиональной подготовки. Главная задача этих тестов — установить, что индивид умеет делать.

Испытуемый получает сведения о том, что он уже умеет делать, а какие задачи пока решить не в состоянии. Чтобы это стало возможным, в тест должно быть введено совершенно определенное содержание относительно тех знаний и умений, которые будут изучаться. Критериально-ориентированные тесты успешно используются в системе образования для выявления уровня владения учащимися определенными умениями и навыками. Все большую популярность получают тесты с психологическим содержанием. Они направлены на выявление сформированности у учащихся умственных действий, необходимых для выполнения определенного задания (как правило, ключевого для продвижения в том или ином учебном предмете или его разделе), т. е. служат эффективным средством определения логико-психологической готовности к выполнению задания. Разработка таких тестов требует большой теоретической работы по определению того набора знаний, умений, структуры умственных действий, который обеспечивает выполнение учебных заданий. Уровень умственного развития определяется по степени сформированности логических действий с терминами и понятиями, которые могут быть соотнесены с содержанием заданий. В настоящее время есть опыт разработки таких тестов отечественными психологами (исследования Г. А. Берулава, Е. И. Горбачевой и др.). Это направление требует еще существенной проработки понятийного аппарата, анализа способов выявления адекватных содержательных критериев, проблем надежности и валидности. Таким образом, новизна данного подхода — в отказе от статистических норм как критерия оценки достижений субъекта, в поиске содержательных критериев разного типа.

В основе одной из новых концепций психодиагностики, разрабатываемой в течение ряда лет коллективом научных сотрудников Психологического института РАО под руково-

дством доктора психологических наук К. М. Гуревича, лежит представление о нормативности психического и личностного развития. Главной исследовательской задачей в связи с этим является обоснование теоретических принципов критериально-ориентированной диагностики и их реализация в конкретных методах. В качестве критерия предложено использовать так называемый социально-психологический норматив (СПН).

Коротко СПН можно определить как систему требований, которые общество предъявляет к психическому и личностному развитию каждого из его членов. Чтобы не быть отторгнутым от существующей общности, человек должен знать те требования, которые к нему предъявляются. Этот процесс является активным — каждый стремится занять определенное место в социуме и сознательно осуществляет этот процесс. Эти требования и могут составлять содержание СПН. Следовательно, оценка результатов тестирования должна проводиться по степени близости к СПН. Такие требования могут быть закреплены в форме правил, предписаний, предъявляемых к человеку, и включать самые разнообразные аспекты: умственное, нравственное, эстетическое развитие и т. д. Теоретической основой такого определения СПН мы считаем то понимание развития, которое сложилось в психологии и которое А. Н. Леонтьев охарактеризовал как специфический процесс усвоения или присвоения ребенком достижений предшествующих поколений.

Следует отметить, что о нормативности умственного развития писал Л. С. Выготский, который считал, что «для динамики умственного развития в школе и для продвижения ребенка в школьном обучении определяющей является не столько сама по себе величина IQ, т. е. уровень развития на сегодняшний день, сколько отношение уровня подготовки и развития ребенка к уровню требований, которые предъявляются школой. Эту последнюю величину — уровень требований, предъявляемых школой, предложили в педологии называть сейчас идеальным умственным возрастом» [2, с.404].

Требования, составляющие содержание СПН, вполне реальны, они присутствуют в образовательных программах, в квалификационных профессиональных характеристиках, общественном мнении учителей, воспитателей, родителей. Такие нормативы историчны, они меняются вместе с развитием общества. Жизнь нормативов, т. е. время их существования, зависит от отнесенности к той или иной сфере психического, с одной стороны, и от темпов развития общества, с другой.

Так, наиболее динамичны нормативы умственного развития, поскольку научно-технический прогресс выдвигает все новые требования к человеку, его подготовленности, знаниям, умениям, а это влечет за собой пересмотр учебных программ, квалификационных требований. Можно предположить большую консервативность нормативов, относящихся к нравственной и другим сферам личности.

Проблема нормативности диагностики развития далека от своего разрешения и смыкается со сложной и малоразработанной проблемой нормативности психического развития в разные возрастные периоды.

Выявление и описание таких нормативов является специальной теоретико-методологической задачей.

Учитывая роль обучения в развитии ребенка, при выборе норматива необходимо опираться на анализ современных программ обучения, которые даже при их несовершенстве призваны давать учащимся в систематизированном виде основополагающие понятия и умственные действия, способные служить показателями умственного развития на разных возрастных ступенях.

В целом следует признать, что создатели традиционных психодиагностических методик стихийно ориентировались на существующие в их социумах СПН, однако никакого теоретического обоснования этому в трудах зарубежных психологов найти не удастся. Когда речь идет о содержании тестов, опросников, то обычно упоминаются всякого рода формальные правила составления вопросов, избегания повторов, подсказок и т. д. Более того, многие

психологи считают подбор заданий в психодиагностической методике не наукой, а искусством, полагая невозможным проведение теоретического обоснования содержательного наполнения тестов (за исключением достаточно однозначных по содержанию тестов достижений). Но без четкой позиции относительно содержания этих методик становятся бессмысленными все усилия по увеличению надежности, валидности, улучшению методов обработки данных.

Иногда высказывается мнение, что нормативный подход ведет к ограниченному пониманию развития. Следует согласиться с тем, что этот подход не может, разумеется, охватить психическое развитие во всем его многообразии, но мы рассматриваем СПН как некий обязательный минимум, а не предел развития.

Трудно переоценить введение принципа нормативности в диагностику. По существу, его введение заставляет исследователя пересмотреть цели тестирования и все этапы конструирования, проверки, интерпретации методик и подойти к содержательной диагностике, предусматривающей обязательное теоретическое обоснование вводимого в задания теста содержания.

Требуемая специальной теоретической проработки проблема единства формы и содержания при диагностировании мышления, когда изучаются качественные его изменения либо на разных этапах возрастного развития, либо при диагностике специальных его видов (математическое, лингвистическое, естественнонаучное, техническое). Разумеется, можно выделить умственные действия, общие для усвоения любого содержания, но наряду с ними существуют такие, которые формируются только в определенном виде мышления.

Проблема содержательной диагностики важна и в связи с запросами школы, где сейчас много внимания уделяется дифференциации образования.

При введении принципа нормативности возникает необходимость пересмотреть способы обработки результатов. Явно приоритетным становится качественный анализ результатов тестирования. Поскольку мы закладываем в тест совершенно определенное содержание (понятия, логико-функциональные отношения и пр.), то качественный анализ позволит нам выявить трудности, недостатки развития, наиболее типичные ошибки, наименее усвоенные содержательные характеристики и т. д. Можно наметить основные линии качественного анализа результатов тестирования. Они таковы:

- 1) анализ особенностей усвоения терминов и понятий, включенных в тест (какие усвоены лучше, а какие хуже). При этом анализируются термины, отнесенные к разным учебным циклам (гуманитарному, физико-математическому, естественнонаучному), а также понятия разной степени общности (конкретные, абстрактные);
- 2) анализ специфики овладения логико-функциональными отношениями между понятиями («часть — целое», «вид — род» и др.) с целью выявления степени освоенности разных их типов;
- 3) анализ особенностей понимания смыслового содержания заданий (в тех случаях, когда они представляют собой отдельные предложения или куски текстов разного содержания и уровня сложности);
- 4) анализ умения выявлять алгоритмы построения заданий (например, в заданиях, представляющих собой числовые ряды, правила, построения которых меняются, или другие задания на количественные отношения);
- 5) соотнесение содержания заданий с содержанием программ обучения и жизненным опытом испытуемых, что совершенно необходимо для понимания специфики допускаемых ими ошибок.

Проведение такого качественного анализа позволяет получить характеристики особенностей мышления учащихся, находящихся на разных образовательно-возрастных ступенях развития. С одной стороны, это открывает возможности построения коррекционной работы с каждым учащимся, т. е. имеет практический выход, с другой — позволяет получить богатый материал для возрастной психологии о качественных особенностях мышления детей, т. е. способствует продвижению теоретических исследований.

Все это ведет к открытию возможностей построения коррекционной работы, о которой не могло идти речи при традиционном тестировании. Более того, принцип коррекционности выдвигается как один из важнейших при разработке нормативной методики.

Для того чтобы тест обладал признаками коррекционности, необходимо задавать ему совершенно определенное содержание, т. е. соблюсти принцип релевантности. Содержательная релевантность состоит в том, чтобы деятельность по выполнению заданий теста находилась в смысловом соответствии с диагностируемой деятельностью индивида. Если это обучение, то тест должен включать такие понятия и логико-функциональные отношения между ними, которые важны для его успешного протекания, а нарушения, выявляемые в ходе тестирования, вести к нарушениям в учебной деятельности.

В свою очередь, содержание коррекционной программы должно быть релевантно содержанию диагностической методики. При этом программа составляется таким образом, чтобы исключить возможности тренировки тем видам заданий, которые даны в тесте, и обеспечить возможности формирования тех или иных качеств, аспектов развития, которые диагностирует тест.

Так, например, в созданной коллективом Лаборатории диагностики и коррекции психического развития Психологического института РАО коррекционно-развивающей программе умственного развития ставилась задача научить школьников работать с понятиями, выделять их признаки, отделять существенные от несущественных, выявлять разные логико-функциональные отношения, в которые могут быть включены понятия и т. д., т. е. обучить их самым элементарным приемам работы с понятиями [8].

В коррекционной программе сделана попытка раскрыть учащимся некоторые механизмы мышления, помочь осознать свои ошибки и недочеты. При этом позиция психодиагностика сближается с позицией педагога — он работает в режиме диалога со школьником для оказания ему помощи в развитии мышления. В отличие от теста, который школьник выполняет самостоятельно, практически не пользуясь помощью экспериментатора (психолог вправе объяснить ученику неясное для него задание только в рамках имеющейся у него инструкции по выполнению субтестов), коррекционная программа предоставляет широкие возможности для их диалога. Немедленная оценка выполненного задания позволяет ученику тотчас скорректировать свои действия. Если же он затрудняется это сделать, на помощь приходит психолог. Он объясняет, в чем ошибка, как ее избежать в дальнейшем, и контролирует динамику и успешность формирования умственных действий.

Можно предположить, что в других областях психического коррекционно-развивающие программы будут отличаться как задачами, так и способами представления материала. Может случиться, что где-то прямая коррекция невозможна, тогда результаты диагностики могут использоваться для проведения клиничко-консультационной, психотерапевтической работы.

На наш взгляд, современная диагностическая программа обязательно должна открывать пути коррекции, оптимизации развития и предлагать свои варианты такой работы.

Таким образом, основные тенденции развития психодиагностики подразумевают решение ряда новых задач, среди которых первостепенными являются:

1. Разработка принципов нормативности ПД, предусматривающих отказ от статистической нормы и введение содержательных критериев оценки результатов тестирования.

2. Разработка принципов содержательной диагностики с включением в тест совершенно определенного содержания, например разделов учебных дисциплин или их циклов, что требует специальной теоретической проработки проблемы единства содержания и форм мышления.
3. Введение принципа коррекционности, предполагающего организацию коррекционной работы по результатам тестирования.
4. Усовершенствование имеющихся и создание новых тестов обучаемости, основанных на идее «зоны ближайшего развития».
5. Создание компьютерных вариантов методик, позволяющих проследить процессуальную сторону выполнения тестовых заданий, скрытую от психолога при обычном тестировании, и помогающих выявлять индивидуальные особенности мышления.
6. Усовершенствование способов качественной оценки тестовых результатов, соблюдение их приоритета над количественными.

Ближайшие перспективы состоят в дальнейшей разработке теоретических основ и принципов нормативной содержательной диагностики, а также в создании системы возрастной диагностики и коррекции психического и личностного развития, охватывающей весь период обучения ребенка в школе (принцип непрерывности). При этом требует специального внимания проблема «преимущества» диагностики развития, которая предполагает сопоставимость результатов тестирования, полученных на любом возрастном срезе, друг с другом с помощью специально разработанных единиц анализа.

## Литература

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. Кн. 1—2. М., 1982.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1990.
3. Гуревич К. М. Современная психологическая диагностика: пути развития // Вопросы психологии. 1982. № 1.
4. Гуревич К. М., Горбачева Е. И. Умственное развитие школьников: критерии и нормы. М., 1992.
5. Дунаевский Ф. Р. Интеллектуальная мощь и перспективы ее измерения. М., 1928.
6. Леонтьев А. Н., Лурия А. Р., Смирнов А. А. О диагностических методах исследования школьников // Советская педагогика. 1968. № 7.
7. Психодиагностика: теория и практика. М., 1986.
8. Психологическая коррекция умственного развития учащихся. М., 1990.
9. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.
10. Рубинштейн С. Л. Основы психологии. М., 1935.