

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ И ПРАВО ЛИЧНОСТИ НА СОБСТВЕННЫЙ ВАРИАНТ РАЗВИТИЯ

М.А. ХОЛОДНАЯ



Холодная Марина Александровна — доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии способностей им. В.Н. Дружинина Института психологии Российской Академии наук.

Научный руководитель образовательного проекта «Математика. Психология. Интеллект» (МПИ), в рамках которого разработано новое поколение школьных учебников по математике для учащихся 5–9-х классов общеобразовательной школы.

Лауреат конкурса в сфере образования и науки (1997). Лауреат премии Президента Российской Федерации в области образования (1999). Лауреат премии целевой программы «Одаренные дети» президентской программы «Дети России» (2002).

Имеет более 100 научных публикаций.

Контакты: kholod@psychol.ras.ru

Резюме

Рассматриваются проблемы психодиагностики интеллектуальных возможностей личности. Утверждается, что при интерпретации индивидуального результата тестирования в условиях использования тестов интеллекта диагноз и прогноз реальных интеллектуальных ресурсов человека (ребенка и взрослого) невозможен.

Обсуждаются профессионально-этические принципы применения процедуры тестирования и типичные формы их нарушения, а также социально-идеологические аспекты тестирования. Определяется сфера компетенции психометрических тестов интеллекта в рамках парадигмы развития и позиции защиты прав личности.

Об опасности терминологических ловушек

Термин «психодиагностика» по частоте своего использования среди отечественных психологов, пожалуй, занимает одно из первых мест. Существует множество справочников-руководств, в которых описываются разнообразные психодиагностические методики. Высшие

учебные заведения выпускают специалистов, в чьи профессиональные обязанности входит проведение психодиагностических исследований (к их числу относятся школьные психологи, менеджеры по работе с персоналом и другие).

Позволю себе рискованное утверждение: на самом деле психодиагностики как области знания не существует, поскольку современный уро-

вень психологической науки не позволяет на основе индивидуального результата выполнения того или иного психологического теста (психометрического теста интеллекта, личностного опросника, проективной методики и т. д.) перейти к психологическому диагнозу и, тем более, к прогнозу поведения конкретного человека. Правильнее было бы, на мой взгляд, говорить о *психометрии*, объектом которой являются закономерности разработки и применения средств измерения тех или иных психических свойств (в том числе тестов), а также процедур интерпретации полученных результатов.

Что и как мы измеряем?

Попробуем обосновать данную точку зрения на примере тестов интеллекта (тестов на выявление отдельных познавательных способностей и интеллектуальных шкал типа методик Векслера, Амтхауэра и т. п.). Каждое тестовое задание (система заданий) фиксирует некоторый психологический симптом в виде меры выраженности определенного свойства интеллекта, которое проявляется в специально сконструированном виде деятельности, на специфическом и унифицированном материале, при наличии некоторого ситуативного состояния испытуемого (с точки зрения его наличных знаний, эмоционального статуса, мотивации и т. п.). Фактически мы имеем дело с результативным показателем, оценивающим правильность и скорость ответа. Можно ли от симптома переходить к диагнозу?

Любой тест — это измерительный инструмент. Медицинский термометр — это тоже измерительный инструмент. Однако ни один врач, измерив температуру больного (т. е. выявив один из симптомов возможного заболевания), не решится поставить ему диагноз и, тем более, прогнозировать течение заболевания. При этом нелепо было бы предъявлять какие-либо претензии к самому термометру, этому удобному и весьма полезному в применении медицинскому прибору. Добавлю еще, что ни одному врачу не придет в голову измерять температуру, скажем, с помощью циркуля.

Вернемся к тестам интеллекта. Попытку на основе психологического симптома поставить диагноз (оценить уровень реальных интеллектуальных возможностей) и построить прогноз дальнейшего интеллектуального развития личности иначе как профессиональным легкомыслием назвать нельзя. А. Анастаси в свое время сделала принципиальное замечание: ни один тест не в состоянии объяснить причины индивидуальных различий в его выполнении (Анастаси, 1982). Какие уж тут «диагнозы»!

А сколько можно привести примеров «эффекта циркуля» в психологическом тестировании, когда определенное психическое свойство измеряется неадекватным ему инструментом! Школьный тест умственного развития (ШТУР), будучи тестом учебных достижений, тем не менее используется как средство измерения уровня интеллектуального развития учащегося; тест Гилфорда «Способы использования предмета», предназначенный для оценки уровня дивер-

гентного мышления (вербальной креативности), применяется как средство измерения «творческой одаренности»; тест «Нарисуй человека», выявляющий степень сформированности навыков изобразительной деятельности, рассматривается как средство измерения «уровня готовности к школьному обучению» и т. д. и т. п.

Одним из самых больных вопросов психологического тестирования является относительно низкая прогностическая валидность существующих тестов интеллекта. Так, согласно современным исследованиям, показатели IQ в среднем коррелируют со школьной успеваемостью при величине $r = 0,40 - 0,50$ (т. е. объясняют всего лишь около 16–25% вариаций учебных достижений учащихся). При этом разброс значений коэффициентов корреляции в разных исследованиях колеблется от $-0,03$ до $0,61$ (Дружинин, 1988). Значительно ниже корреляционные связи показателей IQ с успешностью профессиональной деятельности (Трост, 1999; Стернберг, 2002). Например, по данным У. Шнайдера, IQ «экспертов» (высоко квалифицированных профессионалов), как правило, не превышает 120 (Schneider, 1993). Таким образом, показатели уровня психометрического интеллекта в детском, подростковом или юношеском возрасте далеко не всегда являются гарантией достижений личности в зрелости, поскольку другие аспекты жизни ребенка или взрослого (в том числе «фактор случайного события») могут оказаться более значимыми с точки зрения их влияния на рост индивидуальных интеллектуальных ресурсов.

Нельзя игнорировать и то обстоятельство, что многие психометрические тесты интеллекта построены по принципу «делай, как я». Любопытное соображение в этой связи высказал А.Н. Поддьяков. Любой тест разрабатывается в рамках созданной автором модели интеллектуальной деятельности, которая строится в том числе и под влиянием специфики его собственного мышления. Например, основоположники тестологии были сильными математиками, и их математический склад ума, несомненно, сказался на созданных ими тестовых заданиях. Это означает, что, окажись среди составителей тестов люди с другими мировоззренческими установками, мы бы сейчас имели совсем другие тесты (Поддьяков, 2003).

Проблема интерпретации результатов тестирования

Применение психометрических тестов исходит из предположения, что интеллектуальное свойство — это линейное (униполярное) измерение, которое может быть описано в терминах «низкий показатель — высокий показатель». На самом деле любое психическое свойство — это многомерное образование, имеющее сложный состав. Индивидуальный интеллектуальный ресурс («уровень интеллекта») определяется сбалансированным сочетанием когнитивных способностей разного типа, сформированностью компонентов метакогнитивного опыта (в том числе стратегий произвольного и произвольного контроля интеллектуальной деятельности), наличием индивидуаль-

ных познавательных предпочтений, интенций и т. д.

Кроме того, на меру выраженности того или иного свойства интеллекта может влиять множество факторов. Так, низкий результат по методике Векслера, кроме недостаточного развития соответствующих знаний и умений, может быть результатом низкого уровня социализации, высокого уровня тревожности, низкого уровня мотивации, высокого уровня творческих способностей и т. д.; при этом все возможные «причины» низкого результата действуют не порознь, а в системе взаимосвязей.

Возникают проблемы и с нашей привычкой интерпретировать низкий результат психологического тестирования как «плохой», а высокий — как «хороший». Такая интерпретация не вполне корректна. Существует множество индивидуальных вариаций в характере выраженности различных интеллектуальных свойств, которые невозможно подвести под нормы традиционного тестирования (например, наличие у каждого ребенка индивидуального познавательного стиля изменяет профиль его способностей, что проявляется в варьировании успешности исполнения в разных видах интеллектуальной деятельности). Соответственно отклонение показателей тестирования в сторону снижения или повышения нельзя рассматривать как отклонение от нормы (следовательно, мы в принципе не вправе сразу же ставить задачу «коррекции» той или иной особенности познавательной сферы ребенка). Любопытно, что в быту мы, как люди здравомыслящие, полностью согласны с тем, что

«наши достоинства — продолжение наших недостатков, а наши недостатки — продолжение наших достоинств».

Наконец, при тестировании ребенка дошкольного или школьного возраста важно иметь в виду, что его реальные интеллектуальные возможности проявляются только в процессе психического развития. Следовательно, любое констатирующее одноразовое тестирование «уровня интеллекта» неинформативно, поскольку оценка действительных интеллектуальных достижений предполагает учет индивидуальной «зоны ближайшего развития» (Л.С. Выготский), связанной с целенаправленным обучением и самообучением ребенка с помощью взрослого.

Короче, можно применять любую (т. е. относительно надежную и валидную) психологическую методику. Чего, однако, делать нельзя — это на основе результата ставить конкретному лицу (дошкольнику, школьнику, взрослому) диагноз и строить прогноз относительно его будущего. Однако именно это и делается под влиянием введенного в свое время (к несчастью, на мой взгляд) термина «психодиагностика», который уже своей семантикой задает практическому психологу неверные ориентиры.

На самом деле психологические методики предназначены для *сбора информации* о конкретном лице в *режиме мониторинга*, т. е. психологическое обследование должно отвечать требованиям комплексности, длительности, многократности, экологической валидности (проводиться в ситуации реальной жизнедеятельности), субъектной направ-

ленности (иметь диалогический характер с обязательной обратной связью, включать элементы эмоциональной поддержки, создавать условия для самостоятельности при выборе способа поведения и т. д.).

Важно подчеркнуть, что предварительную оценку интеллектуальных возможностей личности психолог должен «держать в голове» в форме некоторого вероятностного суждения или общего руководства по созданию условий для продуктивного интеллектуального развития именно этого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей. Необщительного ребенка (если он этого захочет и если это ему действительно нужно) можно научить общаться, слишком говорливого — делать паузы и думать про себя и т. д. Таким образом, психологический диагноз (если уж пользоваться этим термином) всегда является результатом длительной, напряженной профессиональной работы.

Хотелось бы добавить, что даже грамотно и корректно поставленный психологический диагноз никогда не должен, на мой взгляд, передаваться человеку (ребенку в первую очередь) в прямой формулировке в силу крайне опасного эффекта «ярлыка» (впрочем, и в силу высокой вероятности ошибочности этого диагноза). В связи с этим вспомним притчу о племени, каждый представитель которого получил точную информацию о сроках собственной смерти, — племя быстро вымерло, потому что, получив такую информацию, люди не захотели жить дальше.

Профессионально-этические принципы применения процедуры тестирования

Типичной является следующая точка зрения: использование тестов не противоречит принципам социального гуманизма и демократии, если оно не противоречит определенным профессионально-этическим принципам. Вспомним эти основные принципы:

- наличие специальной подготовки и аттестации у лиц, занимающихся тестированием;
- принцип личной ответственности практического психолога;
- принцип ограниченного распространения тестовых методик;
- принцип осведомленного согласия (обследуемое лицо должно знать о целях тестирования, иметь гарантии получения информации о его результатах, принимать добровольно решение об участии/неучастии в обследовании);
- принцип конфиденциальности (третьи лица не имеют права доступа к результатам обследования);
- принцип объективности (полученная информация должна объективно характеризовать обследованное лицо);
- принцип охраны прав личности («не навреди»).

Однако в целом ряде случаев практической психологической работы (в первую очередь с детьми) ни один из этих принципов не соблюдается! Посмотрим конкретно по тем же пунктам:

- профессиональная подготовка многих отечественных психологов не предусматривает не только университетского образования, но и

практической стажировки по освоению конкретной тестовой методики (в Израиле на обучение методике Векслера отводится один год, в США на обучение методике ТАТ — три года);

- в Уголовном кодексе РФ отсутствует понятие «жертва психологического тестирования» и не предусмотрена ответственность профессионала за ошибки в этом виде деятельности;

- любые тестовые методики может заказать и купить без каких-либо ограничений любое лицо;

- тестовое обследование детей в большинстве случаев проводится на принудительной основе, при этом решения принимаются за спиной обследованного;

- именно третьи лица (представители администрации школы) являются инициаторами тестирования и получателями информации о его результатах;

- даже самая хорошая психометрическая методика измеряет конкретный психологический симптом в условиях «здесь и сейчас», поэтому полученная с ее помощью информация не может выступать в качестве основы для объективной оценки психологических возможностей (интеллектуальных, личностных) обследуемого лица;

- практика тестирования нарушает право ребенка на естественный путь развития, превращаясь в средство манипулирования детьми (в виде их селекции при поступлении в начальную школу или в процессе обучения и т. д.).

Ярким примером нарушения казался бы очевидного для психолога принципа охраны прав личности

(«не навреди») является широко распространенная в современной России практика отбора детей по показателям уровня интеллектуального развития (или «готовности к школьному обучению»): при приеме в детский сад, поступлении в первый класс, отборе в гимназические классы, так называемые классы коррекции, для обучения в «школах для одаренных» и т. д.

Мотивы, в силу которых учебные заведения принимают активное участие в мероприятиях по внешней дифференциации дошкольников и школьников, понятны, ибо они лежат на поверхности: психологическое тестирование выступает в качестве средства финансирования соответствующего учебного учреждения, поскольку углубленное обучение превратилось в пользующийся повышенным спросом товар. Да и работать с сильными учениками, как говорят сами учителя, одно удовольствие.

Приведу примеры типичных суждений, с которыми мне лично пришлось сталкиваться неоднократно.

Директор школы: «Мы не можем принимать в нашу школу любого ребенка, потому что у нас с первого класса углубленное изучение математики, художественное воспитание и бассейн».

Учитель, работающий с инновационной образовательной технологией: «Дети с низкими показателями интеллектуального развития не в состоянии освоить такую форму обучения».

Преподаватель факультета психологии: «Учитель имеет право отбирать подходящих детей».

В итоге общественность постепенно приучается к ложной мысли, что для детей с низким исходным уровнем интеллектуальных способностей качественное образование невозможно и необязательно.

Совершенно очевидно, что права детей, отсортированных по «отрицательному критерию», оказываются нарушенными. О том, что такие дети и их родители получают серьезную психологическую травму, даже и говорить неприлично — подумаешь, переживут! Они бы и пережили, если бы кто-нибудь им (а заодно и практическому психологу) объяснил, что низкий (отрицательный) результат при выполнении теста сам по себе ни о чем не говорит (как, впрочем, и высокий).

Кстати, нарушаются права и тех детей, которые «на научно-психологической основе» попадают в элитарные школы, в силу искусственного завышения уровня их самооценки и притязаний. В будущем это может привести их к драматическим личностным конфликтам. Получается, что ребенок является жертвой психологического тестирования, а родители — жертвой социально-экономического шантажа.

Поэтому на прямой вопрос: «Кому нужно психологическое тестирование, нацеленное на селекцию?» — я могу дать прямой ответ: «Тем, кто на этом зарабатывает деньги». Разработка и применение тестов — сфера бизнеса, сулящая чрезвычайные выгоды тем, кто сумеет ее монополизировать. Однако ни «отобранному» ребенку (его права оказываются нарушенными), ни обществу в целом (режим сегрегации в виде разделения людей на «отверженных» и «избран-

ных» приводит к краху общественной жизни) тестирование в его традиционной форме не нужно. Под такой формой я имею в виду констатирующее одноразовое обследование с вынесением скоропалительного диагноза с последующей «коррекцией». При этом делается не менее скоропалительный прогноз с фактическим выстраиванием барьеров на жизненном пути дошкольника, младшего школьника или подростка.

Но кто дал право психологу на вмешательство в личную жизнь другого человека в виде предопределения его будущего (тем более, ребенка, изначально поставленного в беспомощное положение)? При этом нарушается важнейшее право личности на собственную судьбу (в которой, как известно, исключительно важную роль играет случай, делая ее, слава богу, совершенно непредсказуемой с «научной точки зрения»).

Идеология манипулирования людьми

Финансовые мотивы применения психологического тестирования — это всего лишь верхушка айсберга. Истинные мотивы тех или иных социальных мероприятий всегда лежат в глубине, и определяются они доминирующей в обществе идеологией.

По мнению британского психолога Дж. Равена, практика тестирования в рамках средней и высшей школы есть не что иное, как выполнение социального заказа на расслоение людей по культурно-экономическим признакам. Кто инициирует этот за-

каз? Правящая элита, которая заинтересована в создании социального слоя людей с определенными качествами (Равен, 1999).

Ведь что такое тест? Это идеальный инструмент для разделения людей по определенным критериям, которые закладываются автором теста в его содержание и конструкцию.

К сказанному следует добавить, что любой тест интеллекта как измерительный инструмент чрезвычайно чувствителен к уровню социализации тестируемого (например, по данным большинства американских исследований, IQ ребенка имеет высокую положительную корреляцию с социально-экономическим статусом семьи, при этом особо важную роль играет показатель профессионального статуса отца). Те же, кому «не повезло» с условиями своего социального развития, в условиях селективного тестирования, естественно, будут иметь более низкие показатели «коэффициента интеллекта» (IQ).

Нельзя не обратить внимание на одно поразительное обстоятельство. По мере развития тестологических исследований выяснилось, что в понятии IQ содержится колоссальный потенциал социальной агрессии, поскольку ни одно другое психологическое понятие никогда не претендовало на роль фактора управления жизнью общества в режиме игнорирования прав личности. Доказательством сказанного является книга американских психологов Р. Херрнштейна и Ч. Мюррея «Кривая в форме колокола: интеллект и классовая структура в американском обществе» (Herrnstein, Murray, 1994). Авторы приводят ре-

зультаты многочисленных корреляционных исследований, свидетельствующих о том, что лица с низким IQ (от 50 до 90) по своему экономическому положению находятся за чертой бедности, имеют низкий образовательный уровень, являются плохими родителями, живут на пособия, склонны к криминальному поведению, их дети также имеют низкий IQ и т. п. В итоге ими был сделан вывод о необходимости изменения социальной политики в американском обществе: отказа от программ материальной и образовательной поддержки лиц с низким IQ и, напротив, создания благоприятных условий для так называемой «когнитивной элиты» (лиц с IQ выше 125). В основе столь радикальных суждений лежит убеждение авторов в том, что именно IQ является причиной экономического и социального поведения людей.

Возможность альтернативной интерпретации при этом игнорируется, а именно: у людей, выросших и живущих в бедности, не получивших доступа к качественному образованию, привыкших к позиции государственного иждивенца в силу невозможности получить интересную работу и т. д., складывается такая специфическая среда жизнедеятельности, которая необратимо затормаживает их интеллектуальное развитие и приводит к снижению IQ.

Таким образом, тесты интеллекта — это не просто набор заданий на раскрытие значений слов, решение арифметических примеров и сложение узоров из кубиков. Это — при определенных условиях — мощное средство манипулирования жизнью общества, блокирующее одно из

важнейших прав личности — право быть умным (добавим: быть умным на свой манер).

Продуктивная парадигма: что делать?

Существует ли выход из сложившейся ситуации? Что делать школьным психологам, чья профессиональная деятельность была и будет связана с необходимостью психологического обследования детей с целью выявления их интеллектуальных возможностей? Психологами-практиками накоплен богатый опыт использования психологических методик в рамках *парадигмы развития личности*, которая меняет требования к целям психологического тестирования и определяет новые формы психологической работы с детьми. Перечислим некоторые элементы такого опыта.

1. *Множественность обследования на достаточно длительном отрезке времени* с использованием множества психологических методик в зависимости от особенностей интеллектуального развития ребенка и его индивидуальности в целом.

2. Использование отдельных психометрических тестов интеллекта в рамках процедуры *психолого-педагогического мониторинга*, т. е. отслеживания динамики интеллектуального развития каждого конкретного ученика (или учеников с учебными либо личностными проблемами) с целью *индивидуализации* учебной и внешкольной деятельности. Таким образом, результатом психологического тестирования должна стать *внутренняя дифференциация* обучения с

разработкой для каждого ученика индивидуальной траектории его психического развития за счет оказания ему необходимой психолого-педагогической помощи.

3. Включение психологического тестирования в учебный процесс и его проведение в связи с *учебной деятельностью* ребенка.

4. Проведение тестирования для оценки действительных интеллектуальных возможностей ребенка в той предметной области, которая соответствует *склонностям и интересам* ученика. Такое тестирование предоставляет испытуемому самостоятельность в выборе линии интеллектуального поведения в ситуации психологического обследования.

5. Использование в качестве средств получения информации об ученике не только стандартизированных методик (психометрических тестов интеллекта, личностных опросников), но и *качественных методов*, в том числе наблюдения, беседы, анкетирования, анализа продуктов деятельности, самоописания (методики незаконченных предложений, словесного портрета, написания сочинения на определенную тему), игровых и тренинговых методов.

Таким образом, использование психометрических тестов интеллекта изменяет свой вектор: они оказываются ориентированными на создание условий для развития интеллектуальных ресурсов личности, способствуя тем самым выстраиванию индивидуальной интеллектуальной биографии.

В заключение хотелось бы сказать следующее. Психология — это не только наука об общих закономер-

ностях человеческой психики, но и наука о принципах защиты прав личности. Психологическое тестирова-

ние, как область психологического знания, в полной мере должно отвечать этим критериям.

Литература

Анастаси А. Психологическое тестирование. Кн. 1.2. М.: Педагогика, 1982.

Дружинин В.Н. Интеллект и продуктивность деятельности: модель интеллектуального диапазона // Психол. журн. 1998. Т. 19. № 2. С. 61–70.

Поддьяков А.Н. Тест творчества — «синяя птица» психологии // Знание – сила. 2003. № 5. С. 101–104.

Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы. М.: Когито-Центр, 1999.

Трост Г. Возможность предсказания выдающихся успехов в школе, универси-

тете, на работе // Иностр. психол. 1999. № 11. С. 19–27.

Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002.

Herrnstein R.J., Murray Ch. The bell curve: Intelligence and class structure in American life. N. Y.: Free Press, 1994.

Schneider W. Acquiring expertise: Determinants of exceptional performance // International handbook of research and development of giftedness and talent / Heller K.A. (Ed.) Oxford: Pergamon, 1993. P. 311–324.