

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

***Аннотация:** Процедуры массового педагогического тестирования в России внедряются уже 20 лет. Накоплен немалый опыт разработки заданий в тестовой форме, создана и продолжает совершенствоваться система обучающих тестов, создана и совершенствуется процедура единого государственного экзамена (ЕГЭ), что дает основание квалифицировать педагогическое тестирование как инновационную технологию в современном российском образовании.*

***Abstract.** Mass pedagogical testing procedures have been administered in Russia for as long as 20 years. Considerable experience in the field of developing testing tasks has been accumulated, the tutorial system has been set up, the unified state exam (ЕГЭ) procedure has been developed. Thus with good reason we can qualify pedagogical testing as innovative technology in the modern Russian education.*

***Ключевые слова:** педагогическое тестирование, инновационные технологии, обучающие тесты.*

***Keywords:** Pedagogical testing, innovative technology, training tests.*

Тестовые методы в XX веке получили прочную прописку в машиностроении, медицине, спорте, психологии и педагогике. Внедрение тестовых методов в образовании в современной России (как и в странах СНГ) относится к педагогическим технологиям возвратного типа. Известно, что Лаборатория экспериментальной педагогической психологии, созданная в Санкт-Петербурге А.П. Нечаевым в 1901 году, активно продвигала в образовательное пространство страны тестовые методы. После 1917 года тестовые методы были востребованы на государственном уровне и обеспечивались бюджетным финансированием вплоть до середины 1936 года. Известное постановление ЦК ВКП (б) «О педагогических извращениях в системе наркомпросов», принятое в июне 1936 года, поставило под запрет не только педологию (наука о ребенке), но и тесты [1, с. 173]. Запрет тестов оказался непродуманным решением, продиктованным политическими соображениями. Не случайно поэтому спустя два десятилетия вскоре после XX съезда КПСС тестовые методы постепенно возвращаются в сферу образования. Появление в конце 1950-х гг. электронно-вычислительных машин (ЭВМ) в ведущих вузах СССР ускорило процесс возрождения учебных заданий в тестовой форме. Машинный вариант учебных заданий требовал

введения в ЭВМ, как минимум, двух вариантов ответов.

Однако полномасштабному возрождению тестовых методов в сфере образования препятствовало искусственно созданное препятствие, которое породило противоречие между объективной потребностью применения тестов в учебном процессе и необъективным политическим решениям об их запрете. Ситуация и в последующие три десятилетия не изменилась. Постановление ЦК ВКП (б) от июня 1936 года никто не отменял, и все заинтересованные в скорейшем внедрении тестовых методов в сферу образования вынуждены были учитывать этот фактор. Поэтому внедрение тестов осуществлялось по-прежнему только точечными методами.

Ситуация изменилась с распадом СССР. С 1990-х годов процедуры массового тестирования активно внедряется в образовательное пространство стран СНГ. В России массовое тестирование на федеральном уровне стали внедрять с 1995 года. Грамотное управленческое решение обеспечило успех быстрому внедрению тестовых методов. Тестирование внедряли как опережающий пробный экзамен исключительно на добровольной основе. За символическую плату ученики выпускных классов средней школы уже в апреле каждого года могли сдать опережающий экзамен, который тоже, в свою очередь, на добровольной основе могли засчитать в школе в качестве выпускного или в вузе в качестве вступительного.

Многие преподаватели и учителя-практики по достоинству оценили тестовые технологии, имеющими немало видимых преимуществ по сравнению с традиционными методами обучения и контроля знаний. Именно эти очевидные преимущества и, в первую очередь, огромная экономия учебного времени за счёт существенного сокращения устных опросов учащихся, привели к тому, что тысячи преподавателей на постоянной основе стали использовать в учебном процессе тестовые технологии без какого-либо административного принуждения. Активизировалась и научная мысль. Многие научные разработки первых десятилетий XX века отечественная наука утратила. Состояние современных тестологических исследований в отечественной нау-

ке позволяет сделать два важных, на наш взгляд, вывода.

Первый из них очевиден и лежит на поверхности. Прекращение тестологических исследований в стране после 1936 г. привело к невосполнимым утратам. Вместе с тем, утратив почти все положительное, созданное в России и СССР за первые три с половиной десятилетия XX века, отечественная тестология не обрела и тот консерватизм, который объективно накапливается в каждой науке. Отечественные специалисты, возрождая тестологию, смогли по-новому взглянуть на некоторые устоявшиеся традиции в зарубежной науке и практике. Так, В.С. Аванесов впервые в отечественной и мировой тестологии выдвинул концепцию трехэтапного тестового процесса. В соответствии с этим он выделяет и три основных понятия теории тестов: «задание в тестовой форме», «тестовое задание», «педагогический тест» [2].

Второй вывод связан с поиском новых подходов к созданию и применению тестов в образовательном пространстве. Например, в зарубежной тестологии педагогические тесты рассматриваются, главным образом, как инструмент для организации контроля знаний. При этом отмечается (как сопутствующий элемент) определенный обучающий потенциал этих тестов. В отечественной тестологии в 1990-х гг. появилось новое педагогическое понятие «обучающий тест». Его стали внедрять в теорию и практику отечественного образования математики, географы, лингвисты, историки и др.

Наиболее продуктивными оказались два подхода к созданию обучающих тестов: тематическое и сплошное тестирование. При сплошном тестировании весь учебный материал, который может быть представлен в тестовых вариантах, формализуется в заданиях. Аналогичным образом создаются и тематические тесты в полном соответствии с отдельной темой, представленной в учебнике. За рубежом в научной литературе много пишут о тестах педагогического контроля и их большом обучающем потенциале. В отечественной литературе в последние десять-двадцать лет утвердилось (или утверждается) разделение тестов по их основному функциональному назначению – на тесты *обучающие* и тесты *контролирующие*. Это новый подход к использованию тестовых методик в образовании. С середины 1990-х гг. в российском образовании создаются и применяются тесты, специально предназначенные для целей обучения. Чаще всего они создаются уже традиционным точечным методом по отдельным дисциплинам общеобразовательного стандарта, Одновременно в научной литературе разрабатывается проблема обучающих тестов.

В создании, применении и теоретическом осмыслении обучающих тестов наметилось три подхода. Так, В.А. Федорова считает, что в обучающем режиме по курсу географии «при помощи тестовых заданий целесообразно изучать те темы или разделы учебных дисциплин, которые имеют обширный теоретический и фактический материал (много понятий, определений, терминов), являются базовыми для дальнейшего изучения курса» [3, с. 8]. Обратим внимание на подход В.А. Фёдоровой к созданию обучающих тестов. По её мнению, обучающие тесты должны быть созданы только к тем темам, которые являются базовыми для дальнейшего изучения курса географии и содержат много понятий, определений и терминов. Такой подход можно назвать выборочно-тематическим.

Н.А. Сеногноева при разработке обучающих тестов по курсу геометрии, как и В.А. Фёдорова, придерживается тематического подхода, но не выборочного, а охватывающего все темы учебного курса. При этом обнаруживается и существенное отличие её позиции. Н.А. Сеногноева исходила из того, что для каждой темы должен быть создан банк заданий, «при котором задачи группируются вокруг выделенных для данной темы базовых геометрических конфигураций». При этом Н.А. Сеногноева считает, что задания внутри каждой темы «целесообразно выстраивать в соответствии с принципом постепенного нарастания сложности», предусматривая дублирующие варианты, для «работы с теми учениками, которые не справятся с данной задачей при первом прохождении теста» [4, с. 11].

В позиции Н.А. Сеногноевой, таким образом, тематический подход при создании обучающих тестов содержит ориентацию на полный тематический охват курса геометрии с дублированием вариантов обучающих тестов для более слабых учеников и соблюдением принципа возрастающей трудности заданий, который обязателен для тестов итогового контроля знаний. Можно сказать, что в подходе Н.А. Сеногноевой четко просматривается ориентация на создание обучающих тестов в вариантах максимально возможного приближения их к тестам экзаменационного типа.

Представляется целесообразным и третий подход, опирающийся на идею сплошного тестирования учебников. Автором данной статьи предложен и реализован на практике метод сплошного тестирования учебников в процессе преподавания курса «История России» на подготовительном отделении Омского государственного университета. В 1995 г. при введении в педагогическую терминологию понятия «обучающий тест» была внедрена и система пособий, объединенных общим названием «История Рос-

сии в тестах», которые в 1996–1997 гг. и последующие годы были опубликованы массовыми тиражами. При таком подходе весь материал учебника, пригодный для формализации, выстраивается в тестовой форме в соответствии с последовательностью его изложения в учебнике.

Создание обучающих тестов методом сплошного тестирования отличается более полным переложением учебного материала в тестовую форму и в таком варианте может рассматриваться как еще одна из форм распространения учебных знаний. По курсу истории России при таком подходе можно формировать и тематические тесты по любой проблеме учебного курса (история культуры, внешняя политика России, общественные движения, имена и даты и т. п.) в хронологическом диапазоне с древнейших времен до начала XXI века.

Пособия с обучающими тестами дают возможность учащимся самостоятельно (или под руководством педагога) осваивать учебный материал и в варианте традиционного изложения, и в варианте тестовом. Так формируется тестовая культура в обществе, приобретается опыт, который в психологии обозначают термином «искусственность тестовая». Создание пособий методом сплошного тестирования можно рассматривать как еще один из вариантов распространения исторических (и любых других учебных) знаний.

В последние годы в развитие метода сплошного тестирования появилось новое направление связанное с идеей квантования учебного текста (разбивки текста на мелкие части с подзаголовками) и снабжения его заданиями в тестовой форме, что тоже будет способствовать лучшему усвоению учебных знаний. Это направление в создании по сути нового варианта учебников и соответствующей системы обучающих тестов разрабатывается группой специалистов под руководством редактора журнала «Педагогические измерения» В.С. Аванесова. В перспективе развитие этого направления может привести к появлению нового поколения учебников (или создания их в параллельном варианте), в которых могут быть максимально учтены возможности преобразования учебного текста в задания в тестовой форме. Создание и применение тестов в обучающем варианте имеет благоприятные перспективы в связи с внедрением дистанционного обучения, развитием компьютерного тестирования и усилением роли самообразования.

Таким образом, уже в первые годы внедрения процедур массового тестирования научно-педагогическая мысль обогатилась не только заимствованием зарубежного опыта, но и собственными новациями. Опыт, накопленный в рамках опережающих экзаменов, был привнесён и нашёл

широкое применение при организации в 2001 году эксперимента по введению в России единого государственного экзамена (ЕГЭ). Ещё на стадии эксперимента, а затем и в условиях штатного режима возникли трудности объективного и субъективного характера.

В связи с проведением эксперимента по введению ЕГЭ развернулась достаточно острая полемика между сторонниками и противниками введения единого государственного экзамена. Не вдаваясь в суть полемики (это не задача нашего исследования), отметим, что с позиций историко-педагогического подхода курс управленческих структур на максимальную объективизацию образовательного процесса с помощью научно обоснованного метода, – наиболее рационален. Противодействие же курсу на введение ЕГЭ связано как с объективными, так и субъективными обстоятельствами. Против оценивания знаний всегда выступали обучающиеся, а против независимой оценки знаний солидарно всегда выступали и преподаватели, и ученики. Противодействие связано и с низким качеством тестовых материалов для ЕГЭ (это преодолимые трудности роста), и с низкой тестовой культурой в обществе, и отсутствием чёткой программы модернизации образования на уровне управленческих структур. Об отсутствии продуманной на длительную перспективу политики среди управленцев свидетельствует, например, такой фактор. Изначально тестовые материалы для опережающих апрельских экзаменов готовили в Центре тестирования, а тесты для ЕГЭ готовили специалисты института общего среднего образования РАО. Параллельное существование двух крупных структур федерального уровня создавало конкурентную среду, а значит, и экономические условия для поставки на рынок образовательных услуг более качественной продукции. В нашем случае это тестовые задания, тесты, система обработки и подсчета результатов тестирования. Закрытие Центра тестирования в связи с повсеместным введением с 2009 г. ЕГЭ оказалось, на наш взгляд, неконструктивным решением, разрушившим конкурентную среду в области тестовых технологий в образовании, особенно, если помнить, что Центр тестирования не бюджетная организация. Справедливости ради отметим, что формально Центр тестирования функционирует, но лишь как структура, обслуживающая Федеральный институт педагогических измерений (ФИПИ) в части подсчета результатов ЕГЭ.

Отметим, что еще один дополнительный элемент конкуренции на рынок образовательных услуг вносил Центр тестирования МГУ им. М.В. Ломоносова. Там была создана компьютерная форма аттестационного тестирования для стар-

шекласников – «Телестинг». Первое тестирование в рамках «Телестинга» было проведено весной 1997 г., а с 1999 г. стали проводить еще и осенний «репетиционный» тур. Система «Телестинг» распространилась на более ста городов России. Экзамены организовали по 9 школьным предметам и, кроме того, участники «Телестинга» могли пройти тестирование интеллектуального потенциала и узнать свой коэффициент обучаемости (IQ). Это нововведение в отечественном педагогическом тестировании связано с психологом, профессором МГУ А.Г. Шмелевым. В 1920–1930-е гг. в системе образования (и не только образования) тесты интеллекта (тогда их чаще называли тестами одаренности) были непременным элементом тестовых испытаний. Включение их в систему «Телестинга» в известной степени возрождало существовавшую традицию, однако с переводом ЕГЭ в штатный режим система «Телестинг» из процедур федерального тестирования тоже была исключена.

По сути «Телестинг» обозначил ещё одно продуктивное направление, связанное с внедрением в образовательное пространство компьютеров. По мере расширения сети учебных заведений, обеспеченных необходимым количеством компьютерной техники, роль компьютерного тестирования в системе образования будет возрастать. В последние годы идет активная разработка программ компьютерного тестирования для обеспечения учебного процесса в вузах, идет активный процесс разработки теоретических проблем компьютерного тестирования. В 2004 г. И.Д. Рудинский опубликовал монографию «Основы формально-структурного моделирования систем обучения и автоматизации педагогического тестирования знаний», где приведены математические модели оценивания знаний обучающихся, в том числе и по слабо формализованным дисциплинам. Сам автор о своих разработках пишет, что это ещё не теория, а «скорее фрагментарное описание отдельных компонентов будущей теории» [5, с. 199]. В публикациях последних лет И.Д. Рудинский продолжает развивать выдвинутые им идеи (см., например, «Структурные основы тестологии» (Калининград, 2010. 249 с.).

Внедрение компьютерного тестирования, несомненно, принесёт дополнительные возможности по созданию конкурентной среды в применении тестовых технологий в образовании. Однако проблема кадров, владеющих методиками составления тестовых заданий и тестов для компьютерного тестирования, может стать ещё одним дополнительным камнем преткновения на пути широкого внедрения тестовых технологий в образовании. Именно кадровый голод является

одной из главных причин противодействия общественности введению ЕГЭ. Другой причиной, вытекающей из первой, является отсутствие системной подготовки практикующих и будущих учителей в овладении хотя бы в объёме минимальной программы по основам тестологии. В программах педагогических вузов лишь в 2009 году появилась учебная дисциплина, дающая основы тестологических знаний. В колледжах такой дисциплины нет, и в них готовят учителей завтрашнего дня по программам дня вчерашнего.

Справедливости ради следует отметить, что в последние годы в России стали создаваться коммерческие структуры, где предлагают по краткосрочным программам осваивать основы тестологии. Эти структуры играют определенную роль в формировании тестовой культуры среди педагогической общественности и создании конкурентной среды в подготовке тестологов. К признакам формирования конкурентной среды следует отнести и открытие в 2002 г. кафедры тестологии в Российском университете дружбы народов (РУДН), заведует которой М.Б. Чельшкова. Кафедра работает по программе второго дополнительного образования с присвоением квалификации «Тестолог (специалист в области педагогических измерений)». В стране уже существует немало тестологов, постигших основы профессиональной работы специалиста в области педагогических измерений. Разумеется, у многих приобретенные знания носят поверхностный характер. Системная подготовка на базе пусть и временной, но все-таки программы, позволяет осуществлять внедрение тестовых технологий в педагогический процесс, опираясь на квалифицированные кадры.

Научный метод тестов существует немногим более 100 лет, и все это время периодически возобновляются споры о нужности или ненужности тестов. В России споры не утихают много лет в связи с введением в 2009 г. единого государственного экзамена (ЕГЭ) для школ и вузов. Это ещё раз свидетельствует о том, что феномен тестов обладает таким уникальным потенциалом, который вызывает диаметрально противоположные оценки. На наш взгляд, острота полемики вызвана в первую очередь системными недостатками, допущенными при введении ЕГЭ. У большей части преподавателей страны так и не сформировались полномасштабные знания теории и практики педагогических измерений. Краткосрочные курсы (объём 72 часа), как показывает практика, не дают того объёма знаний, которые необходимы для подготовки учащихся к ЕГЭ на необходимом уровне. В 2014 г. по результатам ЕГЭ (уже не в первый раз) была снижена планка баллов по русскому языку и мате-

матике. ЕГЭ тут сыграл важную положительную роль: он выявил проблему, не дав её затухать заинтересованным сторонам – учителям, директорам школ, чиновникам от образования. А проблема в том, что российская школа не доучивает слабых учеников до конкурентоспособного уровня. Нужны кардинальные решения Минобрнауки и длительная кропотливая работа по формированию тестовой культуры не только в образовательном пространстве России, но и в обществе в целом.

Практика проведения ЕГЭ показала, что современный педагогический тест, созданный с соблюдением всех требований теории педагогических измерений, позволяет не только получать объективную информацию об уровне подготовленности обучающихся, но и служит элементом общественной стабильности, ибо позволяет распределять выпускников образовательных учреждений в соответствии с их индивидуальными способностями и в интересах социума.

Кроме того, тестирование позволяет одновременно получить информацию об учебных достижениях во всём образовательном пространстве России для принятия взвешенных управленческих решений. Получение объективной информации, не искажённой субъективным мнением учи-

теля, имеет значимость для управленческих структур при определении перспектив развития общества и функционирования государства.

Объективные данные о результатах обучения и уровне знаний обучающихся, по большому счёту, являются залогом успешного развития социума и государства в мировом цивилизационном процессе.

Литература:

1. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. док. 1917–1973. – М., 1974. – 560 с..
2. Аванесов В.С. Понятийный аппарат педагогической диагностики // Педагогическая диагностика. – 2002. – № 2. – С. 33–37.
3. Федорова В.А. Педагогические функции тестов в современной школе: автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 2003. – 23 с.
4. Сеногноева Н.А. Использование обучающих тестов в курсе геометрии 7–9 классов: автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1996. – 21 с.
5. Рудинский И.Д. Основы формально-структурного моделирования систем обучения и автоматизации педагогического тестирования знаний. – М., 2004. – 204 с.