

## ЕГЭ. ТЕСТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИИ

Теория

**В. Кадневский, В. Полежаев**

Тестовые технологии выросли из объективно существующего в человеческом сообществе противоречия между групповой согласованной деятельностью и индивидуальными способностями каждого члена группы. В стремлении преодолеть или максимально гармонизировать способности индивида с общими интересами группы и возникли системы испытаний, которые на определённом этапе цивилизационного процесса стали создаваться на научной основе.

Научный метод тестов сформировался на рубеже XIX–XX вв., т.е. существует он немногим более 100 лет. Всё это время периодически возобновляются споры о нужности или ненужности тестов, о высоком или низком уровне объективности контроля знаний с помощью тестов, или полной невозможности такого контроля.

Педагогические тесты в современном российском образовании относятся к педагогическим технологиям возвратного типа: они активно внедрялись в учебную практику в 1926–1936 гг. При их создании было допущено немало ошибок, особенно при составлении заданий. Разработчики предлагали некорректные формулировки, а иногда и два правильных ответа в одном задании, но это были ошибки и трудности роста. Критика тестовых технологий была достаточно острой и уже в 1928 г. тесты для экзаменов стали качественнее, их создатели — сотрудники педагогических центров страны учли многие замечания, высказанные в прессе, на конференциях, встречах с авторами — разработчиками тестов.

Споры по поводу нужности или ненужности педагогических тестов разгорелись с новой силой в связи с общероссийским экспериментом по введению единого экзамена, который с 2009 г. станет обязательным для школ и вузов.

Ситуация, сложившаяся в обществе в связи с введением ЕГЭ, заставляет нас снова и снова обращаться к этой проблеме. Это внимание продиктовано в первую очередь прямым участием авторов статьи в подготовке омских абитуриентов и школьников к ЕГЭ, а во-вторых, диаметрально противоположными взглядами на тестирование в отечественном научном и педагогическом сообществе: от признания в качестве объективного и чуть ли не единственного инструмента оценки способностей и знаний, до полного отрицания и даже тестофобии.

**ПЕД диагностика**  
**ПЕД диагностика**

#### Негативный опыт проведения ЕГЭ

Наиболее острую критику со стороны учёных, педагогов и родителей учащихся вызвали и продолжают вызывать контрольные испытания (преимущественно в тестовой форме) сначала в рамках заявленного и проводившегося по инициативе правительственных структур эксперимента, а теперь и в режиме важного государственного мероприятия в сфере образования. Хотя этот эксперимент, по мнению многих учёных, и не соответствует всем критериям, присущим научному эксперименту, он правительственным решением фактически завершён, а принятое Государственной Думой в январе 2007 г. дополнение к закону об образовании определило дату повсеместного введения ЕГЭ – 2009 год.

Эти усилия законодательной и исполнительной ветвей власти не привели к консенсусу между управленческими структурами и научно-педагогической общественностью. Единства взглядов в обществе по практике проведения ЕГЭ на основе тестов нет и не предвидится в обозримом будущем.

В рамках проводившегося в 2007 г. единого экзамена возникли скандальные ситуации, связанные с утечкой секретных экзаменационных материалов. Напомним, что о подобном варианте развития событий предупреждали многие представители научно-педагогической и родительской общественности, одна-

ко ответственные высокопоставленные чиновники от этих предупреждений отмахивались, ограничиваясь стандартными уверениями, что «всё под контролем»... Проблема обеспечения режима секретности по мере приближения срока повсеместного введения единого экзамена, очевидно, будет обостряться и эффективного её решения, полностью исключающего возможность подтасовок результатов тестовых испытаний или «утечки информации», в наших условиях найти очень трудно.

Недостатка в предложениях надёжного обеспечения режима секретности экзаменационных испытаний нет. Недавно получил широкую огласку случай, когда по распоряжению администрации одной из ярославских школ потенциальные медалисты заново переписывали сочинение выпускного экзамена. Подобная огласка — редкое исключение, хотя такая практика (судя по количеству медалистов в регионах) явно распространена. Возможно, решение проблемы будет найдено по мере наполнения учреждений общего образования большим количеством компьютеров. Уже сегодня опробуются варианты компьютерных программ, где испытуемый получает индивидуальный вариант теста, а после его решения компьютер сразу выдаёт итоговую оценку результата тестирования.

На наш взгляд, противоречивость по отношению к тестам в российском обществе связана не с тестовыми технологиями в образовании (они доказали свою состоятельность в образовательном пространстве многих стран), а с практикой проведения модернизационных и реформаторских новаций в России, к которым относятся и новации по изменению системы испытаний для выпускников школ и абитуриентов. Специалисты, изучавшие модернизационные и реформаторские процессы в многовековой истории страны, отмечают такие характерные особенности российского реформаторства, как догоняющий (другие державы) вариант их развития, недостаточную проработанность принимаемых государственных решений, поспешность при проведении реформ, незавершённость при их претворении в жизнь. Поэтому в истории российских преобразований, за реформами нередко следовали контрреформы.

Такой негативный опыт реформаторства даёт основание для вывода о том, что повторения подобного в реформах в сфере образования можно избежать лишь при комплексном подходе к реформированию любого сегмента образовательного пространства России. Можно в связи с этим выводом вспомнить неудачный опыт полувековой давности, когда во многом из-за

некомплексного подхода была свёрнута реформа политехнизации школы.

В современном образовании массовое тестирование учащихся общеобразовательных учебных заведений породило немало годами не решаемых проблем. Усиливаются несоответствия между расширяющейся практикой применения тестов в сфере образования и несформированностью у большей части их пользователей целостных системных знаний в области тестирования. Проявляются они и в сложившемся несоответствии между пониманием в управленческих структурах важности, необходимости распространять тестологические знания и дефицитом публикаций о методиках составления заданий в тестовой форме, технологии создания и применения тестов в образовании.

За годы, прошедшие с начала эксперимента по ЕГЭ, не только не преодолено, но и усилилось несоответствие между потребностью в подготовке специалистов, способных обеспечить трансляцию и формирование тестологических знаний среди работников образования, учащихся и студентов, и отсутствием в учебных планах даже вузов педагогического профиля достаточного количества дисциплин тестологического цикла.

В последние три-четыре десятилетия наибольший вклад в возрождение отечественной тес-

## Теория

### Негативный опыт проведения ЕГЭ

**ПЕД диагностика**  
**ПЕД диагностика**

**Практическая  
составляющая  
тестирования**

тологии внесли учёные, специализирующиеся в области естественно-научных знаний. Вместе с тем созданные ими труды, раскрывающие методики подсчёта результатов массового тестирования, рядовому учителю полезны лишь как познавательные. В учебных группах (классах) статистической обработкой результатов тестирования педагоги не занимаются из-за нехватки времени и недостатка статистического материала для объективных выводов.

Школьного учителя, преподавателя вуза, студентов педагогических специальностей, как будущих учителей, больше интересует практическая составляющая тестирования. Выражаясь языком рыночной экономики, потребителей тестов интересуют, в первую очередь, знания о приёмах и методах составления заданий в тестовой форме, превращения их в тестовые задания, особенности формирования тестов для обучения, для текущего, рубежного и итогового контроля. Для практикующего учителя важнее обрести знания по методике разработки заданий в тестовой форме, по практическому овладению методами их наиболее эффективного применения для обучения и педагогического контроля. Освоение участниками образовательного процесса тестовых технологий постепенно формирует в обществе тестовую культуру, а в пер-

спективе — выводит тестирование в сфере образования на уровень задач, связанных с модернизационными процессами в современной России.

Научно-практическое осмысление и применение тестовых технологий также формируется под влиянием противоположных факторов: стимуляции и торможения, поэтому непоследователен и противоречив процесс внедрения таких технологий. Наличие в этом процессе многих препятствий, девиаций, разрывов, конфронтационных линий развития не способствует и созданию устойчивых направлений научного поиска, научных школ, оформлению тестологии в самостоятельную науку.

Периодически усиливающаяся острота полемики вызвана административным давлением при введении ЕГЭ, что вызывает адекватную реакцию и вполне объяснимый протест, недостатком специалистов, в полном объёме владеющих методиками разработки тестовых заданий и тестов для экзаменов такого уровня как ЕГЭ, низким уровнем тестовой культуры в российском обществе. Кроме того, многие специалисты справедливо отмечают, что эксперимента в подлинно научном его понимании вовсе и не было: при внедрении массовых процедур тестирования был задействован мощный административный ресурс, что привело к неоправданной

поспешности и недозавершённости эксперимента.

В результате такой поспешности мы из года в год сталкиваемся со многими ошибками, допущенными разработчиками тестов при подготовке тестовых заданий для ЕГЭ. Хотя процедуры массового тестирования в России внедряются уже 12 лет, до ситуации, близкой к их идеальной организации и чёткому проведению, ещё далёко. Ставшие уже хроническими недостатки массового тестирования могут быть преодолены по мере подготовки квалифицированных разработчиков тестов, по мере обретения опыта тестирования в формате ЕГЭ, наконец, по мере формирования тестовой культуры в широких слоях российского общества. Пока же внедрение тестовых технологий в формате ЕГЭ сопровождается поспешностью со стороны управленческих структур, неподготовленностью значительной части педагогического корпуса страны в области тестологии, недостаточной квалификацией разработчиков тестов. Это особенно болезненно ударяет по абитуриентам, которых к ЕГЭ готовят учителя, не обладающие необходимой квалификацией.

Вот лишь несколько примеров некорректности формулировок заданий из комплектов тестов ЕГЭ по обществознанию и истории России за 2007 г.

В тесте №101 по обществознанию тестовое задание № 1 составлено следующим образом:

«В самом широком смысле общество – это:

- 1) группа людей, объединившихся для совместной деятельности;
- 2) этап в историческом развитии человечества;
- 3) все способы взаимодействия и формы объединения людей;
- 4) материальный мир в целом».

В тесте № 102 аналогичное задание сформулировано следующим образом:

«Обществом в широком смысле называют:

- 1) исторический этап в развитии человечества;
- 2) группу людей, объединившихся для взаимопомощи и поддержки;
- 3) все формы объединения людей в процессе производственной деятельности;
- 4) все способы взаимодействия людей и формы их объединения».

Обратим внимание на один из нюансов в формулировках заданий. В одном случае речь идёт об обществе «в самом широком смысле», в другом — просто «в широком смысле». В наиболее массовом учебнике «Человек и общество» (под редакцией Л.Н. Боголюбова, А.Ю. Лазебниковой) во вводной главе авторы отмечают, что определений понятия «общество» существует множество. Двигаясь от частного к общему, авторы перечисляют все определения, представ-

## Теория

### Некорректность формулировок в тестах

**ПЕД диагностика**  
**ПЕД диагностика**

**Некорректность  
формулировок в  
тестах**

ленные в дистракторах задания, и завершают объяснение обобщением, что это «...часть мира, которая включает в себя способности взаимодействия людей и формы их объединения. Последнее определение отражает понятие общества в широком смысле слова».

Таким образом, учебник не даёт определения разницы между понятиями «общество в широком смысле» и «общество в самом широком смысле». В таких и подобных случаях тестологи рекомендуют не включать такого рода задания в экзаменационный тест.

Вызывает недоумение композиция тестовых заданий закрытой формы по истории России. В тестологии к заданиям закрытой формы предъявляются такие требования как краткость и логическая форма высказывания. Задания, как правило, позиционируются в форме утверждения, которое в зависимости от выбранного экзаменуемым ответа, превращается в истинное или ложное утверждение. Однако комплект тестов ЕГЭ за 2007 г. в части 1 (вариант «А») представлен значительным количеством заданий с избыточно многословными формулировками, больше напоминающими традиционные вопросы.

В тесте №31 **задание А1** сформулировано так:

*«В каком веке Древнерусское государство окончательно распа-*

*лось на удельные княжества, а Киев утратил роль единого центра Руси?»*

В соответствии с требованиями тестологии задание могло быть представлено так:

*«Древнерусское государство окончательно распалось на удельные княжества в... веке».*

А ещё одно задание из предложенного разработчиками варианта могло бы звучать так: *«Киев утратил роль единого центра Руси в... веке» (или, в связи с...).*

**Задание А2** *«Кто из названных лиц были современниками?»* предпочтительнее переформулировать более кратко: *«Современниками были...»* Лишний здесь и вопросительный знак. Зарубежный и отечественный опыт свидетельствует, что в заданиях, сформулированных как утверждение, учащиеся и студенты быстрее и лучше улавливают их смысл и значение, чем в более многословных вопросных вариантах.

Конечно, указанные недостатки легко устранимы и их можно было бы представить как «трудности роста» отечественной тестологии. Однако если помнить, что массовые процедуры тестирования в отечественном образовании внедряются с 1995 г., то следует признать, что процесс преодоления «трудностей роста» весьма затянулся. Более того, недостатки такого плана продолжают множиться и тиражируются в различных пособиях. В последние годы набирает оборо-

ты педагогическое тестирование в системе среднего и высшего профессионального образования, однако и в этом сегменте отечественного образования большая часть преподавательского корпуса обладает весьма поверхностными знаниями в области педагогической тестологии. Сошлемся на конкретные факты. Уже опубликовано немало пособий под стандартными названиями «Тесты по...». К сожалению, большинство из них далеко не в полной мере по качественным параметрам представленных в них заданий соответствует требованиям научной тестологии.

Сошлёмся на свежий пример. В 2007 г в серии «Библиотека студента» опубликовано учебное пособие «Тесты по философии», подготовленное Ю.Н. Тарасовым. Эта серия выходит под эгидой РАО, поэтому помимо автора указана ещё и редколлегия, в составе которой стоят фамилии известных учёных, включая Президента РАО. Однако уже на третьей странице пособия читаем: «Вопросы и предполагаемые ответы». Для малосведущих читателей сообщаем, что тесты состоят из заданий, которые в зависимости от выбранного испытуемым ответа превращаются в истинное или ложное утверждение.

Есть характерные отличия от традиционных вопросов и в формулировках заданий. Ограничимся разбором формулировки первого задания в пособии

Ю.Н. Тарасова. Оно звучит так: «Чем в принципе отличаются философские знания от религиозных?» С учётом требований педагогической тестологии формулировка задания могла бы выглядеть так: «Философские знания от религиозных отличаются...» Приведённый пример, а также примеры встречаются в большинстве пособий — их можно множить и множить, показывает, что даже наиболее квалифицированные специалисты высшей школы, берущиеся за разработку заданий в тестовой форме, не обладают глубокими системными знаниями в области педагогической тестологии. Можно констатировать, что большая часть российского общества обладает низкой тестовой культурой, процесс формирования которой, очевидно займёт ещё немало времени.

На наш взгляд, отход разработчиков тестов от устоявшихся требований тестологии связан с теми перекосами, которые в образовательном пространстве давно обозначились, но так и не нашли своего решения. Возможно, следует расширить или обновить составы групп разработчиков тестов по учебным дисциплинам, включённым в ЕГЭ. Складывается впечатление, что и разработчики тестов, и управленческие структуры, их курирующие, живут в изолированном пространстве, куда не поступает информация с крити-

## Теория

### Некорректность формулировок в тестах

**ПЕД диагностика**  
**ПЕД диагностика**

**Негативный  
опыт  
проведения  
ЕГЭ**

кой из года в год повторяющихся недостатков в тестах для единого экзамена. В стране с невысоким уровнем тестовой культуры при внедрении процедур массового тестирования должны быть созданы условия для получения необходимых тестологических знаний, в первую очередь в области разработки заданий в тестовой форме. В получении подобных знаний нуждается в первую очередь преподавательский корпус, студенты педагогических специальностей, т.е. профессионалы, которые по роду своей деятельности будут транслировать эти знания в образовательном пространстве страны.

Пока же в доступной научно-методической литературе преобладает информация с описанием математико-статистических моделей подсчёта результатов массового тестирования. Эти знания, несомненно, важны и востребованы практикой. Однако рядовому учителю школы или преподавателю вуза эти знания применять негде. При тестировании в рамках одного школьного класса или студенческой группы выявить статистические свойства теста или результатов тестирования невозможно. Преподавателям необходимы знания о правилах разработки заданий в тестовой форме, принципах формирования педагогического теста, методик применения тестов в учебном процессе.

Таким образом, очевидно противоречие, которое методом «кавалерийской атаки» разрешить невозможно. Нужно объединить усилия тех немногих специалистов-тестологов, кто способен создавать пособия, востребованные педагогической практикой, обучать учителей и студентов основам тестологии, ориентированным на обеспечение учебного процесса с применением тестов. Пока же мы наблюдаем попытки разрешить это противоречие на региональном уровне методом различных подтасовок, вплоть до преодоления режима секретности при получении экзаменационных тестовых материалов.

Тестирование имеет существенное значение для общества, поскольку при грамотном использовании позволяет получить не искаженные субъективными наслоениями сведения о результатах обучения и уровне знаний учащихся. Поэтому мировая педагогическая практика приоритетное предпочтение отдаёт методу тестов. Получение объективной информации, не искажённой субъективным мнением учителя, имеет значимость для управленческих структур при определении перспектив развития общества и функционирования государства. Объективные данные о результатах обучения и уровне знаний учащихся, по большому счёту являются зало-



гом успешного развития социума и ролью государства.

О государственном значении тестирования в своё время писал и известный социолог П.А. Сорокин, творческое наследие которого стало ныне доступным и российскому читателю. Ещё в 1920-х годах он выдвинул положение о том, что в стратифицированных обществах для социальной мобильности существуют специфические «сита», которые как бы просеивают индивидов. При этом одни обретают возможность перемещаться вверх, для других «включается» механизм торможения. Это «сито» П.А. Сорокин называл механизмом социального тестирования, отбора и распределения индивидов по социальным стратам.

П.А. Сорокин исходил из того, что «в любом стратифицированном обществе есть много людей, жаждущих продвижения в верхние слои», существует и особый механизм контроля, регулирующий процесс вертикальной циркуляции. Этот контроль П.А. Сорокин видел, в первую очередь, «в тестировании индивидов для установления адекватного выполнения ими социальных функций».

Механизм, контролирующий процесс вертикальной циркуляции, П.А. Сорокин не сводил только к организации социального тестирования. Он видел в нем и возможность для проведения своего рода «селекции», т.е.

социальной сортировки индивидов внутри групп и страт общества и соответствующем распределении членов общества «по различным социальным слоям, в их продвижении или деградации».

Важен для нас вывод П.А. Сорокина о том, что метод тестирования индивидов на уровне семьи сложился исторически, и семья эту роль «играла на протяжении всей истории человечества». Отметим также, что теоретические построения П.А. Сорокина касаются патриархальной семьи. Он и сам отмечает, что в обществе, где семья нестабильна, где браки между членами различных социальных слоев привычны, «образование детей с самого раннего возраста идёт в других институтах, вне семьи, а их число относительно многочисленно, то в таком обществе семья как тестирующее и селекционирующее средство играет менее важную роль».

Оценивая роль школы как социального института, П.А. Сорокин отмечает, что большинство его предшественников оценивали значение школы как «воспитывающего и образовывающего» института, а тестирующая, селекционирующая и дистрибутивная функция школы почти полностью игнорировалась. П.А. Сорокин, выделяя эти функции, подчеркивал, что, оставаясь «воспитывающим и образовывающим институтом, школа является и

## Теория

### П.А. Сорокин о тестировании

**ПЕД диагностика**  
**ПЕД диагностика**

**П.А. Сорокин  
о тестировании**

частью социального механизма, который «апробирует способности индивидов, просеивает их, селекционирует их и определяет их будущие социальные позиции».

Анализируя тестирующую роль школы с позиций теории стратификации, П.А. Сорокин приходит к выводу, что «вопреки общепринятому мнению всеобщее образование не устраняет умственных и социальных различий, а лишь усиливает их». Он считает, что школа, даже самая демократичная, открытая каждому, является механизмом «аристократизации» и стратификации общества, а не «выравнивания» и «демократизации». При этом П.А. Сорокин подчеркивал, что именно так проявляются тестирующие функции школы при условии, если она «правильно выполняет свою задачу».

П.А. Сорокин с позиций социологии чётко обозначил тестирующие функции школы, которая, будучи доступной каждому, тем не менее выполняет функции социальной селекции будущих «высших социальных слоев». Добавим от себя, что тестирующие функции школы проявляются практически в отношении всех социальных слоёв стратифицированных обществ. Надо иметь в виду, что автор теории стратификации придавал особое значение отбору национальной элиты, считая, что от уровня квалификации, степени образованности, морально-эти-

ческих установок правящих групп зависит процветание, или деградация любого государства. Отметим также, что П.А. Сорокин провидчески писал о важной тестирующей функции школы в период, когда в США и ряде других стран в системе образования уже применялись интеллектуальные тесты: «С развитием интеллектуального теста эта тенденция просеивания, похоже, станет ещё более тщательной».

Тестирование в социологических исследованиях П.А. Сорокина понимается как система испытаний с широким спектром их применения и проведения. П.А. Сорокин сделал важный вывод о том, что, за исключением периодов анархии и социальных потрясений, в любом обществе социальная циркуляция индивидов и их распределение осуществляются и контролируются разнообразными институтами. Эти институты составляют огромный комплекс механизмов, которые контролируют «весь процесс социального тестирования, селекции и распределения индивидов внутри социального агрегата».

В разных обществах в различные периоды времени конкретные формы испытаний могли меняться, но они существовали и существуют в любом обществе. П.А. Сорокин указывает ещё на одну важную роль тестирования: оно призвано обеспечивать поддержание социального равновесия.

весия в обществе, а следовательно, и его процветание, и поступательное развитие к более высокому цивилизационному уровню.

Теоретические обобщения и выводы, сделанные П.А. Сорокиным, подводят нас, таким образом, к пониманию того неопровержимого факта, что системы испытаний, возникшие в процессе преодоления объективно существующего противоречия между групповой деятельностью людей и различием способностей у каждого индивида в группе, превратились в процессе цивилизационного развития в универсальное средство поддержания социального равновесия. Соответственно и тестирование школьников имеет существенное значение не только в рамках образовательного пространства, но и в рамках всего общества, способствуя гармонизации социальных отношений, поддержанию социального равновесия и обеспечению стабильности и постоянного движения всего социума к более высокому уровню развития.

Добавим к этому, что педагогическое тестирование, кроме того, оказывает более широкое и разностороннее влияние на развитие способностей, сущностных сил человека, так как требует анализа вариантов ответов задания в поисках правильного. Накопленный опыт со слушателями подготовительных отделений и подготовительных курсов

Омского государственного и Омского государственного технического университетов показывает, что системная работа с обучающимися и другими тестами развивает у слушателей «искусность тестовую», т. е. умение работать с тестами.

Обучающие тесты развивают также произвольное внимание, память, дифференцированное восприятие учебного материала, аналитическое, семантическое мышление и другие способности. Тестовые технологии, таким образом, оказывают широкое и разностороннее влияние на развитие способностей, сущностных сил человека. Кроме того, их применение на системной основе способствует установлению атмосферы состязательности в группе учащихся, формированию у них установок на сотрудничество с преподавателем, стремление достичь более высоких результатов к следующему тестированию.

Конечно, тесты — не универсальный инструмент обучения и контроля, они не отменяют и не заменяют другие методы, признанные в педагогике. Научно обоснованный тест позволяет лишь четче дифференцировать уровень знаний в группе, получить объективную оценку знаний и способностей каждого, оценить качество образования на локальном, региональном и общенациональном уровне.

## Теория

### Обучающие тесты

**ПЕД диагностика**  
**ПЕД диагностика**

**Преимущества  
тестовых  
технологий**

Существенным аргументом в пользу тестовых технологий служит и значительность объёма содержательных знаний, включаемых в экзаменационный тест. В отличие от традиционного экзаменационного билета с двумя-тремя вопросами, тест содержит десятки заданий, охватывающих большую часть учебной дисциплины. Экзамен в тестовом варианте, если проводится грамотно, сводит практически к нулю процент «везения».

Возможность угадывать при тестировании, конечно, существует, однако корреляционный анализ как составной элемент теории педагогических измерений, позволяет объективно учесть процент угадывания при выполнении конкретного теста и внести соответствующие статистические поправки в итоговый результат. Кроме того, в странах с развитой тестовой культурой в рамках современной теории тестов используют модели конструирования экзаменационных тестов на основе теории Г. Раша: в эти тесты, как правило, не включают задания, в которых есть возможность угадывания.

Несмотря на достаточно противоречивую ситуацию, сложившуюся вокруг тестовых технологий в сфере отечественного образования, такие технологии имеют много видимых преимуществ по сравнению с традиционными методами обучения и

контроля знаний. Эти преимущества, и в первую очередь экономия учебного времени при замене устных опросов письменным тестированием, привели к тому, что тысячи преподавателей школ, ссузов и вузов уже в течение ряда лет применяют тесты без какого-либо административного принуждения. Наиболее веское основание в пользу использования тестовых технологий в современном образовании — возможность экономить учебное время за счёт сокращения устных опросов. В условиях, когда объём знаний прирастает с огромной скоростью, дефицит учебного времени превратился в хроническую проблему. Остроту этой проблемы можно смягчить, хотя бы частично, с помощью тестового контроля знаний. Одновременный кратковременный и всеохватный контроль с помощью письменного теста даёт учителю возможность получить объективную информацию об уровне усвоения знаний учащимися, внести коррективы в процесс обучения.

Промежуточный или рубежный тестовый контроль знаний выполняет в педагогике воспитательную и развивающую функции. Воспитательная и развивающая функции тестов проявляются, в первую очередь в воздействии результатов тестирования на испытуемых, создании у них рефлексии и мотивации обучения для получения более устойчивых

знаний к следующему тестированию.

Альтернативы тестовым технологиям при дефиците учебного времени наука и педагогическая практика ещё не придумали: они стали важной составляющей не только в определении уровня интеллекта и индивидуальных способностей учащихся, наиболее рациональной организации контроля знаний.

Современный педагогический тест, созданный с соблюдением всех требований теории педагогических измерений, позволяет получать объективную информацию об уровне подготовленности учащихся, становится элементом общественной стабильности, ибо позволяет распределять выпускников образовательных учреждений в соответствии с их индивидуальными способностями и в интересах социума. Таким образом, педагогический тест выполняет, помимо чисто педагогических задач, ещё

и важную социальную функцию: способствует рациональному отбору и распределению образованных кадров в соответствии с объективной оценкой способностей каждого.

Нельзя допустить, чтобы в результате непродуманной практики включения тестовых технологий в образовательное пространство здравая идея оказалась бы загубленной. Управленческим структурам, ответственным за проведение ЕГЭ, хочется напомнить, что советское руководство, осуществлявшее модернизацию отечественной промышленности, выдвинуло в годы первой пятилетки лозунг «Техника решает всё!». Однако быстро осознав, что техника без кадров, ею владеющих, мертва, во второй пятилетке выдвинуло новый, более продуктивный для модернизации промышленности лозунг «Кадры, овладевшие техникой, решают всё!»

Теория