

# ВВОДИТЬ ЕГЭ ПОВСЕМЕСТНО ПРЕЖДЕВРЕМЕННО

**Вопрос с введением ЕГЭ в качестве основной формы контроля знаний выпускников школ и абитуриентов вступает в завершающую стадию: правительство объявило о завершении эксперимента в 2008 г. В 2006 г. внесены дополнения в Закон РФ «Об образовании», касающиеся законодательного закрепления ЕГЭ, Государственная Дума приняла во втором чтении проект Закона «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании в части введения единого государственного экзамена».**

**Совершенно очевидно: введение ЕГЭ – один из центральных на сегодня вопросов образовательной политики, вызывающих острую полемику в обществе: изменение форм итоговой аттестации выпускников школ и абитуриентов затрагивает интересы сотен тысяч российских семей в такой чувствительной для каждой семьи сфере, как выбор жизненного и профессионального пути для одного или нескольких членов семьи.**



**Валерий Кадневский,** профессор кафедры социальной работы, педагогики и психологии Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, кандидат исторических наук

Значительная часть научного сообщества и учительского корпуса выступает против ЕГЭ, хотя тестовые технологии входят в арсенал методов, применяемых тысячами преподавателей на всех уровнях от начальной школы до высшей. Вместе с тем тест как важная составляющая современной образовательной практики в России ещё не признан педагогическим сообществом в качестве продуктивного метода обучения и контроля знаний.

Надо признать, что критика оппонентов тестовых методов во многом справедлива. Особенно часто звучит упрёк в том, что в предлагаемых вариантах тестовых заданий есть возможность угадывать правильные ответы без обдумывания и правильного решения. Вызывает сомнение и система баллов, выставляемых за варианты заданий в части «А» и в части «В». Ещё один упрёк касается неудачного подбора дистракторов (отвлекающих ответов). И для такой критики есть весомые основания. Так, например, если в комплекте тестов по истории России задание на имена содержит три фамилии физиков (Курчатов, Капица, Тамм) и фамилию композитора Шостаковича, а выпускник должен указать логически лишнюю фамилию, то ответ очевиден. Однако и это задание выполняют не все выпускники. Тестологи же предлагают в одном задании давать по два или три правильных ответа. Тогда, как они полагают, полный ответ смогут дать только хорошо подготовленные ученики. Эту гипотезу можно проверить экспериментально, хотя, на наш взгляд, в условиях, когда многие учителя, а тем более ученики, слабо владеют тестовыми методиками обучения и контроля знаний, давать сложные варианты заданий для ЕГЭ, видимо, ещё рано.

Появление же некачественных тестов или отдельных заданий свидетельствует не только о том, что разработка и представление качественного теста — процесс весьма трудоёмкий, но он ещё и длительный. Зарубежная практика стран с развитой тестовой культурой показывает, что на разработку и доработку качественного теста



уходит три-пять лет. Некачественные задания или тест в целом отражают и ещё одну сторону проблемы.

В России тестовые традиции закладывались и развивались с начала XX века. К сожалению, они были искусственно прерваны в 1936 г., когда под запрет ЦК ВКП(б) попали тесты интеллекта, а фактически под запретом оказались все тесты, включая и тесты школьной успешности. По политическим соображениям тестовая традиция была практически утрачена.

Её возрождение начиналось в 60-е годы прошлого века в отдельных учебно-научных центрах точечными методами. К сожалению, эта практика растянулась на несколько десятилетий, хотя и она дала свои положительные результаты. В разных регионах страны сформировались пусть небольшие, но достаточно активные группы специалистов, занимавшиеся как разработкой тестовых заданий по отдельным учебным дисциплинам, так и освоением методов педагогических измерений. Утратив отечественный тестологический опыт, осваивали зарубежный, нарабатывали собственный. В учебных планах некоторых вузов, занимавшихся повышением квалификации, были предусмотрены и спецкурсы по основам тестового контроля знаний. Однако анализ образовательной практики тех десятилетий показывает, что число энтузиастов, использующих тесты, росло медленно.

Так, в 1972 г. при Минвузе РСФСР был создан Центр по тестированию под руководством И.А. Цатуровой, который занимался проблемой тестового контроля знаний по иностранным языкам в технических вузах страны. Базовой структурой Центра по тестированию стала кафедра иностранных языков Таганрогского радиотехнического института, где проводились школы-семинары, стажировки, конференции. В течение двух лет более чем в 30 технических вузах страны начали осваивать тестовые методы в преподавании иностранных языков. Однако это полезное и нужное начинание в те годы так и не

вышло за рамки точечного метода, а применение тестов в преподавании иностранных языков зависело лишь от предпочтений конкретного преподавателя в выборе методов обучения и контроля.

Точечные методы освоения тестовых технологий дали свои положительные результаты и в научных поисках. Появились монографии и учебные пособия по проблемам тестологии, тестовые методы стали проникать в общеобразовательные учебные заведения. Отметим и ещё одну важную особенность в развитии отечественной тестологии. За рубежом тесты в течение многих десятилетий используются как средство педагогического контроля знаний в системе общего и профессионального образования. При этом западные тестологи в своих работах подчёркивают, что педагогические тесты обладают и обучающим потенциалом.

Отечественная тестология возродилась спустя десятилетия после жёстких запретов, почти утратив наработанный опыт и традиции. Поэтому для возрождения педагогического тестирования был выбран единственно возможный вариант — догоняющего развития. Однако, не обладая многолетними традициями, российская педагогика обогатила тестовую традицию новым направлением: в России стали создавать тесты, предназначенные, главным образом, для обучения. Обучающие тесты по тематическому принципу создают математики, географы, биологи. Методом сплошного тестирования всего материала учебника созданы обучающие тесты по «Истории России», «Этнологии».

Стимулом для создания обучающих тестов, в первую очередь по дисциплинам школьного стандарта, стал Центр тестирования выпускников общеобразовательных учреждений. Этот Центр действует в качестве общероссийской структуры с 1995 г, и его работа позволила расширить тестовое пространство во всех звеньях российской школы — от начальной до высшей. С этого времени в России на добровольной основе проводят опережающие



экзамены по основным предметам школьной программы. В течение 2–3-х лет эти экзамены (их проводит Центр тестирования) стали популярными, а число экзаменуемых превысило миллион. Большинство школ, лицеев, гимназий, многие вузы и ссузы стали засчитывать результаты опережающих экзаменов как выпускные и вступительные.

Отметим ещё одну важную составляющую опережающих экзаменов. Центр тестирования в 2000 г. разработал и освоил программу компьютерного тестирования. Эта форма опережающего экзамена хотя и имеет ограничения технического свойства, не менее популярна, чем тестирование на бумажных носителях. Во всяком случае, в крупных городах, главным образом столицах субъектов Федерации, проводят и компьютерное тестирование. Если в первые годы школы и вузы засчитывали итоги либо компьютерного, либо традиционного тестирования, то теперь в большинстве школ засчитывают лучший результат, полученный на опережающих или основных экзаменах.

На наш взгляд, такой подход наиболее продуктивен, ибо он соответствует одному из важнейших педагогических требований — гуманизации образования. Кроме того, возможность повторно сдавать экзамен повышает учебную мотивацию учащихся. Как правило, итоги промежуточного (опережающего) тестирования пробуждают у школьников вполне мотивированное и осознанное желание добиться более высокой оценки, воспитывают чувство ответственности за результаты своего труда. В рамках учебной группы (класса) промежуточные экзамены и их результаты вызывают среди обучающихся ещё и чувство состязательности, а также установку на сотрудничество с преподавателем.

Собственный одиннадцатилетний опыт автора по созданию и применению обучающих тестов по курсу «История России» на подготовительном отделении Омского госуниверситета свидетельствует о высокой эффективности подготовки учащихся по такой методике. Обучающие тесты по истории России составлены методом сплошного тестирования и изданы массовыми тиражами. Сплошное тестирование подразумевает переложение в тестовые варианты всего учебного материала, поддающегося формализации. Такой подход означает, по сути, позиционирование учебного материала в новом, нетрадиционно повествовательном варианте. Подготовка по истории России осуществляется по схеме: прочёл параграф (главу) учебника, закрепи полученные знания, проработав задания в тестовой форме, составленных именно к прочитанному разделу.

Многолетняя практика показала, что при такой подготовке лучше усваивается учебный материал, знания становятся более прочными и длительно сохраняются в оперативной памяти. Часто ученики какую-то важную информацию не фиксируют в памяти или вовсе не обращают на неё внимание. В таком случае именно пособие, возвращая к деталям учебника, зафиксированным в тестовых вариантах, не только акцентирует внимание ученика, но и помогает запоминать не усвоенный с первого прочте-

ния материал. То, что прочитанный фрагмент учебника закрепляется тестовыми аналогами, создаёт установку на постоянную самоорганизацию, самоподготовку. В условиях, когда формируются каналы дистанционного образования, система подготовки по схеме «учебник плюс пособие» с обучающими тестами — перспективна и для самообразования.

Кроме того, обучающие тесты вырабатывают качество, именуемое в психологии как «искущённость тестовая», а в более широком смысле они воспитывают тестовую культуру в обществе.

Именно недостаток тестовой культуры привёл к такому состоянию, когда общество в целом и научно-педагогическая общественность в особенности длительное время находятся в стадии незавершенности признания тестов в качестве одного из действенных инструментов обучения и контроля знаний.

На наш взгляд, реформирование системы контроля учебных знаний, как это было нередко и в предыдущие эпохи российской истории, не отличалось достаточно глубокой проработкой и последовательностью. Сотрудники Министерства образования, ответственные за внедрение тестовых технологий, изучили зарубежный опыт поверхностно, во всяком случае, не анализируя исторический опыт. Мнение же учёных власть нередко демонстративно игнорирует. А современный зарубежный опыт, в отличие от нашего, опирается на глубоко укоренившиеся тестовые традиции, чего у нас нет и будет ещё не скоро. Заимствование чужого опыта без опоры на длительно складывавшиеся традиции, как показывает мировая практика, далеко не всегда бывает удачным.

Главное упущение управленческих структур при введении ЕГЭ заключается в игнорировании длительной, системной и многоуровневой подготовки специалистов, владеющих как элементарными основами тестологических знаний, так и глубокими познаниями в этой ещё только складывающейся в России науке — тестологии.



Справедливости ради отметим, что некоторые подвижки в этом направлении видны. В 2001 г. в Министерстве разработана временная программа для получения второго высшего образования — тестолог. При этом большая часть учебных дисциплин, предусмотренных программой, посвящена освоению организации массового тестирования, статистической обработке полученных результатов. Конечно, эти знания нужны, но потребность в таких специалистах невелика.

Применять математико-статистические методы при обработке результатов тестирования можно лишь при массовом тестировании, как минимум, на уровне мегаполиса или региона. Абсолютное же большинство преподавателей должно освоить методы составления заданий в тестовой форме, способы их превращения в тестовые задания и формирования отдельных тестов или нескольких их вариантов. Конечно, на материале тестирования одного класса или учебной группы глубоких статистических обобщений не сделаешь, да они и не столь важны, ибо учитель, работающий с группой учащихся на постоянной и длительной основе, имеет достаточно объективные представления об уровне подготовки каждого.

По сути, программа дополнительно высшего образования по специальности «тестолог» была составлена с учётом задач единого госэкзамена, где статистическая обработка материала играет важную роль. Однако параллельно или, как минимум, вторым шагом за этим управленческим решением должно было последовать следующее: подготовка и переподготовка преподавательских кадров для всех звеньев образовательной системы России. Этого, к сожалению, не последовало, поэтому продвижение ЕГЭ в общегосударственную практику и спустя годы после начала эксперимента встречает столь серьёзное противодействие научно-педагогической общественности.

Вполне вероятно, что такое положение связано с финансовыми возможностями Министерства образования и науки,

но, пожалуй, это не тот случай, когда экономия даёт положительный результат. Учебные планы вузов и ссузов, готовящих учителей, не содержат ни одной дисциплины тестологического цикла. Если эту ситуацию перевести в прагматическую плоскость, можно констатировать, что преподавательский корпус страны пополняют молодые кадры, подготовленные в соответствии с требованиями вчерашнего дня. Напрашивается вопрос к государственным деятелям, полномочным принимать управленческие решения: когда же в российских школах появятся учителя, прошедшие подготовку на студенческой скамье в таком объёме, который необходим молодому учителю для квалифицированного обучения школьников на основе, или, как минимум, с применением тестовых технологий?

Отечественная и мировая история хранит немало примеров, когда не до конца продуманные, поспешные реформы либо существенно корректировались, либо отменялись вовсе. Практика многих реформ свидетельствует, что реформаторы нередко забегают вперёд. В результате многие не успевают осмыслить и осознать эти реформы, их полезность и нужность, необходимость их внедрения в практику. Плохо, когда в обществе есть понимание необходимости реформ, но нет или не хватает кадров для их проведения. Полезно вспомнить опыт первых советских пятилеток, когда в рекордно короткие сроки вводились в строй заводы и фабрики, а работать на установленных там станках и оборудовании было некому. Не случайно лозунг первой пятилетки «Техника решает всё» был в годы второй пятилетки заменён на лозунг «Кадры решают всё».

Можно вспомнить и опыт первых месяцев Советской власти, уверенность правительства большевиков в том, что стоит только провозгласить свои лозунги и решения, и население их тут же поддержит. Однако на практике власть столкнулась с саботажем многих категорий служащих.

На наш взгляд, напряжение в обществе, возникшее с введением ЕГЭ, может быть существенно снижено, если тестологические знания будут продвигаться в образовательные структуры, что само по себе уже будет формировать тестовую культуру в обществе, а соответственно, и осмысленное отношение к практике широкого внедрения тестовых методов в образовательное пространство России.

Между тем складывается впечатление, что власть в лице министерских структур, ответственных за введение ЕГЭ, стремится лишь побыстрее повсеместно внедрить его и не расположена к конструктивному диалогу с общественностью, к исправлению допущенных ошибок.

В ушедшем году автор этих строк обрёл и собственный негативный опыт диалога со структурами Министерства образования. Позвонив на прямую линию с министром А.А. Фурсенко, организованную министерством и редакцией газеты «Комсомольская правда», я предложил рассмотреть вопрос о внедрении обучающих тестов в школьный курс «Истории России» и выразил готовность



подготовить пособие к школьным учебникам. Поблагодарили за звонок и предложение, сообщили, что специалист из министерства «с Вами свяжется» и... наверное, забыли, ибо не связались до сих пор. Складывается впечатление, что чиновники, работающие в министерстве, тоже не сторонники ЕГЭ, но личное мнение госслужащих как рядовых исполнителей обычно не спрашивают, а они, в свою очередь, могут существенно тормозить или вовсе дискредитировать процесс внедрения тестовых технологий.

Остроту полемики вокруг педагогического тестирования вызывает проблема угадывания правильных ответов. Она волнует многих специалистов как в нашей стране, так и за рубежом. Во многих странах её решают с помощью теории корреляции, когда от суммарного процента правильных ответов определённые доли процентов отнимаются. Ещё один оригинальный метод существует на Тайване, где в рамках единого вступительного экзамена принята система «баллов обратного вычитания». Считается, что если экзаменуемый неправильно отвечает на какое-либо задание теста, то он, следовательно, не знает правильного ответа и пытался его угадать. За неправильный ответ экзаменуемый наказывается вычитанием баллов по особой схеме.

На наш взгляд, тайваньский опыт по применению «баллов обратного вычитания» далеко не безупречен. Но этот пример свидетельствует о том, что во многих странах со сложившейся тестовой культурой идёт постоянный поиск и периодическое реформирование или частичная модернизация педагогического тестирования. На Тайване в общенациональном масштабе единый вступительный экзамен проводится с 1954 г.

За более чем полувековую историю его трижды реформировали. Последняя по времени программа, принятая в 2004 г., окончательно заменила единый вступительный экзамен на программу многовариантных форм приёма в вузы. Не вдаваясь в подробности отбора абитуриентов в вузы (каждый университет автономен в их отборе), отметим главное: многовариантные формы приёма в вуз дают выпускникам школ второй шанс поступить в вуз в текущем году.

У нас в России, можно сказать, сложилась традиция, когда абитуриент имеет второй и даже третий шанс для поступления в вуз в течение пяти месяцев (в марте, апреле и июле), когда сдают компьютерное и бланочное тестирование как опережающие экзамены, а затем и вступительный экзамен в учебные заведения профессионального образования. Пока в тех регионах, где введён ЕГЭ, министерство запрещает Центру тестирования проводить опережающие экзамены.

Ещё раз подчеркнём, что низкий результат, полученный в марте или апреле, существенно повышает мотивацию к освоению программного материала и улучшению экзаменационных результатов. Подчеркнём, что на проведение опережающих экзаменов бюджетного финансирования не требуется: Центр тестирования — хозрасчётная организация, которая опережающие экзамены проводит как дополнительную образовательную услугу.

Что касается обоснованных опасений о росте коррупционной составляющей опережающих экзаменов, то она равнозначна коррупции при проведении ЕГЭ. И борьба здесь может быть эффективной при широком привлечении родительской общественности, взаимном контроле всех заинтересованных в объективных результатах экзаменов. В перспективе можно будет по некоторым «тестоёмким» предметам создать обширную базу из нескольких тысяч заданий, из которой компьютер сформирует задания каждому экзаменуемому для индивидуального теста. При синхронизации времени формирования теста и проведения испытаний на персональном компьютере можно сразу же получить индивидуальный результат, который будет зафиксирован без искажений. Можно использовать и другие механизмы для того, чтобы не исказить результаты тестирования.

Хочется обратить внимание на ещё один фактор, который способствует положительному отношению к тестовым технологиям. Ряд российских учёных, подвергая справедливой критике отдельные тестовые задания или тесты для ЕГЭ, одновременно предлагает альтернативные подходы к составлению тестов для выпускников и абитуриентов. Логика здравого смысла и логика делового подхода к решению такой чувствительной социальной проблемы, как ЕГЭ, диктуют необходимость использовать в эксперименте максимально возможное число вариантов, чтобы затем выбрать из них наиболее конкурентоспособные.

Например, в последние годы за рубежом и в России специалисты обращают внимание на теорию педагогических измерений, созданную датским математиком Георгом Рашем (Rasch Measurement, RM). За рубежом теория Г. Раша столь же популярна, как и математическая теория тестов (Item Response Theory, IRT), название которой некоторые специалисты на русский язык переводят как «теория задание-ответ». Эта популярность касается не только сфер педагогики и психологии, но и медицины.

Отметим лишь некоторые преимущества педагогических измерений по методу



теории Г. Раша. Так, если классическая теория тестов имеет дело с обобщённой статистикой, то теория Раша ставит в фокус исследования отдельные задания теста и результат отдельных испытуемых. Теория Раша также даёт возможность оценить параметры уровня трудности заданий независимо от уровня подготовленности группы выборки испытуемых, параметры уровня подготовленности испытуемых, уровня трудности выборки заданий.

В условиях, когда уровень подготовленности учеников городских и сельских школ, лицеев и гимназий существенно различается, модели измерений по методу Раша представляются нам более предпочтительными. Мониторинг оценки качества подготовки и уровня подготовленности учащихся будет более объективен, а следовательно, управленческие структуры получают возможность сделать правильные выводы и принять грамотные управленческие решения для повышения качества отечественного образования.

Отметим и ещё одно существенное преимущество теории Раша. Алгоритм конструирования теста столь безупречен, что позволяет выстраивать задания по принципу равномерно возрастающей трудности, графическое изображение теста показывает, где нужно добавить или удалить задания в тесте. Использование этого подхода к конструированию теста позволит «снять» критику специалистов, которые указывают на такой существенный недостаток ЕГЭ, как использование заданий, лишь по форме напоминающих тестовые.

Возможно, в правительственных структурах есть небезосновательные опасения: государственные чиновники, ответственные за принятие важных судьбоносных решений, понимают, что незавершённость эксперимента, непроработанность многих его составляющих чревата серьёзными последствиями.

Общий вывод напрашивается один: ЕГЭ вводить повсеместно пока рано. Вместе с тем есть возможность исправить недостатки, что позволит снять возникшее в обществе напряжение. Для этого необхо-

димо: ввести в учебных заведениях профессионального образования, готовящих педагогов, курс «Основы педагогического тестирования» либо «Основы педагогических измерений»; учесть отечественный и зарубежный опыт: организовывать промежуточные (опережающие) экзамены, чтобы выпускники школ, особенно из отдалённых от крупных городских центров населённых пунктов, могли иметь дополнительные шансы для получения более высоких результатов (дополнительные экзамены обеспечат мотивацию к учёбе и достижению более высоких результатов на последующих экзаменах; итоги промежуточных экзаменов должны обязательно учитываться при итоговой аттестации — при выборе лучшего результата); организовать подготовку и выпуск массовыми тиражами учебно-методической литературы по всем предметам выпускных и вступительных экзаменов; наладить регулярное обучение основам тестологии всех преподавателей через систему семинаров, краткосрочных курсов и курсов повышения квалификации (такую переподготовку нужно проводить ежегодно или раз в два-три года); подготовить и выпустить методические и справочные руководства для учителей и преподавателей (они смогут самостоятельно освоить методики составления заданий в тестовой форме и конструирования педагогических тестов для текущего, рубежного и итогового контроля знаний).

Лишь системная работа по подготовке и переподготовке преподавателей всех форм обучения позволит преодолеть негативное отношение к педагогическому тестированию, создать комфортные условия для школьников, готовящихся к ЕГЭ. Пока же продекларированная цель о создании равных условий для экзаменуемых выпускников из сельских и городских школ остаётся благим пожеланием. Без обучения учителей основам тестологии наладить качественную подготовку выпускников средних школ к ЕГЭ невозможно. Именно поэтому вводить Единый государственный экзамен по всей стране (и даже в большинстве регионов) пока ещё рано. **НО**