

## ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ СССР И РОССИИ

Е.А. Михайлычев, Г.Ф. Карпова, Е.Е. Леонова

Реальная диагностическая практика педагогов до настоящего времени не стала предметом репрезентативных специальных исследований, хотя отдельные данные о тех или иных её аспектах время от времени появляются в педагогической печати.

Косвенные данные можно получить из официальных отчётов и документов. Так, в докладе о результатах исследований «Инновации в школе: характер и результаты»<sup>1</sup> приводятся сведения о том, что одним из направлений инноваций (3%) является рейтинговая (или другая новая) система контроля и оценки знаний учеников. Но и она в основном вводится в школах нового вида (гимназиях, лицеях) и профильных классах<sup>2</sup>. Это входит в противоречие с убеждённостью большинства учителей (50–90%) в том, что дифференцированный подход — единственный и главный путь индивидуализации обучения.

Исследования показывают завышенную самооценку учителями своего диагностического профессионализма: 76% считают, что умеют эффективно оценивать знания учеников на очень высоком уровне, 13% — на среднем и лишь 11% — на низком<sup>3</sup>. Как считают авторы исследования, «в массовом сознании учительства профессионализм подменяется социальной опытностью», «мастерством» искусного владения репродуктивной дидактикой, умением вдалбливать в головы учеников большое количество информации». По их (справедливому, на наш взгляд) мнению «одним из факторов, предопределяющих низкую эффективность новаций, является попытка изменить структуру и содержание учебных программ, организацию, ритм и режим учебной деятельности без принципиальных изменений существующей системы контроля и оценивания

1

*Румянцев Н.Е.* Обзор новых экспериментальных исследований по психологии мышления у детей школьного возраста // Педагогическая мысль. 1919. № 1. С. 21–24.

2

Там же. С. 68.

3

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. / Отв. ред. Э.Р. Днепров. М.: Педагогика, 1989.

знаний ученика. Оценка для большинства учеников не является стимулом, но часто превращается в антистимул. Одна из причин в том, что все оценки, кроме «отлично», выставляются не за знания, а за незнание чего-то и в крайней степени субъективны, по мнению самих учителей»<sup>4</sup>.

Критика традиционной пятибалльной системы продолжается отовсюду и в наши дни (со времён Н.И. Пирогова, т.е. уже более столетия). Её малопригодность для дифференцированного текущего контроля всем очевидна, и на практике учителя вносят в неё свои коррективы — изобретают, кто что может. С текущим контролем знаний опытные педагоги справляются достаточно успешно, проявляя здесь и смекалку, и многообразие форм оперативно диагностирования знаний и умений.

Рубежный и итоговый контроль качества знаний — зона постоянных поисков как в нашей стране, так и рубежом. Старая система пробуксовывает, её слабые места критикуют известные дидакты. В.П. Беспалько отмечает, что традиционные вопросники и экзаменационные билеты, как правило, «не соотношены с какими бы то ни было диагностическими целями обучения и методиками», что порождает субъективность оценок и невозпроизводимость результатов, а как следствие — «невозможность принять реалистичные и действенные решения о

дидактических процентах и путях их совершенствования...»<sup>5</sup>.

Практики всё более склоняются к тестам, управленцы в последние годы — тоже. Причём не только в России: в последние годы тиражируются многочисленные брошюры с дидактическими тестами, а у более осторожных авторов — с контрольными заданиями по различным предметным областям — от истории до правил дорожного движения. Но в подавляющем большинстве случаев почти все тестовые задания построены под шаблон: «вопрос — 4–5 вариантов ответа» (элективные), и никто из авторов десятков подобных разработок не приводил обоснований ни надёжности, ни содержательной или критериальной валидности своих тестов (тем более — сведений о конкурентной валидности с другими методиками оценивания).

Не намного лучше обстоит дело и с другими диагностическими методиками — анкетами, личностными опросниками, психологическими тестами, появляющимися в широкой печати. Даже сами по себе интересные методики даются без объяснения структуры конструктора — теоретической основы, без данных апробации (репрезентативность выборки апробации, надёжность и методы её определения, валидность, обоснованность нормативов). Примеров тому — тьма, убедиться может каждый. И причина, думается нам, не только в погоне издателей за приби-

4

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. ...

5

Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. С. 27

лю за счёт экономии места. В журналах, издаваемых в регионах, издатели не считают нужным приводить эти сведения. А ведь именно такие сведения гарантируют качество научной продукции как рыночного товара, позволяют определить степень объективности измерения, его достоверность. Можно возразить, что «на безрыбье и рак рыба», «бери что дают», «а лучшего у нас нет». Но при чём тогда здесь наука? Только открытая научная дискуссия может позволить очертить обязательные требования к публикациям инструментария. Пока же пределы, в каких методика даёт достоверный материал, покупатель-пользователь обычно не знает.

Слабая диагностическая подготовка учителей, преподавателей профтехшколы и вузовских педагогов имеет свои исторические и социальные корни.

По данным контент-анализа, в общем объёме программ психолого-педагогического цикла дисциплин диагностические знания и умения, при самом расширенном их толковании, занимают не более 3% учебного времени. А знакомство с методиками — вполнине меньше<sup>6</sup>.

Важным событием для школы и педагогической диагностики было введение в образовательных учреждениях должности школьного психолога. Реально на новоявленную фигуру была переложена практически почти вся нагрузка, которую когда-то, до 30-х го-

дов, тащил на себе опороченный в 1936 г. педолог. И стала сказываться недостаточность подготовки школьного психолога как к проведению социологических исследований в системе образования, так и к решению физиолого-педагогических (точнее — валеологических) вопросов. Заодно выяснилась доминирующая теоретическая направленность его подготовки — с психотренингами и коррекционной работой большинство школьных психологов знакомы явно недостаточно. В то же время сам факт придания школьному психологу официального статуса по замыслу лидеров педагогической психодиагностики превращает его в главного специалиста и консультанта педагогов по широкому спектру диагностической работы, выходящей за рамки его реальной профессиональной подготовки.

Выход серии пособий для практических психологов в центральных<sup>7</sup> и региональных издательствах (особенно в 90-е годы), создание «под него» компьютерных психодиагностических программ приводят к постепенному насыщению «диагностического голода» в методиках и коррекционных разработках. Тем самым возникают благоприятные предпосылки и для создания в образовательных учреждениях (детсадах, школах, детских Домах творчества) условий для развёртывания более широкой системы комплексной педагогической диагностики.

## 6

*Ахмеджанов М.М.* Диагностика подготовленности педагога к профессиональной деятельности: Автореф. ... канд. пед. наук. Ташкент, 1994.

## 7

*Дубровина И.В.* Психологическая служба в школе // Сов. педагогика. 1986. № 1; Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, Е.М. Борисова и др.: Под. ред. И.В. Дубровиной. М.: Просвещение, 1991.

Как говорят военные — есть плацдарм для наступления на диагностическую безграмотность экс-советской педагогики. Но есть и проблемы — или, по крайней мере, первые их ростки. Кубанские исследователи отмечают, что уже сейчас «препятствием к установлению контакта специалистов-практиков и психологов может стать восприятие психологической службы как новой формы контроля деятельности работников руководителями». Такое отношение уже прослеживается у учителей, видящих в результатах психодиагностических обследований метод оценки их работы и обнаружения в ней недостатков, а не материал, помогающий её усовершенствовать.

Ростки проблемы могут превратиться в буйную поросль, создающую помехи на пути возрождения науки о комплексном изучении ребёнка, на пути гуманизации педагогического процесса через многоаспектную, комплексную педагогическую диагностику. Создаваемые на местах психодиагностические центры (они же — психокоррекционные, информационно-психологические — названий много) могут стать объектом ненависти и неприятия со стороны наиболее консервативных в своём авторитаризме педагогов и породить новые проблемы учительства, которые вряд ли позитивно отразятся на школе.

Слабыми местами проблематики педагогической диагностики

по-прежнему остаются её методология и технология профессионального диагностирования. Обрывки диагностических знаний, которые есть у педагогов средней, профессиональной и высшей школы, не могут привести к профессионализму с помощью брошюрки и личной догадливости. Нужны диагностические центры, возглавляемые профессионалами-психологами, социологами, которые взяли бы на себя функции и научно-методического обеспечения практической педагогической диагностики, и разработку, и пропаганду её методологии и технологии, и, совместно с ИУУ, ИПК — переподготовку (доподготовку) педагогических кадров.

Как отмечают современные специалисты по истории педагогики, попытки модернизации, а затем — и структурной перестройки российской системы образования в конце 80 — начале 90-х гг. были реформами «догоняющего» характера. Нацеленные на преодоление сложившегося (не в нашу пользу) разрыва между западным и советским уровнем образования, они были обречены на постоянное отставание ещё и развалом Союза, снижением финансирования науки, культуры, образования в целом и научно-исследовательских разработок в этой области — в частности.

Реальная потребность в программно-педагогических средствах (ППС), насыщаемых понемногу компьютерами вузов, школ,

техникумов, ПТУ, стимулировала создание различного типа обучающе-контролирующих программ и компьютерных вариантов дидактических тестов (которые не проходили стандартизацию и, в лучшем случае, немного корректировались на базе примитивного анализа трудности заданий). Активность поддержки этих программ государством централизованно даёт эффект внедрения.

Несмотря на все проблемы, компьютерная педагогическая диагностика постепенно всё же набирает силу, хотя и очень медленно — в основном за счёт удивительного энтузиазма разработчиков. В основном — это дидактическое тестирование (больше в вузах, хотя есть программы и для школ, отделов образования — например, «Резонанс» йошкар-олинских учёных). Реже — компьютерная психодиагностика, причём не только в виде отдельных тестов, но и в форме более или менее удачных диагностических комплексов типа «АРМ психолога», «АРМ директора» или пакетов методик, нацеленных на определение педагогической квалификации учителя.

Впереди, если учитывать тенденции развития и системы образования и информационных технологий — освоение педагогией общеобразовательной школы «виртуальной реальности» как качественно нового уровня компьютеризации обучения и, соответственно, компьютерного диагности-

рования. В вузах работа над этим уже ведётся — не только за рубежом, но и в России. В элитарных школах, особенно в частных, некоторые ученики (пока единицы!) уже имеют специальные шлемы и перчатки для погружения в этот компьютерный мир. К добру ли — для здоровья, для психики? Только профессиональная психофизиологическая и валеопедагогическая диагностика это покажет<sup>8</sup>. Причём, чем скорее — тем лучше, ибо неизвестно ещё, не станут ли такие дорогие игрушки проводниками серьёзных психических отклонений. Но для решения такого рода опережающих сегодняшнюю действительность задач диагностические центры должны срочно собирать всю появляющуюся информацию — и, конечно, соответствовать уровню задачи своим техническим уровнем (методологическим — обязательно).

Считаем, что наиболее востребованным, интенсивно развивающимся направлением отечественной педагогической диагностики стала в последнее десятилетие дидактическая диагностика и, в частности, дидактическая тестология.

В XX веке дидактические тесты прочно укрепились в педагогике многих стран мира как инструмент для объективной оценки знаний. Отставание в разработке и освоении диагностических технологий, сложившееся за почти полувековой период антипедагогического развития советской педа-

гоики, преодолевается с трудом. Если в развитых странах есть отлаженные, стандартизированные тестовые системы контроля почти по всем основным предметам общеобразовательной и высшей школы, то в России их чрезвычайно мало, что признаётся на всех управленческих уровнях системы образования. Это снижает, в сравнении с современными международными стандартами, качество и оперативность контроля и коррекции процесса обучения, сопоставимость данных разных образовательных учреждений, регионов, стран, и, в конечном итоге, сдерживает процесс вхождения России в международное сообщество на полноправной основе. Чтобы успешно интегрироваться в мировое образовательное пространство, мы должны проверять знания и выставлять оценки на основе общепринятых диагностических принципов, ориентируясь на достижения современной психолого-педагогической науки и дидактической тестологии.

В организационном и технологическом аспектах постановки массового тестового контроля знаний Россия отстала от Запада, где есть множество нормализованных стандартизированных тестов. Лишь в последние годы на федеральном уровне были предприняты действенные шаги по развитию тестирования как одной из важнейших дидактических технологий. Огромный и самобытный образовательный потенциал России,

научно-педагогический опыт уже проведённых теоретических и эмпирических исследований используется далеко не полноценно, что определяет актуальность отработки технологий создания тестовых систем контроля знаний.

Актуальность проблемы обострилась сейчас и достаточно хорошо осознаётся на всех управленческих уровнях, потому что, наконец, в России решено создавать свои собственные измерители качества знаний, умений и навыков. На уровне Министерства образования России был принят ряд решений о сертификации качества педагогических материалов, о проведении конкурса аттестационных технологий. Начинает воссоздаваться отечественная система квалиметрии и экспертизы качества диагностического инструментария. Накоплен опыт создания отдельных современных нормативных тестов, начаты исследования в области критериального тестирования, более адекватного гуманистической образовательной парадигме. Складываются благоприятные предпосылки для создания отечественных систем тестового контроля знаний на всех уровнях и для всех типов образовательных учреждений России. Но для этого необходим переход от методологии создания отдельных тестов к методологии и технологии создания тестовых систем контроля не только результатов, но и хода педагогического процесса в различных образовательных

областях. Без неё даже самые широкомасштабные разработки отдельных нормативных тестов будут иметь характер «догоняющего реформирования» отечественной образовательной системы на основе заведомо устаревшей методологии «ползучего эмпиризма», противоречащей гуманистической образовательной парадигме.

Опыт зарубежья может быть использован при её разработке лишь частично, поскольку он во многом заимствован в психодиагностике профессионального отбора и не учитывает богатые, но преданные забвению пласты собственно педагогических приёмов и методов дидактического контроля. К тому же и этот опыт, и массовая практика его применения связаны, преимущественно, с созданием традиционных нормативных тестов или их батарей на методологической основе знаниевой образовательной парадигмы путём многократного подбора эффективных тестовых заданий. Это не только трудоёмкий, но и длительный, затратный путь, нецелесообразный для России, нуждающейся в скорейшем выходе на уровень современных международных образовательных стандартов, но не любой ценой, а путём максимального использования достижений современной гуманистической педагогики и педагогической диагностики, в том числе и её раздела — дидактической тестологии.

Исторически сложившееся отставание России в области педа-

гогической квалиметрии, и, в частности, в дидактической тестологии, особенно болезненно сказывается на такой глобальной педагогической проблеме, как обучение и адаптация мигрантов. Одна из ключевых задач адаптации мигрантов в личностном плане — это овладение государственным языком страны, в которую они приехали, независимо от того, зачем они приехали: на постоянное место жительства, для ведения бизнеса или для учёбы. В зависимости от особенностей личности мигранта, от его целей, личностных задач у него может быть и различный личностный смысл овладения государственным языком страны, в которую он приехал. Для успешной учёбы в вузах России студенты подготовительных факультетов для иностранных граждан должны в достаточной мере овладеть не только устной и письменной речью в рамках общелитературного стиля, но и языком специальности, языком профессионального общения. Проверка уровня сформированности ключевых лингвистических компетенций в различных аспектах русского языка должна быть заложена в образовательный процесс и систему его контроля на всех этапах.

Поскольку Россия стремится прочно занять своё место в мировом образовательном пространстве, одной из ведущих линий её международного сотрудничества в области образования становится привлечение в ведущие вузы стра-

*Раннева Н.А.* Диагностика лингвистической и коммуникативной компетенции студентов-иностранцев подготавливаемого факультета в сфере профессионального общения. Сб. «Филология в образовательном пространстве Донского региона и её роль в развитии личности». Ростов н/Д: РГПИ, 2000. С.111–114.

*Сафонцев С.А.* Технология критериально-ориентированного тестирования потенциальных возможностей учащихся: Автореф. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2002.

ны иностранных студентов из ближнего и дальнего зарубежья. Большинство из них привыкло к тестовому контролю и с трудом адаптируется к традиционным приёмам контроля, перенесённым в вузы из диагностики несовершенной школьной российской системы. Конкурентоспособность российского образования, на наш взгляд, значительно возрастёт при внедрении в наших вузах педагогических технологий обучения и контроля, которые устойчиво и эффективно применяются у наших зарубежных соседей. Разумеется, с учётом отечественных педагогических традиций и научно-методических достижений российской системы образования.

В связи с активными процессами миграции, приездом в Россию на обучение тысяч иностранцев, в 1998 г. была создана Государственная система тестирования иностранных граждан по русскому языку как иностранному (РКИ). Эта многоуровневая система рассчитана на любого иностранца, желающего выявить и сертифицировать уровень своей коммуникативной компетенции в русском языке, но особенно на иностранцев, получивших языковую подготовку у себя на родине, так как иностранные учащиеся подготовительных факультетов вузов России зачисляются на 1-й курс основного факультета по результатам выпускных экзаменов.

Исследования Н.А. Ранневой<sup>9</sup> и С.А. Сафонцева<sup>10</sup> показывают,

что приведение качества контроля в соответствие с современными требованиями выдвигает на передний план проблему создания научно методически обоснованной, экспериментально апробированной системы многоэтапного контроля ключевых лингвистических компетенций. В соответствии с требованиями современной педагогической диагностики эта система должна обладать:

- гуманистической ориентацией, проявляющейся во всех её структурных основных компонентах;
- высокой диагностичностью и надёжностью;
- содержательной валидностью (в нашем случае — адекватностью программным требованиям к лингвистическим и коммуникативным компетенциям по русскому языку как иностранному для учащихся подготовительного факультета);
- органичной вписанностью в реальный образовательный процесс, с учётом его особенностей и накопленных позитивных традиций, адаптивностью к специфике конкретной образовательной области (русскому языку как иностранному);
- многоэтапностью системы контроля, обеспечивающей диагностику не только конечных, но и промежуточных и текущих результатов образовательного процесса;
- дифференцированной многоаспектностью оценивания знаний и умений, личностного роста



обучающихся по ключевым критериям лингвистической и коммуникативной компетенции;

- доступностью как для учащихся по уровню их базовой обученности и психологическим характеристикам, так и для преподавателя по уровню его профессиональной подготовленности;

- экономичностью трудозатрат обучающихся на презентацию полноты собственных знаний, а педагогов — для проведения их проверки с помощью тестовых материалов<sup>11</sup>.

Очевидны позитивные сдвиги в практике дидактического тестирования. Становление и расширение сферы воздействия федеральной системы Централизованного тестирования и функционально связанной с нею компьютерной системы «Телестинг» не только дают разработчикам на местах образцы дидактических тестов — пусть не идеальных, но всё же более качественных, чем самодельные учительские разработки. Знакомство с ними и педагогов, и учащихся, и родительской общественности постепенно поднимает уровень планки требований к создаваемым тестовым материалам.

В плане ознакомления педагогической общественности с современной дидактической методологией и системами педагогического мониторинга, несомненно, лидирующую роль играет журнал «Школьные технологии», регулярно помещающий на своих страницах статьи, знакомящие учитель-

ство с различными аспектами современного дидактического контроля.

Так, Г.С. Ковалёва раскрывает особенности организации и проведения исследования TIMSS в России<sup>12</sup> и особенности национальных экзаменов в ряде стран мира<sup>13</sup>.

К.А. Краснянская и её соавторы представляли подходы к проведению мониторинга общеобразовательной подготовки учащихся<sup>14</sup> и уже накопленный опыт изучения математической подготовки выпускников начальных школ России<sup>15</sup>.

В.И. и И.В. Нардожевы проанализировали современные системы компьютерного тестирования<sup>16</sup>, а Д.А. Таевский — систему компьютерного тестирования «I know»<sup>17</sup>.

В журнале были представлены серии статей А.Н. Майорова<sup>18</sup> и Е.А. Михайлычева и других авторов по вопросам методологии и технологии дидактического тестирования, ведутся открытые дискуссии между сторонниками различных точек зрения. Переломным событием в практике дидактического тестирования стала Всероссийская конференция «Развитие системы тестирования в России» в ноябре 1999 г., которая отразила и достижения, и затруднения развития практики централизованного тестирования и способствовала консолидации сил разработчиков этой проблематики.

11

*Михайлычев Е.А.* Дидактическая тестология. М.: Народное образование, 2001.

12

*Ковалёва Г.С.* Особенности организации и проведения исследования TIMSS в России // Школьные технологии. 1998. № 5. С. 155–165.

13

*Ковалёва Г.С.* Особенности национальных экзаменов в ряде стран мира // Школьные технологии. 1998. № 5. С. 166–172.

14

*Краснянская К.А., Краснукутская Л.П.* Подходы к проведению мониторинга общеобразовательной подготовки учащихся // Школьные технологии. 1998. № 5. С. 146–154.

15

*Краснянская К.А., Минаева С.С., Рослова Л.О.* Изучение математической подготовки выпускников начальных школ России // Школьные технологии. 2000. № 4. С. 142–167.

Процесс развёртывания в России национальной системы дидактического тестирования пока в организационном и в научно-методическом плане слабо управляем, хотя попытки повысить его управляемость на федеральном уровне предпринимаются в рекомендательном характере серии официальных документов:

- О сертификации качества педагогических тестовых материалов. Приказ Министерства образования РФ от 17 апреля 2000 г. № 1122 (Вестник образования. 2000. № 11);

- Временное положение о сертификации качества педагогических тестовых материалов, используемых для оценки знаний обучающихся в образовательных учреждениях РФ. Приложение к приказу Министерства образования РФ от 17 апреля 2000 г. № 1122 о сертификации качества педагогических тестовых материалов (Вестник образования. 2000. № 11);

- Методические указания по подготовке педагогических тестовых материалов к сертификации (Приложение 3 к приказу Министерства образования РФ от 10. 04.2000 №1122 «О сертификации качества педагогических тестовых материалов») (Вестник образования. 2000. № 11).

Эти документы в настоящее время выступают в качестве методологических и технологических нормативных ориентиров для разработчиков, нацеленных на создание профессиональных или хотя

бы просто более качественных, научно-методически обоснованных дидактических тестов. Отметим, что выполнение предъявляемых ими вполне справедливых методологических и технологических требований потенциально могло бы повысить уровень разработки тестовых материалов на местах. Но даже небольшая, по западным масштабам, стоимость экспертных услуг по сертификации тестов (менее \$ 200 США за комплект из 20 тестовых заданий) для низкооплачиваемых российских педагогов становится труднопреодолимым препятствием и отнюдь не стимулирует инициативные разработки.

Осмысление опыта системы Централизованного тестирования на концептуальном уровне привело к серии диссертационных исследований и научно-теоретических работ, в числе которых особо следует отметить:

- кандидатскую диссертацию Л.А. Сучковой «Централизованное тестирование как средство экспертизы качества образования» (Ростов н/Д, 2000);

- книгу В.Ю. Переверзева «Критериально-ориентированные педагогические тесты для итоговой аттестации студентов» (М., 1998);

- работу М.Б. Челышковой «Теория и практика конструирования педагогических тестов» (М., 2001);

- книгу Н.Ф. Ефремовой «Современные тестовые технологии в

16

*Нардюжев В.И., Нардюжев И.В.* Современные системы компьютерного тестирования // Школьные технологии. 2001. № 3. С. 45–65.

17

*Таевский Д.А.* Система компьютерного тестирования «I know» // Школьные технологии. 2001. № 2. С. 228–237.

18

*Майоров А.Н.* Тесты в методических журналах // Школьные технологии. 1998. № 5. С. 198–211; *Майоров А.Н.* Мониторинг учебной эффективности // Школьные технологии. 2000. № 1. С. 96–131.

образовании (М.—Ростов н/Д, 2001).

Отмеченные выше работы содержат богатый эмпирический материал, отражают накопленный опыт массового централизованного тестирования как в организационном аспекте, так и в области конструирования и апробации дидактических тестов.

В том же направлении, но несколько с иных методологических позиций выполнена серия работ А.Н. Майорова «Образовательные стандарты Санкт-Петербургской школы. Требования к тестам школьных достижений» (СПб., 1996), «Тесты школьных достижений: конструирование, проведение, использование» (СПб., 1996), «Теория и практика создания тестов для систем образования» (М., 2000). В концептуальном плане их автор ориентируется на позиции известного психодиагноста П. Клайна, изложенные в его книге «Справочное руководство по конструированию тестов» (Киев, 1994).

В соответствии с этой позицией нет существенного различия между дидактическими и психодиагностическими тестами в методологии конструирования, адаптации и технологии применения. Заметим, что, не разделяя в целом такого подхода, ряд полезных практических советов по конструированию и апробации тестовых заданий мы использовали в своих исследованиях и исследованиях аспирантов.

Осознание возможностей тестов в обеспечении качественного дидактического контроля в высшей школе стимулировало серию научно-педагогических исследований в этой области, проводимых в ведущих вузах страны. Эти исследования не повторяли «зады» западной тестологии, но, учитывая её технологические достижения, были ориентированы на ценности гуманистической отечественной педагогики последнего времени.

Кандидатская диссертация С.А. Сафонцева «Технология критериально-ориентированного тестирования потенциальных возможностей учащихся» (Ростов н/Д, 2002), как и исследования Н.А. Ранневой, основана на концептуальной базе дидактической тестологии, изложенной в работах Е.А. Михайлычева — «Конструирование дидактических тестов» (Ростов н/Д, 2000) и «Дидактическая тестология» (М., 2001).

Эти исследования показывают, что целесообразно разрабатывать не столько отдельные тесты, сколько целостные тестовые системы по устойчивым образовательным областям, отражающие действующие стандарты образования. Установки гуманистической образовательной парадигмы, а не жёсткого авторитарного контроля, должны лежать в основе замысла и технологии проектирования современной тестовой системы контроля, отражаться во всех её основных структурных компонентах.

*Раннева Н.А.* Диагностика лингвистической и коммуникативной компетенции студентов-иностранцев подготовительного факультета в сфере профессионального общения. Сб. «Филология в образовательном пространстве Донского региона и её роль в развитии личности».

Ростов н/Д: РГПИ, 2000. С. 111–114; *Сафонцев С.А.* Технология критериально-ориентированного тестирования потенциальных возможностей учащихся. Автореф. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2002.

С её методологической позиции целесообразно только концептуально обоснованное конструирование современной тестовой системы, гуманистическая направленность которой должна определяться тем, что:

- сама система должна быть органично вписанной в естественный ход гуманистически ориентированного образовательного процесса, а задания должны быть ориентированы на личностно значимые смыслы овладения русским языком как средством социокультурной адаптации, на личностно значимые реалии окружающей социальной действительности;

- такая тестовая система должна осознаваться самими обучающимися как личностно-значимая для их перспектив профессионального развития как будущих специалистов, в силу чего её задания должны быть составлены с учётом профессионального языка будущей специальности, что является необходимым условием для успешной подготовки будущих студентов к решению различного рода коммуникативных задач и начальной профессиональной адаптации в учебно-профессиональной сфере;

- в соответствии с ориентацией гуманистического образования на раскрытие потенциала самопознания и саморазвития личности, на каждом этапе предлагаемой системы контроля учащийся должен иметь возможность ознакомиться с критериями и шкалой оценивания осваиваемых ими лингвистических компетенций, что позволит ему работать в режиме самоконтроля, проводить адекватную самооценку знаний в целях самокоррекции;

- в соответствии с необходимостью учёта в образовательном процессе как зоны актуального развития личности, так и «зоны ближайшего развития личности» (Л.С. Выготский), задания должны предъявляться по мере возрастания их трудности в аспекте конкретных лингвистических компетенций, что позволит учащимся постепенно адаптироваться к предлагаемой системе контроля;

- в соответствии с гуманистическими принципами опоры на реальные учебные и личностные достижения задания должны строиться на основе изученного лексико-грамматического материала<sup>19</sup>.