

Тесты в образовании: быть или не быть?

*Владимир Павлович Беспалько,
академик РАО, доктор педагогических наук*

• тест • ETS • ЕГЭ • SAT • «критическая педагогика» • естественная структура процесса усвоения знаний • объективный контроль усвоения • шпаргалки •

Суть проблемы

Два мощных учреждения стоят за «БЫТЬ». Это американская **частная** многомиллионная (или миллиардная?) компания ETS (Educational Testing Service) и министерская Единая **государственная** экзаменационная система с секретным, но неограниченным бюджетом. Понятно, что для них «БЫТЬ» — это быть им самим, их немало, хорошо оплачиваемому и имеющему постоянную занятость персоналу. До сих пор, однако, ни одно из учреждений **чётко** не ответило на кардинальные вопросы: *для чего необходимо итоговое тестирование в школе? Как влияют его данные на школу и на выпускника?*

Основоположником и монопольным поставщиком тестов для различных форм массового тестирования в мировом образовании является американская компания ETS. Для неё это просто бизнес. Несмотря на огромные финансовые и кадровые возможности компании, научному обоснованию и оптимальному построению процессов тестирования уделяется минимальное внимание, главное направление компании — эмпирическое массовое производство тестов и завоевание рынков сбыта. Оголтелая коммерциализация тестовых услуг не останавливается перед извращением научно-педагогических принципов их построения и применения, намеренно превращая тесты из объективного измерителя качества обучения в почти шулерскую рулетку, приносящую немалый доход частной компании.

В сказанном легко убедиться, подвергнув корректному психолого-педагогическому

анализу любой набор тестов, выпущенных на образовательный рынок компанией ETS. Примером «чистого» образца творчества компании ETS является тестовая процедура проверки качества усвоения английского языка TOEFL, практикуемая во множестве стран мира, в том числе и в России. Педагогические изъяны и просто коммерческие уловки этой системы тестирования проанализированы автором статьи и опубликованы¹. Примечательно, что журнал, издаваемый под эгидой ETS, отказался опубликовать статью без какого-либо обоснования.

Система Единого государственного экзамена (ЕГЭ) является некритичным клоном известного творения ETS, широко используемого под аббревиатурой SAT. Ниже даётся краткая педагогическая характеристика обеих систем, но сначала о тех, кто за то, чтобы вообще НЕ БЫТЬ тестам в образовании.

Таких критиков тестовых методик контроля обучения и в США, и в России много, они огульно и бездоказательно отрицают правомерность применения тестов SAT и его патологического клона ЕГЭ, но при этом не предлагают ничего взамен, кроме возврата к субъективизму учителя в школе и профессора или доцента в вузе. С этим множеством огульных отрицателей тестов можно не считаться: их не переубедить, поскольку у них нет убеждений.

Но один из отрицателей тестов и вообще всякого оценивания знаний учащихся заслуживает внимания — у него есть

¹ Беспалько В.П. Природосообразная педагогика. М.: Народное образование, 2008.

убеждения и он олицетворяет определённую ошибочную тенденцию, особенно в вузовском образовании. Это «одиноким воин» в поле Оттавского университета (Канада), профессор физики Денис Ранкоурт (Denis Rancourt). Он отрицает любое оценивание качества знаний студентов, но делает это не огульно из чувства ностальгии по юношеской старине и либеральному школьному учителю или вальяжному вузовскому профессору, а подводит под свою точку зрения некоторый гипотетический фундамент — он ведь физик, а физика без гипотез это всё равно, что телега без колёс.

Профессор Ранкоурт не просто отрицает всякую проверку и оценку знаний студентов, он считает её вредной и вот почему. По его мнению, *«при оценке знаний студентов последние приучаются угадывать мнение профессора и принимать его на веру. Это очень сложная механика, при которой естественное стремление учиться, внутренняя мотивация к изучению чего-либо, поскольку вы заинтересованы предметом изучения сами по себе, разрушаются. Оценки — это “кнут и пряник” воспитания послушных работников, которые готовы студентов к ещё большему послушанию. Единственный путь воспитания независимых мыслителей — это предоставление свободы (студентам) и разрушение принудительности в обучении путём устранения орудия принуждения (т.е. оценки. — В.Б.)»*.

И далее канадский профессор утверждает, что после освобождения от давления оценки *«студенты становятся намного более раскрепощёнными в своём мышлении, гораздо более, чем можно увидеть в стандартных классах, поскольку они сами выбирают проблемы для обсуждения, они заинтересованы ими, они следуют за своим собственным интересом, своим собственным путём исследования. Поскольку они способны найти свою собственную внутреннюю мотивацию внутри самого предмета, я уверен — их знания становятся глубже»*.

Но откуда у профессора такая убеждённость в глубине знаний студентов, предоставленных в обучении самим себе, если он не проверяет не только глубину, но и просто наличие знаний? Ответ остаётся за кадром его сообщения.

Легко экстраполировать приведённые высказывания, итогом которых будет ненужность и профессора в аудитории, где студенты в экстазе академической свободы сами будут творить учебные предметы и науку.

Опираясь на эту свою теорию, названную им *«Критической педагогией»*, профессор Ранкоурт экспериментирует с подведением итогов обучения: сначала он вводит субъективную шкалу *«сдал — не сдал»*, применяемую на основе наблюдения за активностью студентов на занятиях. Можно себе представить показную активность студентов в аудитории, где вознаграждением служит отрицаемый Ранкоуртом «пряник» — *«сдал»* и легко избегаемый таким путём «кнут» — *«не сдал»*. Столкнувшись с непониманием и запретом этого извращения элементарных принципов классической педагогики со стороны администрации университета, он, чтобы окончательно сбросить оковы оценивания с учебной инициативы студентов, вводит уже на первом занятии абсолютную левореволюционную, анархистскую новинку: объявляет студентам, что всем им уже до всякого обучения поставлена высшая оценка (A+) по предмету, и призывает их к свободным обсуждениям физических проблем, не думая об оценке.

После такого демарша профессор Ранкоурт Д. был отстранён от преподавания в университете.

Возникает вопрос: имеются ли какие-либо психолого-педагогические основания для признания педагогической перспективности *«Критической педагогики»* профессора Ранкоурта и внедрения её принципов в учебный процесс? К сожалению, кроме чисто умозрительных обвинений одного из важнейших элементов процесса обучения — оценивания результатов учебной работы студентов и столь же бездоказательного восхваления методов *«Критической педагогики»*, в интервью профессора, данном им торонтскому журналисту (см. *best of rabble.ca 3*), больше ничего не содержится.

Более того, судя по рассуждениям профессора Ранкоурта, ему, по-видимому, не известна столетиями педагогических исследований найденная *естественная структура про-*

цесса усвоения знаний и действий учащимся: от общей ориентировки в предмете изучения — к развёрнутой и управляемой (контролируемой) учебной деятельности — к итоговому контролю качества усвоения и от него — к коррекции отклонения от цели изучения предмета. Только после усвоения предмета на определённом уровне учащийся может успешно выполнять деятельность, материализованную в предмете.

Не удивительно, что физики и другие профессора весьма престижных американских университетов, как утверждает профессор Ранкоурт, не интересуются классической педагогикой и преподают по наитию, по существу, творя на практике принципы «Критической педагогики».

Не предлагая никакой упорядоченной схемы процесса обучения, профессор физики Ранкоурт, поклонник известного теоретика анархизма Михаила Бакунина, вносит принципы анархии и в учебный процесс, считая, что учащиеся в ходе блуждания в лабиринтах свободных ассоциаций сами откроют все добытые в течение столетий поколениями учёных знания о физических явлениях и законах, ими управляющих. Такой подход к процессу обучения далеко не нов: в прошлом неоднократно возникали и экспериментировались идеи самостоятельного генерирования учащимися основных положений изучаемых учебных предметов. Это идеи «Проблемного обучения», «Липецкий опыт», «Метод проектов» и другие подходы, игнорировавшие те или иные этапы естественной структуры учебного процесса и по этой причине терпевшие позорное фиаско.

Неясно, почему профессор Ранкоурт назвал свой подход к образованию «Критической педагогией», более правильно было бы назвать её «Анархической педагогией», присваивая этот титул всем новациям в учебном процессе, отклоняющимся от его природосообразной структуры.

Остаётся сожалеть, что администрация Торонтского университета прибегла к голому администрированию в отношении своего педагогического диссидента. Гораздо полезнее для педагогической науки и более присущей для университета в демократической стране была бы корректная поста-

новка всестороннего исследования гипотезы профессора Ранкоурта и извлечения убедительных выводов о всех её «за» и «против».

На пути к объективному контролю образованности человека

Немногим более ста лет тому назад сообщение французских психологов Бинэ и Симона о создании тестов оценки интеллектуальных способностей школьников всколыхнуло довольно сильно застоявшийся педагогический мир. После непродолжительной эйфории открывшихся возможностей диагностики и отбора людей по их интеллектуальным способностям исследователи в этой области обнаружили реальные сложности, связанные с тестированием интеллекта. И психологи вместе с педагогами постепенно снизили планку ожиданий быстрого прорыва в центральную область человеческой сущности, адаптировав исходную идею тестирования к нуждам объективного контроля качества усвоения знаний человеком. Здесь открылись бесспорные возможности экспериментирования с интеллектом человека по кибернетическому принципу «чёрного ящика», когда фиксируются изменения сигнала между входом и выходом «ящика».

В случае обучения таким «чёрным ящиком» является мозг человека (учащегося), имеющий много входов информации в процессе обучения и не меньше её выходов (речь, действие, поведение, мнение и пр. индикаторы). На выходе из человеческого «чёрного ящика» и ставится тест. В итоге относительно продолжительного экспериментирования (и успешного лоббирования и маркетинга) наиболее широкого признания в США получили **тесты успешности обучения**, предложенные компанией ETS, выпускаемые под аббревиатурой SAT.

Не развивая здесь критику психолого-педагогических оснований названных тестов, остановимся на организационно-прикладных аспектах данного теста, волюнтаристски искажённых в российской методике ЕГЭ в процессе клонирования тестовой процедуры SAT. Именно эти искажения со временем привели к тому грандиозному скандалу, который сотрясает сегодня мир

российского и американского образования. Наставники в лице могучего Министерства образования вот уже десять лет изобретают и совершенствуют дорожный административный инструмент — ЕГЭ с целью загнать в угол как учителей, так и учащихся. А учащиеся (вместе с учителями!) изобретают свой контринструмент, чтобы вырваться из этого «угла» на запрещённое свободное пространство самовыражения.

Причиной этого противостояния в России является отклонение от принципа *добровольности*, заложенного в процедуры SAT. В последнем учащийся может **за плату** проходить тестирование в удобное для него время (заранее публикуется годичное расписание экзамена); можно экзаменоваться многократно до достижения максимальной оценки; оценки теста не обладают никакой юридической силой, могут учитываться или не учитываться вузом; с методикой и требованиями теста SAT можно заранее познакомиться по подробно разработанной и опубликованной массовым тиражом методике.

Такая организационная гибкость теста SAT создаёт впечатление «дружелюбности» к экзаменуемому и последний, не ведая о его секретных педагогических изъятиях маркетингового характера, верит в его объективность. Этим и объясняется бесконфликтное долгожительское существование теста в системе американского образования и принятие его на вооружение **без каких бы то ни было искажений** в образовании ряда других стран.

Не то сделано в российском образовании: тест SAT исказили до его карикатурной узнаваемости. Во-первых, ЕГЭ — тест *обязательный, государственный, имеет судьбоносное значение для выпускника школы; проводится он один раз в году и результат его окончательный*. За десять лет разработки и использования теста его условия, критерии оценки и организация тестирования менялись неоднократно для усиления секретности. В результате его требования и критерии оценки ежегодно варьируют в целом и не совпадают по отдельным предметам.

В итоге такой тоталитарной жёсткости теста и явных методических неурядиц его оце-

нивания у учащихся (и их родителей) создаётся повышенная нервозность, переходящая в стресс. Появляется неуверенность в объективности теста и, в силу невозможности уклониться от него, возникает стремление к поиску нелегальных путей его преодоления (шпаргалки, подсказки и более изощрённые методы). Соответственно у министерства возникает новая сверхзадача — как подавить «свободомыслие» своих подопечных и примерно их наказать.

Таким образом, исказив относительно демократичные принципы SAT, в практику образования введён репрессивный механизм ЕГЭ, наводящий священный ужас на всю школу. Не имея достоверной научной информации о последствиях для нормальной жизнедеятельности администрации школ, школьников и учителей введения заимствованного, но искажённого средства контроля в своей собственной интерпретации, над школой был подвешен этот жупел недоверия к ней, учителю и ученику.

Это радикальным образом изменило всю жизнь и направленность деятельности школы: если традиционная школа в меру своих сил, ориентируясь принципами и методами классической гуманистической педагогики, имела своей целью формирование личности и интеллекта школьника, то теперь вся активность в школе была радикально перенаправлена на преодоление формального, педагогически безграмотного, административно прямолинейного экзамена. Нисколько не удивительно, что учащиеся изобретали свои методы преодоления неестественных методов проверки их знаний.

Педагогика давно знает неписаное правило, что *если учащиеся пытаются секретивно пользоваться шпаргалками на экзаменах, это означает, что предлагаемые методики обучения и экзамена педагогически дефективны!* Это отмечалось неоднократно относительно ЕГЭ людьми разной педагогической подготовки и с разных позиций, но такого разгрома ЕГЭ, какой ему учинили сами школьники, никто не смог предвидеть.

И это только начало: дурной пример заразителен, а идея, овладевшая массами, обладает непреодолимой силой. Перефрази-

руя великого Маяковского, можно декларировать: *триста тысяч от парт горячих — ЕГЭму лучший надгробный знак!*

Нет сомнения, что демократическое правительство России с присущей ему самокритичностью отреагирует адекватно на массовое «вооружённое» выступление школьников и немедленно упразднит ЕГЭ как орудие педагогической инквизиции.

Как ЕГЭ «купил» Америку

Ещё во времена администрации Дж. Буш-младшего (2000–2008 гг.) в США стала вводиться новая доктрина образования под аббревиатурой NCLB (ни одного отстающего ребёнка). Апогеем этой доктрины стало введение **нового** обязательного государственного экзамена для всех выпускников школы, проводимого в конце года и обладающего судьбоносным значением не только для выпускника, поступающего в вуз, но и для учителя (\$25000 бонус за успешное преодоление теста школьниками или дверь на выход).

На экзамене используется специальный тест. Во всей процедуре теста легко узнаётся «русский след», и это не удивительно: ещё в 60-х годах XX века администрация президента Д. Эйзенхауэра, ошеломлённая эффектом советского «Спутника», отнесла этот успех Советов за счёт разрекламированных в СССР и за рубежом мнимых успехов советского образования. В Америке тут же были резко повышены требования к школьным программам по математике и «науке» (science), положившие начало, вместе с гонкой вооружений, бездумной и безумной «гонке образований», приведшей к мировому образовательному кризису из-за сложившейся в итоге чудовищной перегрузки учащихся избыточной учебной информацией. Перегрузка такова, что учащийся уже физически не в состоянии всё усвоить, проведи он хоть три срока в школе.

В тестах NCLB «строго» выдержаны все искажения тестов SAT, которые перечислены выше в ЕГЭ. И результат не замедлил сказаться: по пуританской Америке, где списывание на экзамене считалось (и ещё считается) чуть ли не уголовным

преступлением, прокатился такой же вал крупномасштабных мошенничеств, связанных с государственным экзаменом, как и в России. Ещё в двухтысячных годах разразились мошеннические скандалы под названием «Хюстенское чудо» и «Нью-Йоркское чудо», где в качестве главных действующих лиц оказались соответственно, ни много ни мало, министр образования администрации Буша и суперинтендент Большого Нью-Йорка. Оба сумели безнаказанно «унести ноги» и вместе с ними сотни тысяч бонусных долларов. Может быть, именно поэтому 6 июля 2011 в Интернете рванула новая бомба того же содержания: теперь уже в штате Атланта «не менее 178 учителей и директоров школ обманым путём повышали показатели студентов по очень важному стандартизованному тесту, сообщило Бюро расследований штата Джорджия».

В статье подвергается сомнению внезапно возросшая слава школ штата, регулярно сообщаемого о росте успеваемости 55000 выпускников школ и «гениальных» учителях, бесстыдно получающих за это немалые финансовые поощрения от разных благотворительных фондов, включая известный фонд Билла и Мелиссы Гейтс. В итоге скандала суперинтендент школ штата, осененная за «успехи» подведомственных ей школ почётным званием «Суперинтендент Года» (2009) и огромными бонусами, срочно подала в отставку, избегая, по-видимому, серьёзных разоблачений её руководящей роли в создании «Атлантского чуда».

Подобные скандалы уже не редкость в системе образования США. Как утверждает представитель Национального центра справедливого и открытого тестирования (Robert Shaeffer), два-три раза в неделю мы получаем сообщения о новых мошенничествах с тестами.

И вот круг замкнулся: *сначала предельно педагогически и гражданственно дефективный SAT, затем его некритичное и педагогически небрежное заимствование и насаждение в виде ЕГЭ в России, наконец его почти точная копия в виде NCLB теста в США. И, как итог, скандальная ситуация, подрывающая изнутри систему образования обеих стран!*

Где же выход из скандалов и что вместо ЕГЭ и его родного брата NSLB?

Понятно, Министерство образования и Правительство России интересуются успешностью подготовки к жизни подрастающих поколений и готово затратить любые деньги и усилия для его безмерного повышения. Но разве десятилетний опыт использования ЕГЭ не показал, что, несмотря на все ухищрения и подтасовки, качество образования неуклонно сползает ко всё большему производству продукта низкого качества? А что он (ЕГЭ) подсказал положительного для совершенствования образования в стране? Ровным счётом — **н-и-ч-е-г-о!**

Ежегодно ЕГЭ приносит в Министерство образования тысячи тонн (*терабайты*) информации о мнимом качестве знаний учащихся общеобразовательных школ в Российской Федерации. Никто эту информацию никакими научно репрезентативными методами не обрабатывает и никаких дидактических выводов из неё не делает. Только ежегодно, в течение последних десяти лет, настойчиво подтверждается известный и до всякого тестирования факт: образование в стране находится на уровне «ниже плинтуса». Получается, что вся эта волонтаристская затея с ЕГЭ абсолютно бесполезна, если из её данных нельзя сделать разумных выводов о направлениях совершенствования образования в стране.

Бесполезность ЕГЭ не удивительна: ЕГЭ не вписан в учебный процесс и не отражает его движения и его проблем. Он, как цербер, стоит над последним и делает своё дело, не считаясь с ним. Как это понять? Очень даже просто: каждый учебный процесс в зависимости от применяемых учащимися методов учения и применяемых учителем методов управления обучением позволяет учащимся подняться на строго определённый уровень знаний и действий. Так, традиционно практикуемый в мировом образовании учебный процесс является самым малоэффективным из всех возможных учебных процессов, но учителя и школы зубами удерживают его в классах, отказываясь и саботируя хоть какие-то изменения в нём. Почему? По очень тривиальной причине (наверно, связанной с всеобщим законом сохранения энергии): применение более эффективного учебного процесса тре-

бует от учителя пропорционально большей отдаче и мастерства, а к этому готов далеко не всякий учитель. И часто по объективным причинам: можно было бы облегчить учителю переход на более эффективные методы обучения, разумно автоматизируя учебный процесс, но компьютеры в школах «стоят немymi свидетелями на подоконниках».

А в школах всего мира «окопался» традиционный, преимущественно вербальный учебно-воспитательный процесс. Сколько его ни критикуй, погоняй, понукай и контролируй с вершины министерской пирамиды власти, а воз этот не сдвинется с места. *Чтобы получить больше — надо менять процесс обучения*, как это с убийственной наглядностью продемонстрировал ЕГЭ, но сдаётся, что наглядность эта была продемонстрирована либо полным слепцом, либо в пустом кинозале!

И ещё: при всех педагогических недостатках ЕГЭ это знамение времени проникновения точных методов проектирования и реализации разнообразных процессов, но, чтобы эти точные методы могли быть реализованы, сами процессы должны быть изучены и поняты на высоком уровне осознанности. Старая же, добрая и болтливая «тётка-педагогика» ещё очень далека от понимания тех процессов, в которые она «впуталась», и поэтому от века *«учит чему-нибудь и как-нибудь»*. При таком рыхлом понимании и осуществлении педагогического процесса встреча школы с попыткой точного (ЕГЭ) суждения о её эффективности должна была неизбежно привести к резкому взрыву в прежде бесконфликтной школьной жизни. Чтобы выйти из этого конфликта и продолжать поиски в духе ЕГЭ, **нужна новая педагогика проектирования и осуществления образования**, опирающаяся на **точное знание сопутствующих ему процессов**.

Не располагая таким знанием, привычным волонтаристским путём (в образовании всё можно) был замыслен ЕГЭ как некоторая «погонялка», которая, не считаясь с принципиально возможными учебными достижениями учащихся в традиционном учебном процессе, пытается «выбить» из них невозможное. Создатели ЕГЭ усердствуют над замысловатыми и секретными КИМами, не ведая, что творят. Учителя и учащи-

еся, застигнутые врасплох «сверхпрограммными», чрезмерно усложнёнными секретными КИМами, пытаются всеми доступными им способами выбираться из ежегодной западни и вообще забывают о нормальном учебном процессе. Учителя превращают свои занятия в примитивные тренинги по натаскиванию учащихся на примерах прошлогодних КИМов, а учащиеся, наблюдая паническое состояние учителей перед лицом предстоящего ЕГЭ, изобретают свои способы выхода из ЕГЭшной ловушки с использованием современных технических и гипнотических средств.

И снова: где же выход из сложного положения, в котором оказалось образование? Он, конечно же, не в обещанных суровых репрессиях, которые не только бесполезны, но и вредны. Выход состоит в гармонизации контроля качества образования с технологией самого образования, не противостояние процесса обучения и его контроля, а **включение контроля в сам процесс обучения**, как средства управления им. И это ещё не всё. Важнейшим элементом такой гармонизации является решительное повышение роли (и квалификации) учителя и доверия к нему. Необходимо вооружить учителя самой современной технологией обучения, гарантирующей достижение заранее поставленных перед ним целей обучения, тогда и контроль достижений станет вместо жупела и пугала естественным элементом учебного процесса, позволяющим учителю и учащемуся осознанно им управлять.

При такой гармонизации процесса учения и контроля его качества у Министерства образования не будет никаких проблем с получением соответствующей информации о состоянии образования в стране. Только получать её надо от самого учителя, а не от случайных ревизоров, хотя и вооружённых дорожкой, но бесполезной техникой ЕГЭ. Пора, наконец, понять, что данные ЕГЭ — это некорректные результаты решения учащимися случайного набора невалидных задач, характеризующих успешность решения только данного «секретного» теста, не являющегося показателем качества образования в целом.

Последняя методика оценки знаний учащихся в ЕГЭ путём ранжирования успехов

учащихся, а затем сопоставления рангов с пятибалльной шкалой — это замена *критериально* ориентированных методов оценки в SAT *нормативно* ориентированными тестами, с помощью которых невозможно судить о действительном качестве образования. От использования таких тестов давно уже отказались и в Европе, и в Америке именно в силу их непригодности для оценки качества обучения в *системе* образования. Да и критериально ориентированные тесты SAT в силу их эпизодичности и других дидактических изъянов далеко не точно характеризуют подготовку учащихся к дальнейшему обучению в вузе. Как показали исследования, проведённые в ряде американских университетов, включая и такие престижные, как Стенфордский университет, результаты SAT не коррелируют с качеством обучения студентов в вузе. Получается, по бессмертному Аркадию Райкину: «школьникам, поступившим в вуз, говорят: *забудьте то, чему вас учили в школе...*» □

Основные направления развития педагогических измерений

*Вадим Сергеевич Аванесов,
доктор педагогических наук*

• педагогические измерения • демаркация • форма • содержание • язык • критерии качества результатов •

Педагогические измерения относятся к числу сравнительно малоисследованных направлений педагогической науки и образовательной практики. Они возникли в конце XIX — начале XX века за рубежом, вначале в Англии, США и Франции. В течение ста лет к этим трём странам добавились Австралия, Нидерланды, Израиль, Южная Корея, Япония. За прошедший век педагогические измерения превратились в одно из развивающихся направлений зарубежной педагогической науки.

В России сложилась иная ситуация. Здесь педагогические измерения заметного развития не получили. В XXI век Россия вошла с контрольными материалами государственного экзамена, созданными на основе политически привлекательной, но метрически ошибочной идеи — одновременной оценки выпускников школ и абитуриентов вузов общим (единым) набором заданий Единого государственного экзамена (ЕГЭ). Качественно измерить заметно различающиеся уровни подготовленности выпускников российских школ и абитуриентов вузов бланковыми методами не удаётся в течение вот уже десяти лет. Контрольные материалы превратились, по сути, в антагонистов подлинных педагогических измерений.

Проблемная ситуация

Зримым поворотным моментом к ухудшению ситуации с педагогическими измерениями стало решение Правительства РФ о проведении в стране Единого государственного экзамена (ЕГЭ)¹. В распоряжении Правительства РФ № 910-з объяснялось, что ЕГЭ вводится с целью обеспечения

объективности и унификации итоговой аттестации и вступительных испытаний в системе профессионального образования².

Дело казалось нужное — обеспечение равного доступа граждан к высшему образованию и ликвидация разросшейся коррупции при приёме в вузы. Но идея унификации итоговой аттестации и вступительных испытаний в вузы не сочеталась с традициями российского образования, научными положениями социологии, педагогики, психологии и педагогических измерений, зато легко укладывалась в логику трансформации образовательного процесса в сторону усиления авторитарных бюрократических элементов.

Ответом на такую трансформацию стал ежегодный рост числа нарушений правил проведения ЕГЭ. Результаты фабрикуются в невиданных ранее масштабах, коррупция растёт, качество образования ухудшается. Информация обо всех зафиксированных нарушениях в целом по стране и по отдельным территориям не публикуется; десять лет она оставалась скрытой образовательным ведомством.

Спорная изначально цель оценить, одновременно и качественно, разные по уровню подготовленности контингенты школьников и абитуриентов вузов не могла продуцировать позитивные результаты. Одновременно это делать можно, но качественно, бланковыми формами, нельзя. А потому не случайно в реальном исполнении контрольные материалы для достиже-

¹ Постановление Правительства РФ от 26 июля 2000 г. № 1072-п. Овд, № 18, 2000 г., с. 29.

² <http://www.r-komitet.ru/obraz/EGE.htm>

ния этой спорной цели оказались некачественными.

Ошибочные цели введения Единого государственного экзамена и некачественные инструменты достижения этих целей привели к тому, что в России педагогическое оценивание и педагогические измерения были заменены бюрократическим контролем посредством некачественных «материалов». Все исходные и подлинны результаты засекретили, после чего вместо разработки научно-обоснованных методов педагогических измерений и улучшения качества образования бюджетные средства стали тратиться на проведение государственного экзамена.

Сама идея отбирать абитуриентов одинаковыми «материалами» в разные вузы — тоже ошибочная и вредная. Если вузы разные, и туда идут студенты с разной подготовкой, то и задания должны быть разные по уровню трудности, такие, которые позволяют каждому вузу точнее отобрать искомый контингент. При проверке всех одним и тем же набором «материалов» точность оценок резко ухудшается. Это особенно сказывается на правой стороне распределения исходных баллов, у наиболее подготовленных испытуемых.

С научно-педагогической точки зрения идея ЕГЭ оказалась уязвимой³. Преобладание внешней заданности в целях, содержании и технологии образования приводит к ослаблению внутренней мотивации учеников..., к гиперболизации формальных ценностей образования — получение отметки, сдача экзаменов, поступление в вуз, его окончание⁴.

Ещё более идея ЕГЭ оказалась несостоятельной с точки зрения теории педагогичес-

ких измерений. Похоже, что исполнители и чиновники не понимали сложности самой проблемы. Чтобы убедиться в некачественности заданий, с которых начинался так называемый «эксперимент по ЕГЭ», достаточно взглянуть на один пример контрольного «материала», не имеющего ничего общего с педагогическими измерениями⁵. Такой плохой старт стал одной из причин неудовлетворительного финиша. Некачественные контрольные «материалы» ЕГЭ дискредитировали благие замыслы Правительства РФ.

Между тем, подлинны трудности с проведением ЕГЭ связаны не только и не столько с проведением экзаменов, сколько с контрольными заданиями. Завеса секретности, незаконно возведённая вокруг исходных, реальных результатов, обернулась отрицательным образом для всей страны в виде повсеместного ухудшения образовательной деятельности.

В результате справедливая, казалось бы, идея проведения в России ЕГЭ, но бездарно исполненная, стала с каждым годом терять своих сторонников. Надо подчеркнуть, что в западных странах ЕГЭ нет. Там проводится независимое, общественно-профессиональное тестирование, текущий и итоговый компьютерный адаптивный контроль в самих образовательных учреждениях, автоматизированный учёт всех решённых заданий каждым учащимся или студентом, используется также рейтинг.

А потому ловчить невозможно и незачем — при приёме смотрят не только на бумаги и в кошелёк родителей, но и на реальные компетенции, которыми владеют поступающие в вузы. О подлинных учебных достижениях каждого абитуриента известно всё и в любое время. Вот истинная польза открытости результатов и образовательных технологий для возможного свободного развития каждого гражданина, в зависимости от его способностей, прилежания и учебной мотивации.

Влияние ЕГЭ и контрольных материалов российского государственного экзамена на систему российского образования оказалось отрицательным. Давно известно, что вред от некачественных оценок в сфере образования существенно выше, чем кажущаяся от них польза⁶.

³ Хуторской А.В. ЕГЭ — пример научно необоснованного нововведения. Фрагмент из книги: «Педагогическая инноватика»: Учеб. пос. 2-е изд. М.: Изд. центр «Академия», 2010. С. 97–101. <http://testolog.narod.ru/Other20.html>. См. также Педагогические измерения. 2010. № 4. С. 17–21.

⁴ Хуторский А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

⁵ Такой, например, алогизм: ВОССТАНИЕ СПАРТАКА БЫЛО: а) в 73 г. до н.э.; б) в 73 г. н.э.; в) в 1973 г.; г) пока ещё не было. (Источник: Российская газета, 23 марта 2001 г.)

⁶ DeVellis R.F. Scale Development: Theory and Application. Applied Social Research Methods Series, Vol. 26. Sage Publications, 1991.

Ещё раз подтвердилось на практике мнение выдающегося русского учёного и педагога Н.И. Пирогова: «Я почти ежедневно убеждаюсь из опыта, что экзаменационное направление в наших училищах не приносит никаких благих результатов. Оно вредно, оно возбуждает наклонность в учащемся учиться для экзамена, а не для науки»⁷. Государственный экзамен довёл отмеченную наклонность до абсурда.

Странным образом высшая власть дала исполнителям ЕГЭ право игнорировать всенародную, по существу, критику в их адрес, предоставила бюджетные средства на проведение асоциального бюрократического контроля⁸ и на производство некачественной⁹ продукции. И сверх того дала право не отчитываться должным образом о своей работе.

ЕГЭ провалился?

Важным объективным свидетельством провала ЕГЭ стал уже упоминавшийся выше документированный отчёт Общественной палаты РФ¹⁰. В нём, в общем, в очередной раз показана неприемлемость и абсурдность сложившейся бюрократически-режимной практики проведения ЕГЭ. Сделанные там выводы, ввиду документированности событий и обращений, никем не опровергаются, но и опять не принимаются чиновниками как нужные и полезные для исправления положения дел.

Все попытки властей собственными силами улучшить ситуацию и остановить разрушительный процесс оказались неудачными; они принесли лишь новые, очередные трудности. Это следствие системных дефектов самого российского государственного экзамена и используемых там материалов. На критику дефектов разработчики этих материалов не реагировали, как будто они жили в другом государстве. В таком асоциальном варианте ЕГЭ был, конечно же, обречён на провал¹¹.

Реакция на этот прогноз была неожиданной. Вместо привычного молчания в Министерстве образования и науки РФ, без какого-либо признания ошибочности ЕГЭ, тихо и быстро фактически отказались от идеи единых экзаменов для большинства

школьных предметов, равно как и от единых контрольных материалов. И в нарушение закона переналадили большинство единых экзаменов только на приём абитуриентов в вузы. А норму статьи закона о едином экзамене сохранили лишь для двух предметов — русского языка и математики. Генпрокуратура и Министерство юстиции РФ заняли привычную, отстранённую от ЕГЭ позицию.

К слову, оба упомянутых выше экзамена имеют наибольшие метрические погрешности¹². Остальные т.н. «единые» госэкзамены после такой операции фактически перестали быть едиными, а потому уже больше не применяются для итоговой государственной аттестации выпускников школ. Бюрократическая логика незатейлива: меньше экзаменов для выпускников школ, меньше «двоек», меньше станет и неприятностей.

Хотя буква «Е» в аббревиатуре ЕГЭ для большинства экзаменов стала обречённой на фактическое вымирание, во всех бумагах и в средствах массовой информации она сохранялась. Пропагандистский пресинг создавал в социуме ложное представление, что Единый государственный экзамен жив и вечно будет жить. Случившаяся в Министерстве образования и науки под-

⁷ Пирогов Н.И. Избр. пед. соч. М.: 1952. С. 219–220.

⁸ «Скажите, пожалуйста, что за беспредел у нас творится? Почему такое ощущение, что для детей введен концлагерь?» (запись № 269, Иркутская область); Цит. по книге: Уроки проведения ЕГЭ — 2010. Аналитический доклад. По материалам обращения граждан на горячую линию Общественной палаты Российской Федерации / Под науч. ред. Л.Н. Духаниной. М.: Изд. дом Гос. унив. высшей школы экономики, 2010. <http://www.oprf.ru/files/jkbhfhbd84729.pdf>

⁹ Провал ЕГЭ: большинство оценок оказались фальшивыми. http://gory.shulakov.ru/rossiya/news_2009-11-12-13-00-08-168.html и мн. др. См. аргументацию автора о некачественности «материалов госэкзамена в статьях, представленных по адресу <http://obrazovanie.viperson.ru/wind.php?ID=425098>

¹⁰ Уроки проведения ЕГЭ — 2010. Аналитический доклад. По материалам обращения граждан на горячую линию Общественной палаты Российской Федерации / Под науч. ред. Л.Н. Духаниной. М.: Изд. дом Гос. унив. высшей школы экономики, 2010. <http://www.oprf.ru/files/jkbhfhbd84729.pdf>

¹¹ Аванесов В.С. Доживёт ли Единый государственный экзамен до 2009 года? http://www.socpolitika.ru/rus/social_policy_research/analytics/document8205.shtml

¹² Деменчёнок О.Г. Погрешность баллов Единого государственного экзамена // Педагогические измерения. 2011. № 4.

мена большинства ранее *единых* экзаменов *неединиными* экзаменами осталась в Правительстве РФ и в Госдуме как бы незамеченной. А потому финансирование провальной затеи продолжается.

ЕГЭ провалили некачественные контрольные «материалы» ФИПИ

Для реализации правительственной идеи проведения Единого государственного экзамена был создан Федеральный институт педагогических измерений (ФИПИ). Ему и была поставлена задача создать новые, доселе неизвестные в мире, методы унификации двух экзаменов. На наше предупреждение о ложности самой идеи и об ошибочности принятого правительственного распоряжения чиновники привычно не реагировали¹³.

ФИПИ погрузился в бесплодный «эксперимент» на целых восемь лет, без опубликованной научной программы. После чего материалы ФИПИ для Единого государственного экзамена объявили пригодными для масштабного применения на массах школьников и абитуриентов в штатном, как было отмечено, «режиме». Смысл последнего слова был тогда явно не понят и не оценён должным образом. Никто не мог тогда предположить, в ФИПИ создавался не научно-педагогический метод, как это должно было быть, а новый контрольно-бюрократический режим проведения массового государственного экзамена.

Отсюда становятся понятными две *главные причины провала ЕГЭ: авторитарный бюрократический режим, установленный для его проведения, и некачественный инструментарий, созданный в ФИПИ для реализации такого режима контроля знаний.*

Сам ФИПИ был превращён в исполнительный придаток Министерства образования и науки. В условиях зависимости от ошибочной воли чиновников институт не получил возможности стать подлинным научным учреждением. То же произошло с Центром тестирования, который стал, по той же воле, головной организацией Рособнадзора по организационно-технологическому обеспечению проведения ЕГЭ и по трансформации исходных результатов ЕГЭ в производные. Надо было так менять результаты ЕГЭ, чтобы мало кто мог понять, что происходит в реальности. После чего централизованное тестирование, проходившее ранее на добровольной основе во многих регионах России, перестало существовать¹⁴. Оно стало частью бюрократического режима контроля.

Настоящие научные статьи и научные монографии по педагогическим измерениям в ФИПИ не готовились и не издавались. Производимым там изделиям быстро нашлось размытое и ложное название: *контрольно-измерительные материалы (КИМы) ЕГЭ*. Размытое, потому что под название «материалы» можно подвести даже канцелярский чих, попавший на служебную бумагу. Ложное, потому что эти КИМы не являются ни тестами, ни обычными экзаменами¹⁵, ни педагогическими измерениями¹⁶.

В данной статье сделана попытка собрать некоторые факты, указывающие на непригодность контрольных материалов ЕГЭ, в предположении, что это поможет, наконец, перевести общественный дискурс из сферы мнений в область бесспорных, эмпирически установленных фактов.

Начнём с того факта, что большинство *единых* госэкзаменов уже не дожило до прогнозируемого автором этой статьи срока в своём прежнем, подчеркнём, *едином* виде¹⁷. Разве это не признак провала прежнего ошибочного замысла проведения *Единого* государственного экзамена?

¹³ Аванесов В.С. Единый государственный экзамен, или «Эта вещь будет посильнее Фауста Гёте» // Учит. газета. 2000. № 49. <http://www.ug.ru/00.49/t25.htm>.

¹⁴ Михалёва Т.Г. Двадцать лет централизованному тестированию в России. Что дальше? // Педагогические измерения. 2011. № 1. С. 88–105.

¹⁵ Аванесов В.С. Ни тест, ни экзамен // Университет и школа. 2002. № 1–2. С. 26–27.

¹⁶ Обоснование этого вывода смотрите в работе автора: Являются ли КИМы ЕГЭ методом педагогических измерений? // Педагогические измерения. 2009. № 1. С. 3–26. Вторая редакция — 25 мая 2009 г. и др. работы <http://viperson.ru/wind.php?ID=425098>

¹⁷ Аванесов В.С. Доживёт ли Единый государственный экзамен до 2009 года? http://www.socpolitika.ru/rus/social_policy_research/analytics/document8205.shtml

Коррупция не уменьшилась, а увеличилась, теперь уже вокруг ЕГЭ. И это уже не мнение, а профессионально установленный точный факт¹⁸. А значит, это одновременно и факт провала одной из главных целей введения ЕГЭ — снижения коррупции.

Факты непригодности «материалов» ЕГЭ

На рис. 1 представлено трансформированное распределение т.н. «тестовых» баллов ЕГЭ по русскому языку, полученное благодаря запросу комиссии при Совете Федерации. Реальное распределение так и не удалось получить даже этому представительному органу.

Представленное распределение похоже на гребёнку, вызванную, скорее всего, искусственным нарушением ранее выбранных интервалов построения гистограммы. Что само по себе, при отсутствии реальных результатов, может свидетельствовать о стремлении исполнителей скрыть настоящую картину — непригодность исходных «материалов» и полученных по ним результатов ЕГЭ. Реальное распределение было бы много полезнее для улучшения дел. Но и это слышать не хотели.

Здесь неработающей оказалась правая часть, связанная с использованием части «С». Разве это не признак провала некачественного контрольного «материала» и самого ЕГЭ? Справа на рисунке 1 два всплеска,

Распределение тестового балла ЕГЭ по русскому языку в Вологодской области в 2008 году

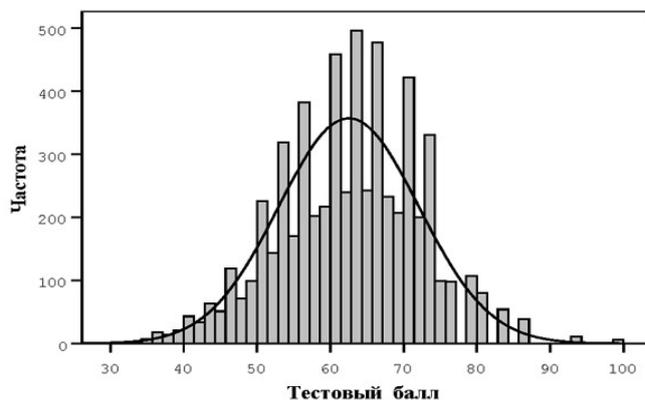


Рис. 1

в районе девяносто четырёх и ста баллов, могут интерпретироваться как коррупционные, в принципе не вытекающие из логики распределения результатов. А это тоже вполне статистически доказательный признак провала.

Другой факт искусственно сжатого (справа) трансформированного распределения результатов по русскому языку, но теперь уже во всероссийском масштабе представлен на рис. 2¹⁹. Этот так называемый «тест»

¹⁸ В МВД отметили двойной рост коррупции после введения ЕГЭ. <http://www.gzt.ru/topnews/accidents/-mbpch-prizyvaet-chinovnikov-sfery-obrazovaniya-/307628.html?subscribenam=content&category=-mbpch-prizyvaet-chinovnikov-sfery-obrazovaniya-&date=270510>

¹⁹ Русский язык. 2.2.1. Характеристика контрольных измерительных материалов по русскому языку 2010 г. Отчёт ФИПИ. 2010.

Русский язык 2010 г.

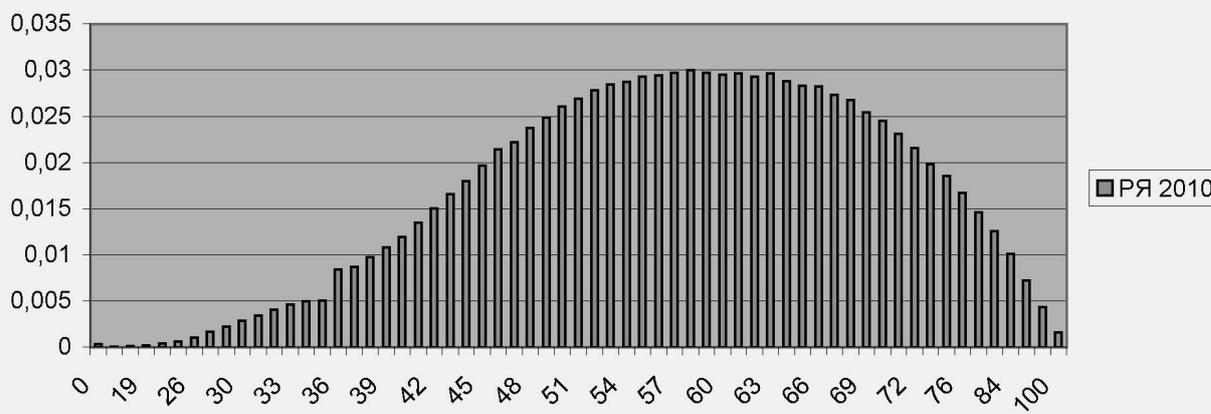


Рис. 2. Распределение участников экзамена по полученным тестовым баллам в 2010 г.

сделан избыточно лёгким. Таким смещённым, асимметричным тест не позволяется делать даже студентам. По приведённым данным, только 3,3% испытуемых не смогли преодолеть минимально определённый в кабинетах Рособнадзора порог, который устанавливали в нарушение существующих на Западе этических норм не *до*, а *после* проведения экзамена.

Слева, на рис. 2, возник своеобразный «проходной двор» — почти все испытуемые (96,7%) успешно сдали требования Единого государственного экзамена к владению русским языком. Это очевидный артефакт, вызванный завышенной лёгкостью, высокой вероятностью угадывания правильных ответов в первой части и массовыми нарушениями процесса проведения государственного экзамена.

Справа, на рис. 2, распределение сжато так, что коррупционные всплески исчезли совсем, появилось немало отличников. Таким ЕГЭ тоже оказались довольными большинство испытуемых, часть родителей. Довольны и чиновники Министерства образования, создавшие видимость большого скачка в работе министерства, хотя на самом деле, по общему мнению, образование в стране деградирует.

Шансы закончить среднюю школу с документом об успешном окончании школы даёт большинству экзаменуемых и т.н. «КИМ» по математике (рис. 3). Но здесь

распределение исходных баллов оказалось асимметричным, в противоположную сторону.

Распределение в левой части шкалы исходных результатов по математике похоже на нормальное, но это характерно лишь для слабой части испытуемых, с модальными значениями 8 и 9 баллов, близких к минимально «проходным». Иначе говоря, массовое математическое образование у нас достигло минимального, одобренного Рособнадзором порога.

Из-за стремления разработчиков этого «материала» выполнить министерские установки «единого» экзамена точность оценок у хорошо подготовленных выпускников школ на российском государственном экзамене оказалась недопустимо низкой. В зоне чрезмерно высокого риска получения ошибочных оценок оказались самые подготовленные выпускники школ. Разве это не метрический аргумент провала ЕГЭ?

При сравнении результатов получается, что математику в российских школах дети знают *много* хуже, чем русский язык. Именно на такой вывод наталкивает единственный, в истории проведения ЕГЭ, случай публикации распределения исходных результатов ЕГЭ по математике в 2010 г. (рис.3 (рис. 1.1 второй главы отчёта (с. 5)²⁰). Если это считать фактом, то он указывает на провал образовательной политики. А если это артефакт, вызванный неправильной разработкой контрольных «материалов», то это очередное свидетельство непригодности контрольных «материалов» проведения единых государственных экзаменов.

²⁰ Результаты единого государственного экзамена (май-июнь 2010 года). Москва, 2010, Общее руководство — Ершов А.Г. http://www.fipi.ru/binaries/1085/1_razdel_11.pdf

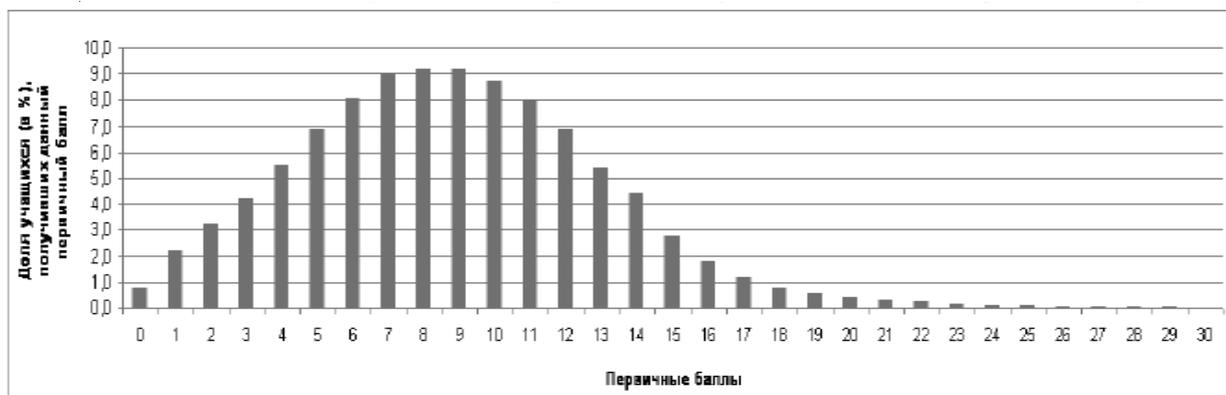


Рис. 3. Распределение исходных результатов по ЕГЭ (математика — 2010)

В классической (статистической) теории педагогических измерений уже давно сложилась традиция считать результаты тестов с асимметричным распределением баллов как относительно невалидные по двум возможным причинам: либо трудность большинства заданий не соответствует уровню подготовленности большинства испытуемых, либо наоборот, уровень подготовленности большинства испытуемых не соответствует уровню трудности большинства заданий. И то, и другое снижает качество измерений и практическую полезность.

Посмотрим ещё на один факт²¹, представленный в таблице.

Анализ таблицы позволяет доказательно утверждать, что в этом материале, созданном для проверки знаний по физике, нет ничего похожего на тест как систему заданий возрастающей трудности, имеющих параллельные варианты. Они совсем не параллельны по уровню трудности.

В таблице видна недопустимо большая вариация заданий по трудности между вариантами одного и того же номера контрольного «материала». Из-за чего ЕГЭ превратился не в средство педагогического измерения, а в форму проведения лотереи.

Уже по одной этой причине единый экзамен, как государственный, не имеет права на применение, поскольку этим некачественным экзаменом нарушаются права испытуемых и их родителей на объективную и справедливую оценку уровня подготовленности. Баллы испытуемых сильно зависят от попавшегося варианта экзамена. И это ещё одно доказательство некачественности контрольных материалов государственных экзаменов. Разве и это не провал ЕГЭ?

²¹ Источник: Государственное учреждение «Областной центр мониторинга качества образования». Единый государственный экзамен 2007. Физика. Сборник аналитических материалов. Кемерово 2007.

Таблица

Решаемость заданий ЕГЭ по физике в 2007 году, по вариантам (1 волна) (в %)

Задания группы «А, В»

Номер варианта	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
1	79,71	60,87	43,48	55,07	72,46	81,16	40,58
2	52,17	53,62	60,87	62,32	65,22	78,26	30,43
3	70,67	58,67	49,33	50,67	69,33	68,00	32,00
4	72,22	52,78	48,61	66,67	66,67	37,50	58,33
5	45,83	47,22	58,33	40,28	54,17	38,89	83,33
6	55,41	20,27	55,41	89,19	83,78	27,03	66,22
7	50,00	25,00	56,94	84,72	86,11	69,44	76,39
8	76,81	56,52	47,83	50,72	69,57	78,26	34,78
9	58,57	47,14	38,57	72,86	68,57	71,43	41,43
10	77,46	50,70	56,34	67,61	64,79	73,24	43,66
11	72,06	66,18	64,71	94,12	82,35	48,53	75,00
12	54,55	36,36	57,58	86,36	59,09	34,85	71,21
13	54,69	32,81	65,63	50,00	84,38	54,69	60,94
14	50,00	51,52	71,21	89,39	83,33	56,06	86,36
15	В69,49	22,03	64,41	81,36	69,49	32,20	74,58
Среднее	62,64	45,66	55,69	69,21	71,91	56,85	58,01

Номер варианта	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15
1	23,19	31,88	34,78	60,87	50,72	56,52	34,78	44,93
2	24,64	37,68	39,13	59,42	59,42	63,77	50,72	17,39
3	42,67	36,00	37,33	45,33	56,00	69,33	48,00	14,67
4	36,11	16,67	34,72	41,67	63,89	79,17	47,22	19,44
5	45,83	11,11	31,94	48,61	37,50	58,33	70,83	40,28
6	32,43	54,05	56,76	18,92	29,73	64,86	41,89	18,92
7	62,50	12,50	43,06	50,00	38,89	63,89	29,17	27,78
8	33,33	36,23	56,52	52,17	63,77	62,32	33,33	15,94
9	45,71	35,71	57,14	50,00	62,86	70,00	52,86	57,14
10	43,66	47,89	46,48	69,01	61,97	66,20	32,39	23,94
11	63,24	22,06	51,47	29,41	42,65	83,82	63,24	29,41
12	51,52	13,64	65,15	48,48	78,79	68,18	42,42	19,70
13	50,00	57,81	43,75	57,81	26,56	62,50	34,38	32,81
14	36,36	25,76	53,03	53,03	42,42	71,21	56,06	43,94
15	62,71	15,25	55,93	57,63	28,81	86,44	55,93	37,29
Среднее	43,34	30,41	46,91	49,23	49,81	68,24	46,14	29,34

Спорное решение Государственной думы

Развитию педагогических измерений в России мешают контрольные материалы для проведения государственных экзаменов. Теперь они станут мешать ещё больше. Наметившаяся тенденция законодательного усиления ответственности за нарушения режима проведения Единого государственного экзамена — это ещё один шаг в сторону разрушения образования в стране.

Госдума приняла законопроект, в котором написано, что контрольные измерительные материалы (КИМы) ЕГЭ признаются конфиденциальной информацией²². Это было сделано, опять-таки, казалось бы, из благих побуждений — сохранить упомянутые материалы от несанкционированного до-

ступа до начала экзаменов, обеспечивая тем самым равный доступ граждан к высшему образованию.

Факты нарушения сохранности используемых в ЕГЭ заданий возникают ежегодно, во многих местах и в массовом порядке, что, очевидно, указывает на несовершенство идейных основ, проектной схемы, процедуры и самой организации этого экзамена. Достаточно привести один самый массовый пример. В 2011 году во время ЕГЭ по математике многие выпускники получали ответы на мобильные телефоны из популярной социальной сети «В Контакте». В специально созданной в этой сети группе, которая существует уже несколько лет и в которую вступили около 300 тысяч человек, размещались варианты ответов ЕГЭ, причём информацию предлагали купить за деньги²³.

По замыслу депутатов Госдумы, придание материалам юридического статуса конфиденциальности позволит удержать ЕГЭ от дальнейшего интенсивного саморазруше-

²² Госдума одобрила поправки по совершенствованию процедуры ЕГЭ. РИА «Новости». http://www.proforientator.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=462:2010-09-10-20-29-49&catid=2:5

²³ Римский В.Л. ЕГЭ способствует росту коррупции в системе образования // Педагогические измерения. 2011. № 2.

ния. Но это очень спорный, если не ошибочный, замысел. Он укладывается в логику бюрократического режима проверки знаний, но противоречит логике научной организации системы педагогического контроля, с педагогическими принципами этой системы²⁴.

Само слово «конфиденциальный» происходит от латинского *confidentia* — доверие, и в современном русском языке означает «доверительный, не подлежащий огласке, тайный, секретный». Получается с точки зрения языка, что понятия «конфиденциальная информация», «тайна» и «секрет» могут восприниматься как равнозначные. Однако в юридической литературе эти понятия не признаются равнозначными.

Согласно п. 2 ст. 10 ФЗ «Об информации...», документированная информация с ограниченным доступом по условиям её правового режима подразделяется на информацию, отнесённую к государственной тайне, и на конфиденциальную информацию. Отсюда можно вывести, что КИМы ЕГЭ законом «Об информации...» не могут быть отнесены ни к государственному секретам, ни к государственной тайне. Кроме того, понятие «тайна» означает, как видно из п.2 упомянутого закона, ещё и наличие правового режима сохранности информации. Судя по всему, конфиденциальную информацию о некачественных материалах ЕГЭ, не имеющих никакого юридического статуса, в Госдуме не сопроводили наличием такого правового режима. Да и как это сделать?

К тому же применение данной юридической новации в практике усложняется тем, что в настоящее время нет чёткой и единой классификации видов конфиденциальной информации. Действующими нормативными актами установлено свыше 30 разновидностей конфиденциальной информации. Какую разновидность конфиденциальности педагогических заданий держат в уме думские законодатели, науке также неизвестно.

И уже совсем не может быть юридического термина «контрольные измерительные материалы», которым сегодня оперирует послушное правительству большинство Госдумы. Инициаторам конфиденциальности и каждому голосовавшему за предложение правительства полезно задать один-един-

ственный вопрос: где они видели измерительные свойства пресловутых «материалов»?

Важно к тому же понять, что в решении Госдумы речь идёт, по сути, не об информации, вполне юридическом термине, а о педагогических «материалах», имеющих неконкретный, скорее мифологический смысл²⁵, относительно которых режим конфиденциальности и правового режима если и возможен, то в гротескном или абсурдном виде.

В словосочетании «контрольно-измерительные материалы» слово «измерительные» не имеет никакого реального смысла. «Материалы» также нигде и никогда не были средством измерения. Это неумный вымысел российских министерских умельцев, размноженный услужливой пропагандой.

В других странах к секретной информации, ограниченной коротким временем, относят не сами задания, а только коды ответов на варианты используемых заданий. Так это установлено, например, законодательным органом Казахстана. И это правильно.

В большинстве демократических стран тестированием занимается не государство, а специальные и независимые центры, которые по уставу не имеют права засекречивать задания и иные «материалы», если там последние вдруг обнаружатся. Напротив, они *обязаны* заблаговременно знакомить испытуемых со всеми типами заданий, которые потенциально могут быть (а могут и не быть) использованы в процессе конкретного предстоящего контроля. Здесь возникает вопрос стратифицированной выборки заданий теста из генеральной совокупности заданий.

Если какой-то абитуриент в процессе специальной подготовки сумеет найти правильные ответы на большинство заданий по интересующему предмету, имеющих в базе, то это может означать только одно — такой испытуемый имеет высокий уровень подготовленности. И ему нечего бояться и ловчить. Он готов к тестированию. Легко видеть, что открытость заданий в таком вари-

²⁴ **Аванесов В.С.** Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе: Учеб. пос. для слушателей Учебного центра. М.: МИСиС, 1987. 107с.

²⁵ **Аванесов В.С.** Мифология ЕГЭ // Первое сентября. 2001. № 50. <http://ps.1september.ru/2001/50/2-1.htm>

анте даёт положительные образовательные результаты. Принятая же Госдумой РФ конфиденциальность контрольных «материалов» ведёт к отрицательным результатам.

В разных странах мира не было случаев запрета на ознакомление учащихся с примерами заданий, содержащихся в базе данных. Эти задания, наоборот, активно используются для тренировочного контроля уровня подготовленности испытуемых в процессе самообразования. Этим затрагивается другой ключевой вопрос эффективной образовательной деятельности — использование обучающего потенциала заданий в тестовой форме для обучения. В этом аспекте Россия слишком отстала от Запада и Востока. Очевидно, мы имеем дело с проявлением ретроградной позиции Министерства образования и науки.

Вопрос, следовательно, за рубежом стоит не о запрете на ознакомление учащихся с заданиями вообще, а об ограничении доступа к ознакомлению с ответами на конкретные варианты заданий, отобранные специальными методами педагогических измерений для применения *только* во время проведения контроля.

Например, настоящее тестирование абитуриентов и школьников проводится в течение примерно сорока минут. За это время никто из испытуемых не успеет ни скопировать, ни передать тексты всех доставшихся лично ему вариантов заданий. И затем получить решённые другими лицами задания; на решение трудных заданий и на проверку ответов тоже нужно время. И потом ещё надо будет вписать правильно полученные извне ответы в специальный бланк. Гораздо эффективнее в таких случаях тактика использования отведённого времени на быстрое решение тех заданий, которые испытуемый может решить самостоятельно.

Своим сомнительным решением Госдума фактически вводит запрет на ознакомление педагогов и общественности с некачественными, надо подчеркнуть, контрольными заданиями и на реальные распределения результатов ЕГЭ. Между тем, в любой демократически развитой стране граждане имеют право знакомиться с заданиями, которые могут быть использованы в процессе проверки знаний. Из обозримой совокупности каждому испытуемому достанется выборочная совокупность из вариантов таких заданий.

Любопытна ещё одна сторона признания конфиденциальными контрольных материалов государственного экзамена. Своим решением, вольно или невольно, Госдума РФ вводит, по существу, запрет на научную критику этих самых «материалов». Потому что невозможно, или очень рискованно, аргументированно критиковать конфиденциальную информацию бюрократического режима проверки знаний учащихся.

Ранний этап развития педагогических измерений

Начало развития теории и практики психологических и педагогических измерений можно проследить, начиная с работ Ф. Гальтона, Э. Торндайка, А. Бине и других зарубежных авторов, работавших в конце XIX — начале XX веков²⁶. Практика измерений существовала тогда в форме применения вопросов и заданий, с последующим суммированием баллов испытуемых за каждое задание. Эти баллы нередко назывались тестовыми, и они воспринимались тогда как результаты педагогических измерений. Такая практика перевода качественных явлений в количественные оценочные показатели имела глубокие исторические корни²⁷.

Позже, во второй половине XX века, возникла культура педагогических измерений, включающая в себя, как тогда писали, «теорию тестов», культуру формулирования заданий²⁸, а затем шкалирования исходных баллов испытуемых и уровня трудности заданий. А это полностью изменило прежние представления о сущности педагогических измерений. Теперь измерения понимаются как объединённый процесс разработки теорий, методик тестирования испытуемых

²⁶ Аванесов В.С. Возникновение и развитие тестового контроля. Гл. 2 дисс. на соиск. уч. степени докт. пед. наук «Методологические и теоретические основы тестового педагогического контроля». СПб.: СПбГУ, 1994. 339 с.

²⁷ Аванесов В.С. Тесты: история и теория. Из глубины веков // Управление школой. 1999. № 12, март. С. 14.

²⁸ Haladyna T.M., Downing S.M., Rodriguez M.C. A Review of Multiple-Choice Item-Writing Guidelines for Classroom Assessment. Applied measurement in education, 15(3), 309–334.

и компьютерного шкалирования получаемых результатов.

К счастью для педагогических измерений, необходимость соотносить теоретические соображения с проверкой реальных результатов была осознана довольно рано. В начале XX века А. Бине и Т. Симон проводили эмпирическую проверку каждого задания, которое предполагалось включить в тест. Для оценки пригодности заданий для измерения уровня развития детей разного возраста авторы использовали два основных критерия: 1) меру трудности заданий, которую они определяли по доле правильных ответов в группах детей разного возраста²⁹ и 2) информацию о степени совпадения результатов теста с мнением преподавателей. А. Бине и Т. Симону принадлежит также важная идея расположения заданий теста в зависимости от возрастания меры их трудности³⁰. Этими критериями проверки пригодности заданий для разработки теста как системы заданий возрастающей трудности тестологи пользуются до сего дня.

В России, после революционных потрясений начала XX века, возрождавшееся народное образование открылось практически всем известным тогда в мире педагогическим новациям. Появились комплексный и исследовательский методы обучения, Дальтон-план, метод проектов, система полного усвоения знаний, коллективного обучения и многое другое. Среди этих новаций были попытки создания теории и методики педагогических измерений.

Период развития был, однако, недолог. В 1936 г. Постановлением Совета Народных Комиссаров СССР тесты были запрещены³¹. В 1937 году репрессиям подверглись нарком просвещения союза и всех республик, их заместители, начальники отделов, более 300 учёных-педагогов и педологов.

Роль авторитаризма и эгалитаризма

В начале 30-х годов в СССР начал усиливаться авторитаризм, вначале в политике, а затем и в сфере образования. Он препятствовал развитию объективных методов контроля знаний, ибо в нём усматривалась угроза существованию авторитарной системы, с её тщательно культивируемым отрицательным подбором кадров из близкого окружения, из-за чего каждое последую-

щее поколение управленческих кадров оказывается хуже предыдущего. Решающим критерием подбора кадров становятся не конкурс способностей и уровня образованности, а исполнительность в выполнении приказов вышестоящих лиц.

Одновременно с авторитаризмом в те же годы начал распространяться и эгалитаризм, который проявлялся в виде идеи всеобщего равенства и искусственного выравнивания, даже там, где неравенство неизбежно. Например, неравенство способностей разных лиц к различным видам деятельности. Эгалитаризм проявлялся в виде псевдонаучных суждений о равенстве способностей, одинаковой обучаемости, о возможности каждым человеком овладеть любой профессией, а также в виде одинаковой зарплаты преподавателям, независимо от фактических знаний тех учащихся, которых они учат. Эгалитаризм проповедует принцип: «за равный труд — равную зарплату». Главный упор делается на равном труде, с неизбежным отсюда нормированием, как главным средством повышения общей производительности труда.

Под влиянием авторитарных и эгалитарных социально-психологических и политических установок в педагогической среде актуализировались афоризмы типа «нет плохих учеников, есть плохие учителя», «незаменимых людей нет» и т.п. В обществе, устроенном по эгалитарному принципу, все люди рассматриваются как взаимозаменяемые «винтики» одной огромной государственной машины, управляемой незаменимым лидером. Такие установки уже нанесли стране неисчислимый вред.

Воцарившаяся после запрета ситуация отрицательного отношения к тестам не давала

²⁹ В наше время в качестве одной из наиболее распространённых мер трудности задания принимается не доля правильных ответов, а наоборот, доля неправильных ответов. Ведь чем труднее задание, тем больше неправильных ответов.

³⁰ «...it will be noticed that our tests are well arranged in a real order of increasing difficulty». Binet A., Simon T. (1916). The development of intelligence in children. (Translations of articles in L'Annee Psychologique, 1905, 1908, and 1911). 1905, p. 185. Vineland, NJ: Vineland Training School.

³¹ **Аванесов В.С.** Проблема психологических тестов // Вопросы психологии. 1978. № 5. С. 97–107; Из истории психологических тестов (С. 23–34) в учебном пособии «Общая психодиагностика» // Под ред. А.А. Бодалева и В.В. Столина. М.: МГУ, 1987. 304 с.; СПб.: Речь, 2006. 440 с. Общая психодиагностика. <http://medbookaide.ru/books/fold1002/book2002/p1.php>

кому-либо практической возможности опубликовать что-либо в их защиту. И эта ситуация продолжалась в течение длительного времени. Авторитарный стиль легко утверждается, но трудно и долго искореняется.

Сейчас в России вместо тестов используют контрольные «материалы» государственного экзамена. Вместе с тем, растёт и число тех, кто путает тесты с контрольными материалами ЕГЭ, кто рассматривает тест как

элементарный перевод с английского языка слов «проба, испытание, проверка». Без указания на существенные признаки, выводящие тест за пределы элементарного перевода, как того требует научная логика.

Как показывает опыт издания российского научно-методического журнала «Педагогические измерения», к настоящему времени в стране оказалось слишком мало авторов, способных писать качественные тексты по проблеме педагогических измерений.

Период активного развития педагогических измерений

На Западе периодом активного развития педагогических измерений стало время между 1950 годом и серединой 80-х годов. Этот период отмечен научно-методическими достижениями D.C. Adkins³², N.E. Glonlund³³, C.M. Lindvall & A.J. Nitko³⁴, W.A. Mehrens & Lehmann³⁵, A.J. Nitko³⁶, G. Sax³⁷, A.G. Wesman³⁸ и мн. др.

В девяностые годы XX века в педагогических измерениях США наметился явный успех, связанный с появлением работ R.E. Bennet & W. Ward³⁹, S.B. Carlson⁴⁰, N. Frederiksen⁴¹, E.E. Freeman⁴², R.J. Mislevy⁴³, S.J. Osterlind⁴⁴, W. Wiersma & S.G. Jurs⁴⁵ и мн. др. Ближе к созданию теории педагогических измерений подошёл в США R. Ebel⁴⁶.

В СССР и России проблемой развития педагогических измерений занимался, среди других, автор этой статьи. За период с начала 80-х годов XX века до начала второго десятилетия XXI века удалось подготовить и опубликовать десятки работы по ключевым вопросам развития педагогических измерений. Почти все они представлены на сайте автора⁴⁷. Ранее этого периода были опубликованы труды по психологическим⁴⁸ и социологическим⁴⁹ измерениям.

В качестве основы теории педагогических измерений была разработана система понятий педагогических измерений, принципы разработки формы⁵⁰ и содержания тестовых заданий⁵¹, концепция пяти этапов тестового педагогического процесса. В этой концепции бюрократическому режиму проведения контроля посредством контрольных материалов места нет.

³² Adkins Dorothy C. Test construction: Development and Interpretation of Achievement Tests. 2 ed. Columbus, Ohio, Ch.E. Merrill Publ. Co..., 1974. 164 pp.

³³ Gronlund N.E. Measurement and Evaluation in Teaching. The MacMillan Co. N-Y., 1965.

³⁴ Lindvall C.M., Nitko A.J. Measuring pupil achievement and aptitude. 2nd ed. Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1975.

³⁵ Mehrens W.A., Lehmann I.J. Measurement and Evaluation in Education and Psychology. N-Y., Halt, Rinehart and Winstin Inc., 1978.

³⁶ Nitko A.J. Educational Tests and Measurement: An Introduction. Harcourt Brace Jovanovich, Inc., N-Y., 1983. -674pp.

³⁷ Sax G. Principles of Educational Measurement and Evaluation. Belmont, Ca: Wardsworth Publ. Co., Inc., 1980.

³⁸ Wesman A.G. Writing the Test Item // In: Thorndike R.L. (Ed.) Educational Measurement . 2nd ed. Am. Council on Education.1971. 768 pp.

³⁹ Bennet R.E., Ward W. (Eds.) Construction vs. Choice in Cognitive Measurement. Hillsdale, N-J. 1993.

⁴⁰ Carlson S.B. Creative classroom testing: Ten designs for assessment and instruction. Prinston, N-J: ETS., 1985.

⁴¹ Frederiksen N. et. al. (Eds). Diagnostic Monitoring of Skill and Knowledge Aquisition... 510 pp.; Frederiksen N. et.al. (Eds). Test Theory for a new generation of tests. Lawrence Erlbaum Ass., Hillsday, N-J, 1993. 404pp.

⁴² Freeman E.E. The Redesign of Testing for the 21st century. Prinston, N-J., 1986. 101 pp.

⁴³ Mislevy R.J. Foundations of a new test theory. In: Frederiksen N. et. al. (Eds). Test Theory for a new generation of tests. Lawrence Erlbaum Ass., Hillsday, N-J, 1993. 404 pp.

⁴⁴ Osterlind S.J. Constructing Test Item. Boston etc.: Kluwer,1989. 343 pp.

⁴⁵ Wiersma W., Jurs S.G. Educational Measurement and Testing. 2-nd. ed. Allyn and Bacon, Boston, 1990. 415 pp.

⁴⁶ Ebel R.L. Measuring Educational Achievement. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, 1965. 481 pp.

⁴⁷ <http://testolog.narod.ru>

⁴⁸ Аванесов В.С. Проблема психологических тестов // Вопросы психологии. 1978.

⁴⁹ Аванесов В.С. Тесты в социологическом исследовании. М.: Наука, 1982. 199 с.

⁵⁰ Аванесов В.С. Форма тестовых заданий: Учеб. пос. М.: Центр тестирования, 2005. 152с.

⁵¹ Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. 1, 2 и 3 изд.; 3 изд. М.: Центр тестирования, 2002. 217с.

Уровневое функционирование педагогических измерений

Первый, самый распространённый уровень функционирования педагогических измерений связан с практической деятельностью, похожей на тестирование. Но только внешне. Как, например, в контрольных материалах российского государственного экзамена есть задания, внешне похожие на тестовые, но их действительные свойства далеко не тестовые. Засекречивание помогает сохранить этот дефект режимного метода.

Действительно, получаемые в ЕГЭ баллы слишком часто ошибочно называются тестовыми, хотя сущностных признаков теста там нет. Именно в таких случаях на Западе говорят, что тестовые баллы без процесса специального шкалирования ещё не образуют измерений⁵². А иные баллы, полученные посредством контрольных материалов, вне культуры метрического процесса, вообще далеки от педагогических измерений. Именно этот случай подпадает под известное определение классика: если бы внешняя видимость вещей и их суть совпадали бы, то всякая наука была бы излишней.

Первый уровень существует стихийно, без видимой организации. Носители такого низкого уровня функционирования педагогических измерений редко контактируют между собой, поскольку нет реальной содержательной основы для их совместной деятельности. Но их иногда собирали для осуждения негодных лиц. Тогда этот уровень принимал форму антинаучной, по сути, деятельности.

Например, при Министерстве образования в 90-х годах был организован т.н. Научный совет по тестированию. Ничего научного после себя это Совет не оставил, но ущерб педагогическим измерениям науке он нанёс немалый. Главное, он «научно» одобрил проведение ЕГЭ. Недостаточно качественно проводившееся централизованное тестирование и массовое применение тестоподобных форм в большинстве государственных и вузовских центрах тестирования также можно отнести к нетеоретическим формам начальной тестовой и тестоподобной деятельности.

Первый уровень преодолим при наличии научной литературы и поощрения открытости

результатов, обязательной отчётности, понимания позитивной роли научной критики полученных результатов и отстранения бюрократии от непосредственного управления проблемами, принципиально требующих других, общественно-профессиональных форм управления. При государственном управлении сферой проверки знаний, отгороженной от общественной критики режимом засекречивания педагогических заданий и обобщённых статистических распределений, антипедагогические искривления, ложь, обман и провалы неизбежны.

Второй уровень функционирования педагогических измерений связан с практикой тестирования, опирающейся на отдельные элементы теории педагогических элементов. Это уровень соединения теории с практикой, постепенного усиления практики теорией, развития методики педагогических измерений. Он характерен для использования в развивающихся педагогических учреждениях и для улучшающегося образования в целом. И неизбежен — нельзя сразу перейти с низшего уровня на высший уровень. Этот уровень открывает возможности теоретизации, позволяет развивать личность и систему образования на основе развивающейся теории, что сказывается благотворно на соединении интересов личности, общества и государства.

Третий уровень включает активное развитие теории педагогических измерений и эффективную практическую деятельность по разработке научно обоснованных методов измерения (методологии). На этом уровне ценится теоретическое и методологическое знание, издаётся литература, выпускаются специализированные научные журналы, разрабатываются математико-статистические программы разработки тестов и шкалирования данных тестирования, ведутся научные дискуссии. Качественно проводимое тестирование также относится к практической стороне третьего уровня педагогических измерений.

⁵² Wright B.D., Linacre J.M. The Differences Between Scores and Measures. Rasch Measurement Transactions, 1989, 3: 3 p.63. См. также раздел «Raw scores are not measures». In: Measurement for Social Science and Education. A history of social science measurement. <http://www.rasch.org/memo62.htm>, а также: All measures are numbers. But not all numbers are measures. In: Wright B.D. (1997). Fundamental measurement for outcome evaluation. Physical medicine and rehabilitation: State of the Art Reviews. 11(2): 261–288. www.rasch.org/memo66.htm

Предмет третьего уровня — разработка теории педагогических измерений. Критикой теории и конструктивным преобразованием практики призвана заниматься методология педагогических измерений. Третий уровень противостоит псевдоизмерениям. Он предполагает открытую публикацию всех статистических результатов, представляющих интерес для тестологов, снятие всех незаконных запретов на публикацию реальных тестовых результатов, без указания данных об испытуемых. Особенно необходима статистика параллельности заданий, меры общей и дифференцированной надёжности результатов, доказательства пригодности используемых заданий и полученных данных для различных целей. К сожалению, этой статистики тоже нет. Бюрократия своих привычек не меняет.

Определение исходных понятий теории педагогических измерений

Ранее педагогическое измерение было определено как *процесс* определения меры интересующего свойства личности испытуемых на *латентной интервальной шкале* посредством *качественного* теста, состоящего из *системы* заданий равномерно возрастающей трудности, позволяющего получать педагогически целесообразные результаты, отвечающие критериям *надёжности, валидности, объективности и эффективности*. В этом определении курсивом выделены основные термины, позволяющие отграничить признаки педагогических измерений, от прочих методов, научных, псевдонаучных и ненаучных⁵³.

На языке философии педагогические измерения можно рассматривать как специфическую форму научно-практической педагогической деятельности, имеющей своим предметом получение численных значений уровня образовательной подготовленности личности по интересующей учебной дисциплине или интересующего педагога свойству. Выделение курсивом слова «педагогической» имеет актуальный для России смысл,

указывающий на принадлежность этой проблемы не образовательной бюрократии, как сейчас, а педагогической науке.

Любопытно схематическое представление самого простого, классического определения измерения, данного более чем полвека назад С.С. Стивенсом⁵⁴.

Здесь оно сопровождается примером создания шкалы отношения граждан к иммигрантам⁵⁵. Согласие респондента с содержанием каждого следующего вопроса указывает на более высокую меру его толерантного (невраждебного) отношения к иммигрантам. Враждебное отношение и готовность использовать насилие по отношению к «инородцам» измеряются шкалой национализма.

Цель педагогического измерения — определить количество интересующего латентного свойства личности (меру интересующего признака), присущего данному испытуемому.

Результат педагогического измерения — латентная числовая величина, позволяющая установить числовое соотношение между испытуемыми по изучаемому свойству. Аналогично устанавливается числовое соотношение между используемыми в тесте заданиями, по изучаемым свойствам. Измеряемую величину образуют интересующее свойство и результаты теста, варьирующие, по уровню проявления, у множества испытуемых. Отсутствие вариации результатов и высокая погрешность являются существенными признаками некачественности педагогического измерения.

Главный метод педагогических измерений — *педагогический тест*, представляющий собой систему вариативных заданий, равномерно возрастающей трудности, позволяющей качественно оценить структуру и эффективно измерить уровень подготовленности испытуемых по одной или нескольким учебным дисциплинам. Смысл словосочетания «система вариативных заданий» означает, что каждое задание теста имеет свои параллельные варианты.

В педагогических измерениях в обязательном порядке используются математико-статистические методы шкалирования полученных результатов испытуемых и свойств заданий. В итоге получается шкала, имею-

⁵³ Аванесов В.С. Проблема демаркации педагогических измерений // Педагогические измерения. 2009. № 3. С. 3–37. <http://obrazovanie.viperson.ru/wind.php?ID=425098>

⁵⁴ Scaling is the assignment of objects to numbers according to a rule.

⁵⁵ Scaling. <http://www.socialresearchmethods.net/kb/scalgen.php>

щая нулевое начало, единицу измерения, достаточную протяжённость. Это — свойства шкалы.

Модель измерения определяется как структурное построение, позволяющее соединить латентную переменную величину с наблюдаемыми значениями этой величины⁵⁶.

Педагогической шкалой называется упорядоченная совокупность значений испытуемых на латентной переменной величине, служащей основой для измерения данной величины. Идеальный образ шкалы педагогического измерения — линейка с нулевой отметкой посередине, с равными интервалами значений, с положительными значениями справа и отрицательными значениями — слева.

Поскольку отрицательные значения баллов испытуемых критически воспринимаются в образовательной среде, часто используются методы трансформации данных, такие, чтобы баллы всех испытуемых были представлены на шкале положительных значений. Наиболее часто применяется трансформационная шкала исходных баллов испытуемых — так называемая Т-шкала.

Шкалирование определяется как та часть процесса измерения, в котором исходные значения тестовых баллов испытуемых и меры трудности заданий переводятся в стандартные значения с общей единицей измерения, с удобными для интерпретации значениями средней арифметической и вариации данных. В Rasch Measurement результатом шкалирования является расположение объектов на шкале логитов.

Другие важные определения теории педагогических измерений сформулированы в работах, представленных в журнале «Педагогические измерения» и на сайте автора⁵⁷.

Необходимость методологии педагогических измерений

Ранее методология педагогических измерений была определена как учение об основных положениях, формах, методах, принципах научного исследования и организации эффективной практики в разработке показателей качества подготовленности учащихся и показателей педагогической деятельности⁵⁸.

Одна из важных задач методологии — правильное определение целей развития педагогических измерений. Недостаточное внимание к вопросам методологического анализа целей ЕГЭ и контрольных материалов привело к печальным результатам⁵⁹.

Второй важный вопрос методологии — это критика и развитие теории. В российской и мировой литературе нет достаточной ясности относительно теоретической основы педагогических измерений. На Западе больше развиты статистические и математические теории педагогических измерений, в то время как собственно педагогическую теорию измерений там пока не удалось создать. В первую очередь это касается трёх главных вопросов теории: вопросов композиции формы и содержания педагогических тестов, а также вопросов состояния понятийного аппарата педагогических измерений.

Раньше в качестве такой основы ошибочно рассматривались статистические теории⁶⁰. Затем — математическая теория, Item Response Theory (IRT). В России IRT иногда провозглашалась как «единственная» и «современная» теоретическая основа педагогических измерений. Но это ошибочно. Все существующие сейчас теории применимы не только к педагогическим, но и к психологическим и социологическим измерениям. Хотя эти теории широко применяются для проведения педагогических измерений, в них нет собственно педагогического содержания, как нет методов и принципов решения содержательных педагогических проблем.

К тому же это теории формальные, не имеющие, по существу, педагогического содержания. В то время как именно содержание теории указывает на её предметную от-

⁵⁶ Bollen K.A. Structural Equations with Latent Variables. N-Y, Wiley & Sons, 1989. 514 pp.

⁵⁷ <http://testolog.narod.ru>

⁵⁸ Вопросы методологии педагогических измерений // Педагогические измерения. 2005. № 1. <http://testolog.narod.ru>.

⁵⁹ Аванесов В.С. Ошибочные цели — плачевные результаты // Педагогические измерения. 2010. № 4. Вторая, расширенная версия этой статьи представлена по адресу: <http://obrazovanie.viperson.ru/wind.php?ID=425098>

⁶⁰ Lawley D.N. On Problems Connected with Item Selection and Test Construction // Proceedings of the Royal Society of Edinburgh. Section A Mathematical and Physical Sciences. 43 v. LXI, part 111, p. 273-287, 1943; Gulliksen H. Theory of Mental Tests. N-Y. Wiley. 1950 486 p.; Cronbach L.J., Gleser G.C., Nanda H., Rajaratnam N. The dependability of behavioral measurements: Theory of generalizability for scores and profiles. N-Y: John Wiley and Sons. 1972.

несённость. А это означает, что эти теории в значительной мере являются общими, или общенаучными, не нагруженными содержанием собственно педагогики⁶¹.

Вопрос о необходимости создания собственно педагогической теории измерений был поставлен в первом номере российско-го научно-методического журнала «Педагогические измерения»⁶². В той статье отмечалось, что основное содержание теории педагогических измерений могли бы составить собственный язык (тезаурус) теории, принципы формулирования заданий, а также содержание теста, тестовых заданий и заданий в тестовой форме.

Внимание читателей обращалось на такие ключевые вопросы теории педагогических измерений, как система понятий теории, вопросы формы и содержания тестовых заданий, возможности обучающего потенциала заданий в тестовой форме, подходов к педагогической интерпретации результатов измерения — содержательно ориентированной, критериально ориентированной или нормативно-ориентированной.

Основные направления развития педагогических измерений

Первое и самое актуальное направление развития — это полное, по возможности, отграничение (*демаркация*) педагогических измерений от контрольных материалов государственных экзаменов и от иных псевдометрических форм и методов, распространяемых сейчас в России под видом средств педагогических измерений. Необходимость демаркации вызвана расширяющейся практикой смешения научных форм и содержания педагогических измерений

с ненаучным и антинаучными элементами проведения в России ЕГЭ.

Демаркации педагогических измерений было посвящено специальное исследование автора, в котором было выделено 13 критериев, позволяющих отделить педагогические измерения от прочих методов⁶³. Основные критерии, сформулированные в том исследовании — это организация в стране процесса педагогических измерений; развитие культуры научного обоснования тестов; обязательность предварительной эмпирической апробации всех заданий, включаемых в методы измерения, открытость результатов измерений для научного анализа и критики, организация теоретических исследований, технологичность всех этапов, разработка стандартов метрической деятельности, пакетов для математико-статистической обработки данных, технических и этических стандартов на разработку и применение тестов и др.⁶⁴.

Второе направление развития педагогических измерений — это совершенствование форм тестовых и нетестовых педагогических заданий. Сложность такой работы вытекает из противоречия, реально существующего между теоретическим и практическим мышлением. Большинству чиновников и практиков тестового процесса форма заданий считается знакомой и вполне понятной, а потому они не видят здесь никаких проблем. Их логика проста: в любом деле в первую очередь важна не форма, важно содержание. Однако в педагогических измерениях форма играет очень важную роль как способ связи и упорядочения элементов содержания в общей композиции тестовых заданий. Нарушение требований формы резко ухудшает понимание содержания заданий, а следовательно, и качество измерения.

Теоретическое мышление находит отношение практиков к форме ограниченным и вредным, тормозящим развитие тестовой культуры. От качества формы зависит понимание содержания заданий, технологичность тестового процесса, точность и эффективность измерений. Нарушение требований формы является также одним из самых распространённых источников погрешностей в контрольных материалах, где нарушения формы и логики содержания заданий — явление частое, происходящее год от года. Пока нет мастерского владения формами тестовых заданий, не будет и качественных тестов.

⁶¹ Аванесов В.С. Три статьи. Item Response Theory: Основные понятия и положения. Статья первая // Педагогические измерения. 2007. № 2; Истоки и основные понятия математической теории педагогических измерений (Item response Theory). Статья вторая; Понятия и методы математической теории педагогических измерений (Item Response Theory). Статья третья // Педагогические измерения. 2009. № 4.

⁶² Аванесов В.С. Основы педагогической теории измерений // Педагогические измерения. 2004. № 1. С. 15–21.

⁶³ Аванесов В.С. Проблема демаркации педагогических измерений // Педагогические измерения. 2009. № 3. С. 3–37. <http://obrazovanie.viperson.ru/wind.php?ID=425098>

⁶⁴ Там же.

На Западе развитие формы протекало в рамках прикладного направления педагогики, называемого Item Writing⁶⁵. Первое описание формы заданий с выбором одного правильного ответа можно найти в трудах G.M. Whipple⁶⁶. В США форму тестовых заданий исследовали C.W. Odell⁶⁷, H.F. Hawkes, E.F. Lindquist & C.R. Mann⁶⁸, W.S. Monroe, J.C. DeVoss & F.J. Kelly⁶⁹, H.D. Risland⁷⁰, G.M. Ruch⁷¹, M.W. Richardson, J.T. Russel, J.M. Stalnaker & L.L. Thurstone⁷², J. Follman, B. Hall, R.Wiley. & J.Hartmanh⁷³. и мн. др. Немного позже, в 20–40-х годах, стали делаться попытки механизировать, а затем и автоматизировать формы контроля знаний.

В те годы экспериментальным сравнением тестовых форм в СССР успешно занимался Г.С. Костюк⁷⁴. «Форма теста, — писал он в 1928 году, является одной из тех проблем тестирования, научное изучение и разрешение которой чрезвычайно важно и неотложно»⁷⁵. Этот призыв был проигнорирован в то время, это был период утверждения авторитаризма. В наше время на важность формы тестовых заданий недавно обратил внимание А.Г. Войтов⁷⁶.

Опираясь на приведённые труды, автор этой статьи наметил свой подход, суть которого — изменение логической основы для заданий в тестовой форме. Если обычной основой заданий являются вопросы и ответы, то в нашей практике разработки заданий в тестовой форме используются утверждения (суждения), которые при выборе правильных ответов превращаются в истинные высказывания, а при выборе неправильных ответов — в ложные утверждения.

Число ответов желательно иметь больше, чем один. Тогда знания можно проверить шире, глубже, полнее, с меньшей вероятностью угадать один правильный ответ. А это повышает валидность и надёжность педагогических измерений⁷⁷.

Третье направление — улучшение содержания тестовых заданий. Содержание теста и его вариантов является приемлемым, если по итогам ответов на задания любого варианта одного и того же теста достигается хорошая сравнимость с другими вариантами. Иначе говоря, испытуемому должно быть всё равно, на какой вариант теста он отвечает. В контрольных материалах ЕГЭ результат сильно зависит от меры трудности заданий,

доставшихся испытуемому. В то время как в хорошем тесте все варианты каждого задания сопоставимы между собой по уровню трудности, а также по содержанию учебных тем, проверяемых у каждого испытуемого.

Четвёртое направление — разработка критериев качества и эффективности педагогических измерений

Все годы развития педагогических измерений в теории рассматривались два основных критерия качества — надёжность и валидность. Эти два критерия и по сей день считаются основными. В российской практике всё ещё продолжают говорить и писать слова «надёжность и валидность тестов» вместо более правильных выражений «надёжность и (или) валидность результатов тестирования».

Оба эти критерия качества педагогических измерений, их основные составляющие — понятия, методы, и формулы — были рассмотрены во втором номере нашего журнала⁷⁸.

⁶⁵ Haladyna T. M., Downing S.M., Rodriguez M.C. A Review of Multiple-Choice Item-Writing Guidelines for Classroom Assessment. Applied measurement in education, 15 (3), 309–334.

⁶⁶ Whipple G.M. Manual of Mental and Physical Tests. Warwick & York, Baltimore, Md., 1910.

⁶⁷ Odell C.W. Traditional examinations and newtype tests. N-Y., The Century Co., 1928.

⁶⁸ Hawkes H.F., Lindquist E.F., Mann C.R. The construction and use of achievement examinations. Boston: Houghton Mifflin, 1936.

⁶⁹ Monroe W.S., DeVoss J.C., Kelly F.J. Educational tests and measurements. Boston: Houghton Mifflin, 1924.

⁷⁰ Risland H.D. Constructing tests and grading in elementary and high school subjects. N-Y, Prentice-Hall, 1937.

⁷¹ Ruch G.M. The objective or new-type examination. Glenville, Ill: Scott Foresman, 1924.

⁷² Richardson M.W., Russel, J.T., Stalnaker J.M., Thurstone L.L. Manual of examination methods. University of Chicago, Board of Examinations, 1933.

⁷³ Follman J., Hall B., Wiley R., Hartmanh J. Relationship Between Objective Test Formats. Educ. Rev., 1947: 26: 150–151.

⁷⁴ Костюк Г.С. О зависимости результатов тестирования от формы теста // Тесты: теория и практика. М.: Моск. тестологическое объединение, 1928. 205с.

⁷⁵ Костюк Г.С. Избранные психологические труды. М. 1988. с. 73.

⁷⁶ Войтов А.Г. Форма и формы тестовых заданий // Педагогические измерения. 2005. № 2. С. 25–34.

⁷⁷ Композиция тестовых заданий. Издания 1998, 2002 гг.: Форма тестовых заданий. М.: Центр тестирования 2005 г. 155 с.

⁷⁸ Аванесов В.С. Проблема качества педагогических измерений // Педагогические измерения. 2004. № 2. С. 3–31.

Помимо этих двух традиционных критериев качества результатов, в последние годы большое внимание привлёк к себе критерий объективности тестовых результатов⁷⁹. По сути, это был самый первый критерий качества тестовых результатов, с которых начинали свою работу классики западной психометрики. Ввиду широты самого понятия «объективности» и недостижимости её полного достижения, внимание большинства исследователей переключилось на критерии надёжности и валидности. Однако с момента возникновения методологии Rasch Measurement внимание многих авторов опять привлёк критерий объективности.

Основные требования, позволяющие достичь объективированных результатов измерения, были сформулированы в работах последователей Г. Раша и в нашей статье. В сжатом варианте таких требований всего пять:

1. Параметры математических моделей для измерения свойств заданий и испытуемых не должны быть взаимно зависимы. Это главное научное достижение G.Rasch. Вся технология RM вытекает из свойства независимости параметров испытуемых от параметров заданий и наоборот.
2. Метод измерения должен быть сравнительно лёгким, компьютеризованным, полностью по возможности технологичным. Это требование позволяет привлечь к проведению измерений большое число школьных педагогов и вузовских преподавателей.
3. Для начинающих исследователей считается наиболее приемлемой одномерная модель измеряемого свойства. Продвинутые авторы, имеющие подходящее математическое и статистическое образование, тяготеют к многомерным моделям измерения, которые чаще оказываются интереснее одномерных моделей.

⁷⁹ **Аванесов В.С.** Тестирование как основа формирования честной и объективной оценки учебных достижений // Матер. 2-ой ежегодной конф. «Новые подходы в преподавании бизнеса и экономики». С. 241–245. USAID, Amer. Councils for International Education. Бишкек, 29–30 апреля 2002 г.

⁸⁰ **Аванесов В.С.** Проблема эффективности педагогических измерений // Педагогические измерения. 2008. № 4. (Переработано).

⁸¹ **Аванесов В.С.** Методологические и теоретические основы тестового педагогического контроля. Дис. ... докт. пед. наук. СПб., 1994. 339 с.

⁸² **Аванесов В.С.** Проблема эффективности педагогических измерений. Педагогические измерения. 2008. № 4. (Переработано).

⁸³ **Аванесов В.С.** Язык педагогических измерений // Педагогические измерения. 2009. № 2. С. 29–60.

4. Получаемые значения в процессе педагогических измерений должны отвечать требованиям линейности шкалы, что обеспечивает сравнительно удобные варианты математических аксиом и операций, а также интерпретации результатов.

5. Монотонность отображения измеряемого свойства испытуемых или заданий в числовую шкалу. Смысл этого требования прост: испытуемые, имеющие более высокий уровень подготовленности, должны получать и более высокий балл в RM⁸⁰. Измерения по теории Rasch отвечают всем этим требованиям.

И, наконец, четвёртым по счёту, но не по важности, стал критерий эффективности тестов и тестовых заданий. Если относительно первых трёх критериев речь шла о качестве результатов тестирования, то четвёртый критерий используется для принятия решения об эффективности каждого отдельного задания или теста в целом⁸¹.

В процессе тестирования приходится принимать во внимание затраты времени и средств на измерение интересующего свойства испытуемых, искать возможности применения кратковременных тестов вместо длительных методов педагогического оценивания или четырёхчасового некачественного государственного экзамена.

Фактор времени — один из главных признаков различия между тестом и государственным экзаменом. Качественно разработанный тест всегда короче по времени, точнее, адекватнее для совокупности испытуемых, технологичнее, имеет меньшую погрешность измерения, объективнее, справедливее и экономнее, чем любой экзамен.

Эффективность рассматривается как комплексный критерий оценки полезности тестов⁸², тестовых заданий и тестовых результатов, по широкому кругу экономических, социальных, психологических. Эффективность тестов зависит от целей, методологии, теории, методики и от текущей практики педагогических измерений.

Пятое направление развития педагогических направлений — это развитие языка этой прикладной науки. Основные вопросы развития этого направления представлены в статье автора⁸³. □