

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ПЕРЕХОДЫ

Уважаемые коллеги, свой доклад я хочу посвятить описанию как существующих, так и проектируемых практик организации независимой системы оценки качества образования в Российской Федерации в контексте институциональных переходов обучающихся. При этом сразу отвечу на вопрос, зачем нужны оценки качества образований при переходе с одного уровня на другой уровень образования? И жесткий ответ, с моей точки зрения, только один – эти испытания должны помогать оценивать будущую успешность на следующем уровне образования.

Очевидно, что одним из важнейших институциональных переходов для большинства является *переход из школы в учреждение высшего или среднего профессионального образования*. И на этом этапе объективно оценить знание выпускника школы, обеспечить прозрачность процедур и доступность при поступлении в учреждение следующей ступени призван единый государственный экзамен. Согласно принятому Федеральному закону в штатный режим ЕГЭ вводится с 2009 года. Поэтому у нас есть два года, чтобы ответить на стоящие перед нами вопросы. Остановлюсь на них подробнее.

Первый вопрос связан с тем, что ЕГЭ обеспечивает институциональный переход за счет внешней независимой оценки индивидуальных достижений учеников. И возникает проблема корреляции баллов, набранных по результатам сдачи ЕГЭ, с дальнейшей успеваемостью в вузе или ссузе. Мы проводили такие исследования, в результате которых было доказано, что корреляция дальнейшей успеваемости с результатами ЕГЭ гораздо выше, чем при других формах вступительных испытаний. Но не по всем предметам. Например, если выпускник школы набрал хорошие на ЕГЭ баллы по математике и русскому языку, то он на 90 % и будет хорошо учиться. А с обществознанием практически нет корреляции. Этот предмет можно плохо сдать на ЕГЭ (или в традиционной форме), но хорошо учиться. И наоборот - набрать очень высокий балл, а учиться средне. Какой из этого можно сделать вывод? Следующий. Существующие контрольно-измерительные материалы для ЕГЭ обладают недостаточной прогностичностью, так как они проверяют предметные знания и умения. И успешность продолжения образования ставится в зависимость от оценки предметных знаний и умений. Отсюда все разговоры про компетентностный подход, про задания, которые позволяют оценивать не просто знание предмета, а нечто другое, так

называемые ключевые компетентности. Поэтому для нас модернизация контрольных измерительных материалов для единого экзамена является вопросом номер один при переходе в штатный режим. Как повысить прогностичность результатов ЕГЭ за счет введения заданий, проверяющих надпредметные умения.

Второй вопрос касается ситуации, связанной с разрешением некоторым вузам с введением ЕГЭ по некоторым специальностям проводить дополнительные испытания. При этом мой вопрос ректорскому сообществу: «А что вы будете проверять на этих дополнительных испытаниях? На что они нацелены? Что вы будете мерить?» Пока ответа не нашел. Но сразу есть его решение – будем еще раз проверять математику. Но ведь есть олимпиады, есть ЕГЭ по математике. И еще дополнительно надо проверять? Больше математики? А в чем смысл? Ведь как только мы начинаем проверять математику «еще больше», то завтра появляются дополнительные курсы по «такой» математике.

Другим институциональным переходом является *переход из основной в старшую школу*. Вы хорошо знаете, что сегодня апробируется новая форма государственной (итоговой) аттестации учащихся 9-х классов, суть которой также состоит в введении процедур независимого объективного оценивания выпускников основной школы. Для этого создаются муниципальные экзаменационные комиссии. Основания этой работы были заложены в эксперименте по введению профильного обучения с Анатолием Аркадиевичем Пинским.

И без федерального финансирования, особой рекламы уже 64 региона добровольно принимают участие в этом эксперименте. Часть из них выходят на единый региональный экзамен девятиклассников, когда все школьники сдают экзамены по единым правилам. Но когда приходит региональный начальник управления образования и говорит: «Завтра мы будем делать у себя единый региональный экзамен», я спрашиваю: «А зачем?». Да, «температуру» можно померить, поставить «датчики». А что потом? Что с полученной «температурой» или показателями «датчиков» делать? Кто и какие решения будет принимать на основе этих результатов? Когда мы с Пинским обсуждали ситуацию муниципальных экзаменационных комиссий, то говорили о проблеме введения профильного обучения в старшей школе, при котором должен быть встречный выбор – ребята выбирают профиль, но и профиль не обязан брать всех ребят, а выбирать только тех, кто может его осваивать. В прошлом году был показательный случай с родительницей. Она говорит: «Моего ребенка после 9-го класса не берут на углубленный английский, потому что он

не знает английского языка. Ведь нигде не написано, что он должен знать английский язык. А я хочу, чтобы он углубленно его изучал».

Следующий момент. Две соседние школы не доверяют результатам государственной (итоговой) аттестации, проводимой в традиционной форме. Естественно. И старшая школа, особенно если это престижная школа, правдами и неправдами начинает вводить свои системы отбора. Чтобы нормализовать ситуацию с переходом к профильному обучению, и создавались эти муниципальные комиссии. При этом все учителя- предметники вместе по заданиям, разработанным на федеральном уровне, оценивают знания ребят, используя не трехбалльную, а тридцатибалльную систему, позволяющую более дифференцированно рейтинговать ребят и отбирать их в старшую профильную школу в соответствии с их объективным уровнем подготовки.

Но с введением новой формы сразу возникает соблазн начинать сравнивать муниципалитеты, школы и учителей между собой. И формировать их рейтинги. А зачем? Какие управленческие действия мы хотим получить? Поэтому и возникает вопрос конструктивного и адекватного использования результатов независимого оценивания после 9-го класса. Во-первых, очевидно, решается вопрос формирования профильных классов в старшей школе. А как еще могут использоваться результаты, кроме сомнительных рейтингов? И на самом деле варианты ответов есть, например, для формирования заказа системе повышения квалификации учителей. Дальше. Использование результатов системой начального и среднего профессионального образования, которые комплектуются учащимися после девятых классов. Не устраивать своих вступительных испытаний, а использовать готовые результаты при условии доверия к этим результатам. И тогда те регионы, которые берутся за такое обеспечение институционального перехода – основная школа, НПО, СПО, старшая школа, должны гарантировать соблюдение единых процедур. Не только использование экзаменационного материала, разрабатываемого на федеральном уровне, но и обеспечение одинаковых процедур во всех экзаменационных комиссиях региона.

Следующий институциональный переход, на котором хотел бы остановиться, - это *переход ребенка из начальной в основную школу*. Некоторые горячие головы стали обсуждать этот переход как квалифицирующее или дисквалифицирующее испытание. Но об этом не может быть и речи. Эти испытания должны быть предназначены для выстраивания индивидуальной программы ребенка в пятом классе. Ведь хорошо известен тот факт, что средний балл ребенка снижается при переходе из начальной школы в основную. И

возникает вопрос: а что мы должны мерить, если необходимо вводить оценочные испытания? Знание математики, русского языка, биологии, скорость чтения? На мой взгляд, при переходе из начальной школы в основную необходимо запрещать предметные испытания вообще. Нужно мерить учебную грамотность ребенка, его коммуникативную грамотность. Поэтому сегодня ставится задача разработки другого вида экзаменационных заданий для начальной школы. И первые шаги в этом направлении нами уже делаются.

Теперь рассмотрим ситуацию *поступления ребенка в школу*. По стране многие школы начали устраивать вступительные экзамены в первый класс, особенно престижные школы. А что проверяется на этих «вступительных» экзаменах? А все что угодно. Даже стали появляться специальные центры для подготовки к школе. Мы анализировали эти тесты. Нужно было специально стараться, чтобы придумывать такие бессмысленные вопросы, чтобы потом якобы психологи или тестологи получали основания для того, кого брать в первый класс, а кому рекомендовать другую школу. Но все эти так называемые «проверки» не связаны с решением главной проблемы – что у ребенка сформировано, а что необходимо у него сформировать в первом классе, чтобы компенсировать те недостатки, которые есть у ребенка. И для нас сегодня стоит задача формулировки требований, которые мы должны предъявлять ребенку, чтобы он был успешен в начальной школе. И в этом плане важна работа по возрождению венгерских подходов и методик.

Теперь затронем вопрос высшего профессионального образования. И прежде всего *переход из бакалавриата в магистратуру*. Возникает вопрос о так называемом едином бакалаврском экзамене. Поясню, о чем идет речь. Заканчивает студент, например, бакалавриат Сибирского федерального университета, и предполагается, что он может поступить в магистратуру любого вуза страны. Но тогда я говорю: «Необходимо сформировать требования, что нужно знать о студенте, который хочет поступить в магистратуру. На уровне конкретных представлений и мы будем отбирать по таким основаниям». Но сформулировать технологически проверяемые требования, чего мы хотим от магистров, пока не можем. Есть практики в США, других странах, но с учетом России, где развита предметоцентрированность, нам придется еще находить варианты решения этой проблемы.

В заключение я хотел бы отметить, что я говорил про оценку качества образования на уровне оценки индивидуальных достижений. И существует опасность, выше я касался этой проблематики, что результаты индивидуальных достижений обучаемых будут

использовать в оценке деятельности образовательных учреждений. Например, набрала школа в среднем по предметам 28 баллов по ЕГЭ. И решение – уволить директора, учителей. А если школа набрала 90 баллов, то всех надо наградить. Но нужно учесть, что эти 90 баллов могут быть у лица, который отбирает лучших детей по всему городу, а у школы с 28 баллами очень сложное социальное окружение. И нужно, наоборот, радоваться, что школа набрала эти 28 баллов.

Поэтому будут попользования использовать результаты независимой оценки индивидуальных достижений для оценки деятельности преподавателей и школ. Для меня эта запретная ситуация. Да, нужно использовать результаты индивидуальных достижений независимой оценки. Но это один из десяти параметров, которые можно учитывать. Гораздо важнее выделять кластеры образовательных учреждений, в которых и сравнивать школы друг с другом.