

## **ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ СТАНДАРТОВ ОБРАЗОВАНИЯ И ТЕСТИРОВАНИЯ В США**

*Владимир Константинович Загвоздкин,  
 начальник отдела проблем качества образования  
 Московского городского психолого-педагогического университета*

В НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ США ЯВЛЯЮТСЯ БЕССПОРНЫМ ЛИДЕРОМ СОВРЕМЕННЫХ РАЗРАБОТОК В ОБЛАСТИ СТАНДАРТОВ ОБРАЗОВАНИЯ И ОСНОВАННОЙ НА СТАНДАРТАХ РЕФОРМЕ. КЛАССИФИКАЦИЯ СТАНДАРТОВ, ПРИНЯТАЯ В США, И СООТВЕТСТВУЮЩАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ СТАЛИ МЕЖДУНАРОДНОЙ НОРМОЙ. ОПЫТ США ИЗУЧАЕТСЯ ВСЕМИ ЕВРОПЕЙСКИМИ СТРАНАМИ. РАЗРАБОТАННЫЕ ЗДЕСЬ НОУ-ХАУ ИСПОЛЬЗУЮТСЯ (ЧАСТО В УСОВЕРШЕНСТВОВАННОМ ВИДЕ) ПО ВСЕМУ МИРУ.

Наряду с широким признанием и использованием практических разработок, исследований и инструментов единодушной и резкой критике подвергается образовательная политика США по способу внедрения<sup>1</sup> стандартов образования в систему. Эта критика носит фронтальный и чисто предметный характер, не имеет ничего общего с антиамериканизмом и опирается на исследования, проводимые и опубликованные в самих США.

Однако, как мы увидим ниже, политика в области образования в США также не носит единообразного характера. Наряду с критикуемыми «стандартами сверху», связанными с давлением на школы, тестированием и санкциями, развернулось движение за «добровольные стандарты» и «стандарты снизу».

### **О некоторых особенностях системы образования США**

Принципиальным для понимания образовательной политики и структур управления образованием в США является тот факт, что система образова-

ния не представлена в американской конституции. В соответствии с этим ответственность за образование несёт не центральное правительство, но отдельные штаты. Они, в свою очередь, нередко делегируют ответственность дальше, на уровень общин или округов. Поэтому решения о тех или иных мерах в отношении образования принимаются на уровне штатов, а зачастую и на локальном уровне. Европейцам трудно даже себе представить степень децентрализации системы образования в США. В связи с этим законы, регулирующие организацию школ и содержание образования, в разных штатах и округах, могут существенно отличаться друг от друга. Как и решения о содержании программ, решения о финансировании также принимаются на локальном уровне в рамках общих законов и предписаний, сформулированных достаточно широко. Следует отметить, что местные органы в США обладают широкой степенью свободы в принятии таких решений (это подчёркивается также и в экспертизе ЮНЕСКО).

Несмотря на столь высокую степень децентрализации и второстепенной роли федерального центра в управлении, на федеральном уровне имеется Министерство образования, которое работает в тесной связи с департаментами образования штатов и округов и может оказывать влияние на управление.

<sup>1</sup> Проблема внедрения рассматривается как одна из ключевых проблем развития образования. Именно от системы внедрения во многом зависит успех тех или иных попыток реформирования или модернизации образования.

## Шаги к реформе, построенной на стандартах

Ещё с конца XIX века из-за потока иммигрантов и связанного с этим сильного расслоения населения в США постоянно стояла проблема обеспечить всем учащимся доступ к равному полноценному образованию. Её решения хотели достичь с помощью одинаковых учебников, нормирования учебных планов, требований к профессиональной подготовке учителей, единых тестов для поступления в колледжи и т.п.

Надо сказать, в США в отличие от Советского Союза постоянно отслеживали реальные достижения учащихся «на выходе» путём тестирования<sup>2</sup>. Независимая регулярная оценка качества школ была введена в этой стране ещё в начале XX века и стала традицией после публикации доклада детского врача, психолога и педагога Йозефа Майера Райса. В течение полугодя он посетил десятки школ в 36 школьных округах, наблюдая за их работой изнутри. В 1893 году Райс опубликовал книгу «Государственная школьная система Соединённых Штатов», в которой описал реальное состояние школ и сравнил разные округа друг с другом. Книга вызвала у учителей школ, открывших для педагога свои двери, негодование, но в американском обществе в целом имела большой успех и была принята широкой общественностью. Опубликованные Райсом данные совпадали с реальным опытом детей и родителей, и поэтому система независимой внешней оценки деятельности школы смогла утвердиться в США уже с начала XX века. С тех пор в политической риторике США стало традицией говорить о кризисе национального образования и школы.

## Начало дискуссии о реформе на основе стандартов

Национальные программы по развитию образования при помощи стандартов, о необходимости которых заговорили в середине 70-х годов, стали обсуждаться в связи с тем, что с 1963 года результаты *Scholastic Aptitude Test* (SAT) постоянно и резко понижались. Исследования показали, что наряду с социальными и политическими переменами (изменения структуры семьи, увеличение времени просмотра телевидения,

война во Вьетнаме) причиной этого негативного явления послужило изменение рамок условий школы (уменьшение времени на домашние задания, менее строгое отношение к неэффективно используемому учебному времени, уменьшение числа учащихся, записывающихся на курсы повышенной сложности). Эти данные обсуждались в обществе и подготовили почву для широкомасштабных политических решений о реформах в области образования.

Поворотной точкой и новым началом в современной истории стандартов послужил отчёт, опубликованный в 1983 году под названием «Нация в опасности» (*A Nation at Risk*), который приковал к себе всеобщее внимание. В этом отчёте в драматической форме описывалась ситуация, сложившаяся в американском образовании, и высказывалось решительное требование реформы. Приведём характерную цитату из этого отчёта:

*«Если бы враждебная иностранная держава попыталась навязать Америке тот низкий уровень образования, который существует сегодня, мы, вероятно, восприняли бы это как акт войны. Положение дел таково, что мы сами позволили случиться этому с нами. Мы растеряли тот уровень усвоения знания, который был достигнут в ответ на вызов, брошенный запуском первого спутника. Более того, мы демонтировали важнейшие системы технического обеспечения, сделавшие наши успехи возможными. Таким образом, мы осуществляем акт бездумного, одностороннего разоружения в сфере образования (Национальная Комиссия США по достижению совершенства в сфере образования 1984)».*

В этом отчёте были сформулированы и конкретные рекомендации, например: повысить требования к выпускным результатам,

<sup>2</sup> Как известно, тестирование, как форма определения учебных достижений и психического развития, была запрещена в СССР знаменитым сталинским постановлением «О педологических извращениях в системе наркомпросов» 1936 г., так как результаты тестирования не удовлетворяли партийное руководство. Тем самым развитие отечественной науки было отброшено назад на многие годы и отставание в области педагогических измерений от развитых стран у России до сих пор очень велико. Правда, с 1950 года в некоторых регионах страны стали проводить регулярные контрольные работы по математике, чтобы отслеживать результаты. Этот эксперимент, однако, в 1960 году снова отменили, так как результаты этого мониторинга постоянно ухудшались и опять не удовлетворяли партию и правительство. Кроме этого, из года в год приходилось понижать уровень контрольных заданий. Никаких политических программ из этого не произошло.

усовершенствовать содержание образования, установить более строгие стандарты, предъявлять к учащимся более высокие требования, повысить качество образования учителей.

Как реакция на эту публикацию, в 1984 году был опубликован доклад Министерства образования США «*Нация реагирует: новейшие меры по усовершенствованию системы образования*» (*The Nation responds: Recent efforts to improve education*). В нём были изложены и обобщены чрезвычайные меры по реформе образования, принимаемые на различных уровнях системы — федеральном (национальном), уровне штата и округа — со времени публикации отчёта.

В 1990-е годы идея образования, базирующегося на стандартах, достигает своего апогея. Значительный импульс этому дало Совещание на высшем уровне по проблемам национального образования (*National Education Summit (1989)*). Тогдашний президент Д. Буш и представители властей отдельных штатов сформулировали шесть национальных целей развития образования (*National Education Goals 2000*), которых нужно достичь до 2000 года. Эти цели президент огласил в своём Послании к нации:

«В 2000 году

1. Все дети в Америке пойдут в школы подготовленными к учёбе.
2. Процент выпускников высшей школы возрастёт, по меньшей мере, до 90 процентов.
3. Американские учащиеся по окончании начальной (4 класса), средней начальной (8 классов) и средней школы (12 классов) смогут продемонстрировать компетентность в освоении важнейших предметов, таких, как английский язык, математика, естествознание, история и география. Каждая школа в Америке обеспечит гарантии того, что все учащиеся научатся мыслить — чтобы быть готовыми к сознательному осуществлению своих гражданских обязанностей, дальнейшему обучению и производительному труду в условиях современной экономики.
4. Американские студенты займут первое место в мире по достижениям в области естествознания и математики.

5. Каждый взрослый американец станет образованным, будет обладать знаниями и умениями, необходимыми для осуществления конкурентоспособного участия в мировой экономике и реализации прав и обязанностей гражданина.

6. Наркотики и насилие будут изгнаны из всех школ Америки. В каждой школе будет создана атмосфера безопасности и дисциплины, способствующая обучению».

Две из шести целей, которые были опубликованы в 1991 году под названием «*Отчёт о национальных целях в сфере образования: создание нации учащихся*» (*The National Education Goals Report: Building a Nation of Learners*), касаются учебных достижений учащихся. Третья цель уже содержит в себе важные составные части системы образования, основывающейся на стандартах и отчётности. Идея подразумевает национальный консенсус содержания образования по математике, английскому языку, естественным наукам, истории и географии (то есть так называемый **content standards**) и требует однородного уровня достижений на ступенях 4, 8, 12 классов (**performance standards**). Кроме того, была создана *Экспертная группа по выработке национальных целей в сфере образования* (*National Education Goals Panel (NEGP)*), которой поручили публиковать ежегодный рапорт о прогрессе на общенациональном и региональном уровнях в плане достижения поставленных целей.

Исключительно важной разработкой в области стандартов образования стали опубликованные в 1989 году стандарты по математике. Они были разработаны национальным союзом учителей математики *National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)* и восторженно восприняты педагогическим сообществом США, а затем и других стран. Успех стандартов по математике изменил понимание роли профессиональных союзов в развитии образования. В последующие годы (1995, 1996) по образцу стандартов по математике были разработаны стандарты по естественным наукам, географии, истории и английскому языку.

Хотя внедрение стандартов NCTM потребовало глубоких изменений в методике преподавания, в образовании учителей, в профессиональном повышении квалификации и переподготовке, в методических пособиях и учебниках, уже через три года после их

опубликования были констатированы значительные изменения. Благодаря очевидному успеху стандартов NCTM многие политики серьезно задумались о **возможности совершенствования образования на национальном уровне на основе добровольных стандартов (Ravitch 1995)**. С целью исследования возможностей применения добровольных стандартов в системе образования в 1991 году по решению конгресса был даже создан специальный комитет — Национальный совет по стандартам образования и тестированию (National Council on Education Standards and Testing NCEST).

### «Ни один ребёнок не отстанет»

Однако генеральной линией политики США в области образования стало введение **performance standards** (стандартов результатов, выраженных в форме показателей на тестовой шкале измерений) и связанное с этими стандартами тестирование. После смены правительства в 1994 году администрация президента Клинтона издала несколько законов, обязывающих отдельные штаты разработать стандарты содержания и стандарты результатов и ввести в связи с этим обязательное оценивание учебных достижений (assessment) путём тестирования, в котором должны принимать участие все учащиеся.

Через два года на Национальном саммите по образованию (*National Education Summit*) 40 губернаторов и множество видных американских бизнесменов объявили себя готовыми поддержать идею разработки и внедрения ясных образовательных стандартов по основным предметам.

В 1997 году президент Клинтон выступил с призывом ко всем штатам ввести обязательные национальные стандарты образования и через два года проверить, достигнуты ли намеченные стандарты результатов по чтению и математике по окончании четвёртого и восьмого классов.

Особое значение для дальнейшего развития образования на основе стандартов получила программа Д.Буша под названием «Ни один ребёнок не отстанет» — *No Child Left Behind* (NCLB) (2001 г.), в которой Буш предложил новую всеобъемлющую программу развития образования, разработанную в американском духе. Эта программа

была принята 8 января 2002 года большинством американского конгресса. Закон предусматривает обширные реформы, задача которых — повышение качества школьного обучения: увеличивает ответственность школ за результаты, возможность выбора родителями школы, гибкость в принятии решений и контроль на локальном уровне. Кроме этого, закон предполагает смещение ответственности в сторону усиления роли федерального центра в управлении, который до этого отвечал только за финансовую поддержку детей из бедных семей. Теперь же в сферу его влияния попали в значительной мере общие цели и результаты образования. Таким образом, закон NCLB представляет собой очень серьёзное вмешательство государства в систему образования, регулировавшуюся до этого крайне децентрализованно.

Так как согласно этому закону органы управления на местах обязывались проводить систематический контроль результатов, а также разрабатывать учебные планы и стандарты, и отдельные штаты приложили немало усилий для выполнения этого закона, появилось огромное число разработок и исследований процессов, связанных с такой формой регулирования.

Количество материалов, посвящённых опыту разработки и применения стандартов образования в США, крайне велико. Их анализ и оценка требуют специального исследования. В данной статье мы сосредоточимся только на исследованиях, посвящённых негативным эффектам интенсивного и одностороннего внедрения управления «на выходе» путём тестирования, конкуренции между школами и санкций. Чтобы избежать недоразумения и ошибочных общих оценок, сразу скажем, что в США есть немало и позитивного опыта. Опыт США, который мы представим ниже, послужил уроком для многих европейских стран в проведении реформ образования на основе стандартов.

### Опыт применения централизованных тестов в системе образования США

Производство тестов и материалов для подготовки к ним стало в США миллиардным бизнесом для издательств. Основную идею переориентации управления системой образования на конечный результат (Output), как

она понимается в США<sup>3</sup>, можно сформулировать так: *если школа отвечает за результаты своей работы, то возникнет ситуация конкуренции и соревнования, при которой сами школы будут заинтересованы в своём дальнейшем качественном развитии.*

Как мы писали выше, после сокрушительных результатов анализов качества образования в США в 80-х годах именно идея стандартов и централизованных тестов стала основой для реформ в области образовательной политики. Эти тесты называются *High Stakes Tests (HST)* («тесты высоких ставок»), так как содержат достаточно сложные, высокостандартизированные и утверждённые тестовые задания. Другой аспект реформы состоял в том, что результаты, которые показывали школы согласно этим тестам, увязывались с системой поощрений и санкций. Тесты проводятся на федеральном уровне и поставляют сравнительные данные об учебных достижениях учащихся в разных штатах. Кроме того, в большинстве американских штатов имеются самостоятельно разработанные и используемые тесты по отдельным учебным предметам или тесты, проводящиеся после определённой школьной ступени, например по окончании Junior High School.

Важным аспектом также являются публичные рейтинги школ: результаты достижений школ и связанные с ними рейтинги публикуются. Они становятся основой для вмешательства органов школьного контроля и инспектирования, а также для принятия решения родителями — в какую школу отдать ребёнка.

Таким образом, в США накоплен огромный опыт подобного рода реформы, и важно проанализировать его результаты. Как рекомендовал себя этот базирующийся на тестах аспект реформы?

В 2001 году, то есть спустя 18 лет после утверждения концепции реформы, ориентированной на стандарты и тесты, занимавший в то время пост американского министра образования Roderik Paige констатировал:

*«Статистические отчёты, составляемые Департаментом образования и Национальным центром статистики*

*по образованию, показывают, что сегодня 70% учащихся четвёртых классов, посещающих городские школы, даже не располагают основными компетенциями в области чтения. Наши учащиеся старших классов (Senior High School), как показывают международные исследования, отстают в своих достижениях по математике от учащихся почти всех индустриально развитых стран. Треть учащихся, посещающих колледжи, вынуждены брать дополнительные занятия с репетиторами, прежде чем они вообще могут принимать участие в обычных учебных занятиях. Все этистораживающие тенденции не исчезают несмотря на так называемую «реформу школы», начатую 20 лет назад, и на постоянный рост финансирования образования на муниципальном, региональном и федеральном уровнях».*

Министр образования делает из этой бедственной ситуации совершенно неожиданный вывод: *«Единственным разумным путём для улучшения достижений учащихся является введение более чётких и высоких стандартов».*

Такой способ повышения качества обучения за счёт повышения требований к достижениям мы обнаруживаем не только в США. В литературе часто встречается положение о том, что высокие ожидания от системы образования повышают её уровень. Нам не приходилось встречать детального обоснования данного тезиса. Во всяком случае, эта аргументация довольно странная: достижения учащихся должны быть улучшены за счёт того, что введут более высокую планку. В спорте это выглядело бы примерно так: несмотря на то, что большинство участников не может преодолеть высоту в 1 м 10 см, планку передвигают на высоту 1 м 30 см. Правильность такого пути вызывает серьёзные сомнения.

В законе NCLB «Ни один ребёнок не отстанет» декларируется забота о каждом отдельном ребёнке и развитие его индивидуальных способностей. Однако, как мы отмечали выше, в рамках этой программы речь опять идёт о разработке стандартов и тестирования как центральных элементов управления качеством обучения. Очевидно, что логика здесь следующая: повышения качества обучения возможно добиться путём регулярного отслеживания результатов. Однако исследования эффективности данных мер свидетельствуют о противоположном результате.

<sup>3</sup> Идея переориентации на управление «на выходе» — это общий тренд развития образования по всему миру, и американская модель не единственно возможный подход. Вопрос только в том, что понимают под «выходом», «продуктом» или «результатом» и как оценивают этот результат.

Шарон Никольс (Университет Техаса в Сан-Антонио) и Дэвид Берлинер (Аризонский государственный университет) в марте 2005 года представили научное исследование, ставшее в США сенсацией. При этом Дэвид Берлинер принадлежит к наиболее авторитетным учёным-педагогам Америки, классикам педагогической психологии. Уже заголовок исследования говорит сам за себя: «The Inevitable Corruption of Indicators and Educators Through High-Stakes Testing», то есть «Неизбежная коррупция индикаторов и учителей из-за централизованных тестов уровня достижений».

В своём исследовании Николс и Берлинер подтверждают сформулированный американским социальным психологом Дональдом Кэмпбеллом и названный его именем закон. Этот закон Кэмпбелла гласит: *«Чем сильнее отдельный количественный социальный фактор используется для обоснования социальных решений, тем сильнее он подвержен искажающим влияниям и тем больше он сам ведёт к тому, чтобы исказить и сфальсифицировать социальные процессы, которые, собственно, и должны были быть изучены и улучшены»*. Закон Кэмпбелла действителен не только для школ и других образовательных учреждений, но и для всех социальных институтов.

В нашем контексте этот закон означает: когда количественные показатели, например, при сравнении школ, делаются единственным критерием для оценки качества работы школы, тогда возникает опасность получить искажённую картину действительных достижений школ. Школы принимают всё возможное, чтобы «приукрасить» свои результаты.

Такой итог не вызовет особого удивления, если задуматься о том, что от хороших или плохих результатов тестирования при окончании той или иной школы зависит, будут ли родители и дальше отдавать в эту школу детей, будут ли и в какой мере грозить школе санкции школьных инспекторов или муниципалитета, будут ли и дальше предоставляться в её распоряжение финансовые ресурсы.

Николс и Берлинер подтверждают негативные влияния тестов с помощью многочисленных примеров из эмпирических исследований школ, отчётов школ, статей в педагогических журналах и отчётов учителей и инспекторов образования, а также интервью с ними. Авторы исследования выделя-

ют в общей сложности 10 важных факторов, доказывающих, насколько негативно результаты централизованных тестов отражаются на обучении, развитии школ и успеваемости. Мы сконцентрируемся только на нескольких центральных пунктах.

Прежде всего, результаты исследования убедительно показывают, насколько велико стремление школ более или менее успешно пройти централизованные тесты и насколько велика опасность улучшить успехи собственной школы даже недопустимыми средствами.

Многие школы мошенничают при тестировании, показывая неправильное число баллов, чтобы не скатиться ниже среднего показателя по своему школьному округу и не подвергнуться соответствующим санкциям. Почти 50% учащихся, опрошенных в одном исследовании, признались, что жульничали при тестировании. При этом следует признать, что реальная цифра значительно выше и многие учителя открыто мирятся с таким обстоятельством и даже поощряют обман, потому что от этого улучшаются показатели тестирования.

Плохо успевающие учащиеся и учащиеся с сомнительными прогнозами на успех систематически исключаются из тестирования, чтобы тем самым улучшить средний показатель и получить в сравнении с другими школами лучшее место в рейтинге.

Учащимся с плохими оценками и слабыми шансами на успех в определённых учебных курсах советуют выбрать другие учебные курсы и поменять школу. Тогда они не считаются исключёнными из школы и не портят общую статистику. Школы же, которые, напротив, честно отчитываются о результатах тестов, в конце концов, выглядят дураками и оказываются плохими именно потому, что не фальшивили. Из интервью с учителями становится ясно, что некоторые школы из-за этого намереваются в следующий раз сделать то, что другие делают и так: обманывать при тестировании.

Таким образом, система количественного измерения достижений, а вместе с ней и управление «на выходе» полностью извращаются. Закон Кэмпбелла подтверждается классически: достоверность самих тестов и полученных результатов, в конце концов, полностью фальсифицируется и обесценивается.

Централизованно разрабатываемые и спускаемые сверху тесты составляются таким образом, чтобы они «подходили» для всех штатов независимо от того, какие специфические уклоны, профили, программы обучения там действуют. Поэтому тестовые задания насильственно абстрагируются от «местных» условий и задач обучения. Они действительно могут использоваться везде, но отражают фактическую реальность школьного обучения только условно.

Далее исследование убедительно доказывает, что из-за сильной сосредоточенности на централизованных тестах и из-за необходимости достигать как можно более лучших результатов в отдельном классе или в отдельной школе содержание школьного обучения делается всё более узким — более удобным для тестирования. Учителя уделяют повышенное внимание знаниям, которые можно быстро и легко усвоить и так же быстро и просто опросить школьников. Отсюда связанная с этим популярность заданий на выбор правильного ответа из множества вариантов. Совершаемое сужение содержания образования ведёт к тому, что процессы обучения всё больше ориентируются на ожидаемые тестовые задания. Более сложные задачи в большинстве тестов не встречаются, так как их разработка и стандартизированная оценка представляют собой трудоёмкий процесс.

Параллельно с явным сужением учебных программ, тем, содержания и методов обучения идёт усиление подготовки к тестированию. Школьников обучают отвечать на задания тестов, и они упражняются, теряя на это непропорционально много учебного времени.

В результате наблюдается процесс, давно известный как «обучение для тестов» («Teaching-to-the-test»). Не проверяется, выучили и поняли ли учащиеся то, что им преподавали и что они проходили. Наоборот, их обучают тому, что должно тестироваться.

Из-за того что слишком много времени посвящается подготовкам к тестированию, оно занимает место других предметов и областей знания в содержании школьного обучения. «Сужение школьной программы» имеет соответствующий эффект для восприятия учащимися школьного обуче-

ния и для построения повседневного учебного процесса.

Исследование Центра образовательной политики подтверждает такое положение. В 15000 школьных округов проводились опросы, в результате которых 71% опрошенных сообщили о том, что из-за централизованных тестов и из-за необходимости хорошо их сдать были радикально сокращены такие предметы, как история, музыка, искусство. В некоторых школах не преподаётся больше ничего, кроме математики и английского языка. Вильям Риз (William Reese), автор исследования о системе общественных школ США, указывает на то, что школы совершенно прагматично приспособливают свои учебные программы к тестам государственного контроля за качеством образования. «Они действуют по принципу: зачем учить тому, что не проверяют?».

Такого эффекта никто в администрации США, по всей видимости, не предвидел, хотя его и можно было ожидать уже через несколько лет. Соответственно, странно выглядит позиция спикера Министерства образования США, когда он по наивности, если не из невежества, указывает на то, что государство не предписывает школам учебные программы и что они «свободны» сами выбирать содержание обучения и предметы.

Одно дело применять тесты для диагностики учебных результатов и совсем другое — обучать детей решать тесты. По всей видимости, как учителя, так и издательства, выпускающие тесты, часто не соблюдают эту грань. Что ведёт, с одной стороны, к уже описанному искажению результатов и показателей реального уровня обученности, а с другой — к тому, что учителя используют всё меньше креативных, дидактически сложных, мотивирующих учебных ситуаций и подходов и вынуждены упражняться в самих тестах, используя в качестве упражнений тесты прошлых лет.

Николс и Берлинер установили, что 80% учителей начальных школ в Северной Каролине используют более 20% всего учебного времени для подготовки к федеральным тестам *High Stakes Tests*. Более того: треть этих учителей признаётся, что они посвящают свыше 60% учебного времени тестам, принятым в штате Северная Каролина.

Когда тестам и их результатам придаётся такое непропорционально большое значение, когда они, как дамоклов меч, висят над головами учителей, тогда такие инструменты измерения воспринимаются, по-видимому, не как средство для улучшения процесса обучения, а скорее, как постоянно возвращающаяся угроза<sup>4</sup>.

Неудовлетворительные результаты тестов при этом повышают стремление в следующей раз оказаться лучше. Существенно усиливается тенденция к использованию стандартных материалов и приёмов подготовки к тестированию.

Это имеет и другой побочный эффект. Так как результаты тестирования не обладают вообще или обладают в весьма малой степени диагностическими качествами, то учителя не получают также указаний, как они могут постоянно повышать учебные достижения своих учащихся. Вопросы, почему учебные достижения неудовлетворительны и что нужно предпринять для их улучшения, остаются чаще всего открытыми.

Эти негативные эффекты системно связаны с реализацией программы централизованных количественных тестов учебных достижений. Они, как формулирует Кэмпбелл, «inevitable», то есть неизбежны. Вместо того чтобы собирать реалистические, необходимые для отчётности аналитические данные, они искажают фактическую картину учебных достижений учащихся. Такие результаты не приносят пользы ни самим школам, ни отвечающим за них администраторам органов образования.

Рональд Вольк, издатель уважаемого журнала «Education Week», долгое время резко выступавший за стандартизированные тесты в США, подводит мрачные итоги:

«Вызванная законом «Не потерять ни одного ребёнка», базирующаяся на стандартах реформа на деле усиливает наименее желательные признаки традиционной старой школы, а именно: сосредоточенность на тестах и подготовке к ним, негибкость и неэффективность в использовании времени, повышенное внимание к выполнению предписаний учебных программ, заучивание наизусть, а также перекошенную стандартизацию, предлагающую всем учащимся образование под девизом «Один размер подходит всем!», независимо от того, какие различия в учебной деятельности фактически есть у учащихся».

### Важнейшие результаты исследования Николса и Берлинера

В США тем временем 82 национальных объединения по образованию, гражданским правам, религиозным вопросам и гражданские общества в редкостном единодушии подписали совместное заявление, в котором требуют существенной доработки закона «Не потерять ни одного ребёнка». Важнейшие пункты критики таковы:

- придание чрезмерного значения стандартизированным тестам;
- сужение содержания образования и процесса обучения до подготовки к тестированию;
- слишком большое число школ, признаваемых отстающими;
- применение санкций, не ведущих к улучшению учебных достижений учащихся;
- неправомерное выдавливание слабых учащихся из школ с целью улучшения показателей тестирования;
- недостаточное финансирование закона.

В настоящее время под влиянием общественного резонанса, вызванного данными исследованиями, политика реформ, основанная на стандартах и тестировании, в США приостановлена. □

<sup>4</sup> Регулярный мониторинг при помощи тестирования и отслеживание результатов обучения школ можно организовывать и проводить по-другому, чем в США, что и делается в большинстве европейских стран под влиянием негативного опыта США. Но без регулярного мониторинга и независимой оценки обеспечение и развитие качества школьного обучения невозможны.