

ЕДИНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКЗАМЕН В ОБЩЕРОССИЙСКОЙ СИСТЕМЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

АНАЛИТИЧЕСКИЙ ДОКЛАД

12–14 декабря 2005 года в Москве состоялась международная конференция «Национальные экзамены в системе оценки качества образования», организованная Федеральным институтом педагогических измерений (ФИПИ) при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации, Федеральной службы по надзору в сфере образования и Национальным фондом подготовки кадров. На конференции был представлен аналитический доклад о главных итогах и проблемах реализации эксперимента по введению единого государственного экзамена в Российской Федерации. Этот документ отражает объём работы, выполненной в беспрецедентно короткие сроки, специфическую проблематику ЕГЭ и его технологию.

ВВЕДЕНИЕ

1.1. Краткое описание особенностей единого государственного экзамена

Начиная с 2001 года, в России проходит эксперимент по введению единого государственного экзамена (далее – ЕГЭ).

В основе ЕГЭ лежат две основные идеи: идея повышения объективности оценки и идея совмещения в одной процедуре школьного выпускного экзамена и вступительного экзамена в вуз.

Объективизация оценки достигается рядом способов, среди которых важнейшими являются следующие.

В ЕГЭ используются преимущественно письменные экзаменационные работы.

Варианты экзаменационных работ схожи между собой: они а) одинаковы по структуре; б) равноценны по трудности; в) параллельны по расположению заданий (под одним и тем же порядковым номером во всех вариантах работы находится задание, проверяющее один и тот же элемент содержания).

Экспертная оценка выполнения работ минимизирована (до 60–70 процентов заданий проверяет компьютер) и проводится по единым для всех критериям.

Условия проведения работ стандартизированы: все выпускники находятся в одинаковых условиях.

Используется система независимой внешней оценки: работы шифруются компьютером, к проверке привлекаются учителя дру-

гих школ и преподаватели вузов, работы между проверяющими распределяются случайным образом и т.п.

Достижение целей как выпускного, так и вступительного экзаменов, их *объединение*, достигается тем, что

- содержание экзамена отвечает требованию представительности по отношению к образовательным стандартам за счёт включения достаточного числа заданий, охватывающих широкий спектр проверяемых элементов содержания и видов деятельности;

- содержание экзамена не выходит за рамки федерального компонента стандарта общего среднего образования и при этом в нем используются задания различной сложности;

- типичные для школы, базовые, позволяющие выделить выпускников, не готовых к продолжению высшего образования по выбранному направлению образования, и выпускников с низкой готовностью;

- типичные для школы — повышенной сложности (ориентированные на хорошо и отлично успевающих учащихся);

- типичные для вступительных экзаменов в вуз — повышенной сложности;

- типичные для вступительных экзаменов в вуз — высокой сложности, вплоть до «предолимпиадных»;

- по результатам ЕГЭ выпускники получают две отметки: «школьную», по 5-балльной шкале, которая учитывается при выставлении оценки в аттестат о среднем образовании, и «вузовскую», по 100-балльной шкале, которая заносится в свидетельство о результатах сдачи ЕГЭ и представляется в вуз;

- параметры работы (количество и сложность заданий, время выполнения), критерии и границы оценок устанавливаются так, чтобы обеспечить содержательную и критериальную валидность инструментария и возможность ранжирования и определения рейтинга выпускника, в том числе выявить неподготовленных и слабо подготовленных выпускников, и произвести отбор лучших выпускников из «лучших этого года».

Особенности подхода к целям, структуре и содержанию единого государственного эк-

замена во многом предопределили и специфику экзаменационной работы, и особенности подготовки к ней выпускников.

Так, например, требование содержательной и критериальной валидности приводит к тому, что в экзаменационной работе представлены задания, охватывающие практически весь курс основной и старшей школы. А идея ранжирования выпускников по результатам ЕГЭ воплощается в такой особенности работы, как необходимость выполнить большое число заданий за ограниченное время.

В свою очередь это означает, что от выпускника требуется очень высокая мобильность, умение быстро переключаться с одной темы на другую, повышенная концентрация внимания, умение чётко следовать инструкциям и «удерживать задачу»; понимать важность соблюдения правил и инструкций и знать эти правила; уметь читать формулировки задания и инструкции, дать точный и краткий ответ и т.д. Иными словами, для успешной сдачи ЕГЭ выпускник должен продемонстрировать не только владение материалом курса, но и владение рядом универсальных общеучебных навыков: анализа и планирования, рассуждения, выделения проблемы, презентации решения и других.

1.2. Эксперимент по введению ЕГЭ в контексте общих изменений в системе образования

При анализе и интерпретации результатов единого государственного экзамена, проблем и достижений, возникших в ходе его введения, необходимо принимать во внимание стартовые условия, существовавшие на момент введения ЕГЭ. Важнейшим из них являлось несформированность практики и культуры педагогических измерений.

Традиционно российская система образования развивалась как система, ориентированная на процессуальные стандарты и нормы, а не на планирование ожидаемого результата и оценку его достижения. Система оценки качества образования была представлена разрозненными элементами с крайне слабой материальной базой, и преимущественно — на региональном уровне. На феде-



ральном уровне успешно функционировали всего лишь несколько структур, из которых и было сформировано ядро технологической и методологической поддержки ЕГЭ.

Введение единого государственного экзамена должно было создать необходимые условия для становления общероссийской системы оценки качества образования: её методологической, инструментальной, нормативной правовой, технологической и кадровой базы. При этом важнейшей педагогической «сверхзадачей» эксперимента становилось создание условий для формирования нового профессионального языка общения: в концепциях и терминологии результатов образования.

Отсутствие подобной культуры педагогического мышления имеет множество проявлений. Так, например, профессиональное сообщество – учителя, преподаватели вузов, методисты, научные работники, руководители и др., умеющие блестяще вести обсуждение проблем в концептах идеального целеполагания, теряется, когда надо сформулировать или оценить, например, реалистичность требований к уровню подготовки, предложить задания для оценки их достижения. Практикующих и начинающих учителей готовят «к работе по учебнику», а не к работе на достижение определённых результатов. Преимущество в образовании понимается прежде всего как преимущество программ обучения, а не как готовность обучающихся беспрепятственно продолжать образование. Отсутствие навыков работы с результатами измерений часто приводит к некорректному использованию данных, и, как следствие, – к ошибочным решениям. Можно привести и другие примеры проявлений отсутствия привычек и умений действовать и принимать решения на основе надёжных результатов педагогических измерений.

В этой связи, одним из критериев успешности введения единого государственного экзамена являлся его вклад в формирование новой культуры педагогического мышления, в создание атмосферы доверия к процедурам и результатам оценки качества, вклад в совершенствование образовательного процесса, в

упорядочивание отношений между школой и вузом.

Эксперимент по введению единого государственного экзамена изначально планировался как составная часть комплексной реформы системы образования, ориентированной на повышение *доступности, качества и эффективности* образования и предусматривающей с этой целью создание и развитие новых организационных, финансовых и экономических механизмов управления образованием; внесение структурных изменений в систему образования; обновление содержания образования.

Наиболее существенными нововведениями, с которыми должен был соотноситься ЕГЭ и которые он был призван поддерживать, являлись:

- создание и развитие системы управления качеством образования на основе внешней независимой оценки;
- ориентация на новое качество образования и введение новых стандартов содержания образования;
- введение профильного обучения на старшей ступени школы;
- переход на нормативное бюджетное финансирование.

И хотя решение всех этих глобальных задач началось одновременно, темпы и успешность их решения оказались различными. Формирование методологических и технологических основ и практики проведения единого государственного экзамена протекало быстрее, чем шло развитие остальных направлений. С одной стороны, это свидетельствовало о достаточной эффективности развития направления, связанного с введением ЕГЭ, с другой – привносило дополнительные сложности в решение этой и без того достаточно сложной задачи.

Так, затянувшийся переход на новое содержание, проблемы с разработкой и утверждением нового образовательного стандарта вынудили разработчиков ЕГЭ взять за основу спецификаций экзаменационных работ соответствующий нормативный документ, утверждённый в 1998 году, который, к сожалению, не отвечает полностью задачам реформирова-

ния образования. Он ориентирован в основном на «знаниевый» подход, не включает требований к уровню подготовки выпускников, не предусматривает выделение базового и профильного уровней образования на старшей ступени. Это приводило, с одной стороны, к необходимости использования ряда подходов, подвергавшихся критике, с другой стороны — вынуждало расширять первоначальные рамки эксперимента.

1.3. Цели и задачи эксперимента по введению ЕГЭ

Указанные выше подходы к разработке единого государственного экзамена и особенности условий его проведения определили основные цели и задачи эксперимента.

Целью экспериментальной деятельности являлась разработка и апробация различных моделей проведения единого государственного экзамена, отвечающих основным целям его введения:

- повышение доступности профессионального образования в первую очередь для способной молодёжи из малообеспеченных семей и отдаленных от вузовских центров мест проживания за счёт обеспечения преемственности между различными уровнями образования;

- формирование системы независимой внешней оценки подготовки выпускников общеобразовательных учреждений и абитуриентов;

- повышение объективности системы оценивания;

- создание предпосылок для становления и развития национальной системы оценки качества образования;

- обеспечение государственного надзора и управления качеством образования на основе независимой оценки подготовки выпускников.

Для достижения поставленных целей решались следующие основные группы задач:

- разработка нормативного правового обеспечения проведения ЕГЭ;

- формирование предложений по внесению изменений в законодательные и нормативные акты;

- создание и совершенствование контрольных измерительных материалов (далее — КИМ);

- разработка, апробация и совершенствование технологий проведения ЕГЭ;

- разработка и введение информационных систем сопровождения ЕГЭ при проведении государственной итоговой аттестации в школах и при приёме в вузы;

- обеспечение информационной безопасности процедур проведения ЕГЭ;

- подготовка специалистов, обеспечивающих проведение ЕГЭ;

- создание системы мониторинга проведения эксперимента.

Для *организации и управления* проведением ЕГЭ создана система организационного обеспечения и система его нормативного правового обеспечения.

Система организационного обеспечения включает:

- федеральные министерства и ведомства;

- рабочую группу при Рособрнадзоре, осуществляющую координацию деятельности и общее руководство экспериментом;

- организации, обеспечивающие проведение ЕГЭ на региональном уровне (и прежде всего — региональные центры обработки информации);

- организации, обеспечивающие проведение ЕГЭ на федеральном уровне: Федеральный центр тестирования (технология проведения ЕГЭ, включая подготовку инструктивных материалов), Федеральный институт педагогических измерений (банки заданий КИМ);

- организации, координирующие информационные системы сопровождения ЕГЭ (Московский государственный институт электроники и математики);

- организации, обеспечивающие подготовку специалистов в период эксперимента (по конкурсу).

Проведение ЕГЭ регулируется *системой нормативных, распорядительных и инструктивно-методических документов*:

- постановлениями Правительства Российской Федерации;



- приказами и распоряжениями Минобрнауки России, Рособрнадзора и Рособра-зования;

- рекомендациями Рособрнадзора;
- инструкциями организаций, отвечающих за технологические процедуры проведения экзамена.

Технологический цикл подготовки и проведения ЕГЭ включает *формирование ряда баз данных*:

- региональных баз данных ЕГЭ о выпускниках и образовательных учреждениях (обязательные для заполнения поля); о содержании образования и условиях обучения (дополнительные поля, в настоящее время необязательные для заполнения школами; анализ на федеральном уровне не ведётся);

- базы данных о результатах выпускников образовательных учреждений, сдававших ЕГЭ (о результатах «первой волны», май – июнь), которые анализируются на региональном и федеральном уровнях;

- базы данных о результатах абитуриентов, поступающих в высшие и средние профессиональные образовательные учреждения по результатам ЕГЭ (о результатах «второй волны», июль), которые анализируются на региональном уровне и на уровне учреждения профессионального образования;

- базы данных свидетельств, выданных по результатам сдачи ЕГЭ;

- единой системы приёма и зачисления в вузы (в настоящее время участие вузов в этой системе проходит на добровольной основе);

- базы данных контрольных измерительных материалов, позволяющей формировать варианты экзаменационных работ в автоматизированном режиме.

Технологический цикл ЕГЭ отвечает требованию *информационной безопасности* и учитывает протяжённость страны, включающей 9 часовых поясов, что приводит, в частности, к необходимости иметь много вариантов экзаменационных работ.

В настоящее время при проведении ЕГЭ используются три *технологии*:

- основная технология – бланочная, реализуемая Федеральным центром тестирования, предполагает проведение письменного

экзамена, все материалы которого печатаются в Москве;

- технология на основе автоматизированной информационной системы управления проведением ЕГЭ, реализуемая компанией «КРОК», предполагает проведение письменного экзамена, контрольные измерительные материалы которого печатаются централизованно, а именные бланки ответов – в регионе;

- технология компьютеризированного проведения ЕГЭ на этапе поступления в вузы, поддерживает электронные версии КИМ (задания части С выполняются на бумажных бланках, письменно).

Для проведения ЕГЭ в труднодоступных и отдаленных местностях используются различные комбинации традиционных и коммуникационных технологий.

1.4. Существующие подходы к моделям проведения ЕГЭ

В соответствии с основной целью эксперимента – определением оптимальной модели проведения ЕГЭ – в эксперименте апробировались различные схемы участия регионов в едином экзамене. Решение о схеме участия принимали на добровольной основе сами регионы. На решение о количестве и составе предметов, выносимых на экзамены в форме и по материалам ЕГЭ, о добровольности или обязательности прохождения выпускниками данного года итоговой аттестации в форме ЕГЭ оказывали влияние, как правило, следующие факторы:

- наличие материальной базы,
- наличие подготовленных кадров,
- финансовые возможности региона и состояние коммуникаций,

- готовность вузов, расположенных на территории данного региона, подключиться к участию в эксперименте,

- состав и количество вступительных испытаний в вузах, наличие обязательного для всех вузов экзамена по русскому языку,

- сложившийся в регионе рынок труда, определяющий основные потребности в подготовке квалифицированных кадров, и соответственно, наиболее востребованные направления подготовки.

Таблица 1

Динамика участия выпускников из сельской местности и небольших городов (с населением до 50 тысяч человек) в ЕГЭ (2003–2005 гг.)

№ п/п	Тип населённого пункта	Количество участников ЕГЭ (в человекоэкзаменах)					
		2003		2004		2005	
		абс.	% от общего кол-ва чел.-экз.	абс.	% от общего кол-ва чел.-экз.	абс.	% от общего кол-ва чел.-экз.
1	Россия, всего			1511941	100%		100%
2	Населённый пункт сельского типа			496159	33%		
3	Населённый пункт городского типа			107033	7%		
4	Город с населением до 50 тыс. человек			154499	10%		
5	Город с населением 50–100 тыс. человек			115876	8%		
	Итого, по населённым пунктам 2–5			873567	58%		

На выбор обязательных предметов, кроме того, влияла существующая нормативная база, определяющая состав обязательных предметов при итоговой аттестации, согласно которой все выпускники по окончании средней (полной) школы обязаны сдать два письменных экзамена: один – по алгебре и началу анализа и один – по литературе.

1.5. Поддержка единого государственного экзамена и возражения оппонентов, основное содержание дискуссий и аргументы сторон

Уже в самом начале введение единого государственного экзамена выявило невиданный ранее рост общественного доверия к нему. По результатам опроса, проведённого летом 2001 г., сразу вскоре после первой экза-

национной сессии идею ЕГЭ поддержали около 60% населения, хотя весной того же года около 70% населения были настроены против введения ЕГЭ.

Результаты мониторинга¹, проведённого в 2005 г., спустя 5 лет после начала эксперимента, показывают, что профессиональное сообщество воспринимает ЕГЭ не как эксперимент или инновацию, а рассматривает его как неотъемлемую часть современной системы российского образования. Показательно также, что по мере удаления респондентов от центра повышается позитивное отношение к ЕГЭ и снижается отрицательное восприятие ЕГЭ как единственной формы экзамена.

Население по-прежнему связывает с ЕГЭ надежды на расширение доступа к высшему образованию, что находит косвенное подтверждение в количестве выпускников из сельских районов, участвующих в ЕГЭ, и в данных региональной статистики о поступлении в региональные вузы выпускников из сельской местности.

¹ Мониторинг эксперимента по введению Единого государственного экзамена (аналитический отчёт по данным социологического исследования). М.: Исследовательский центр проблем подготовки специалистов, МИСИС, 2005.



Таблица 2

Динамика поступления выпускников из сельской местности в вузы Тюменской области по итогам ЕГЭ (2003–2005 г.г.)

Год	Процент поступивших
2003	18%
2004	31%
2005	49%

Многие региональные вузы также позитивно относятся к введению ЕГЭ, поскольку его введение существенно упрощает процедуру проведения вступительных экзаменов. Косвенное тому подтверждение – положительная динамика участия вузов в проведении ЕГЭ.

Таблица 3

Динамика участия вузов и филиалов и ссузов в ЕГЭ (2001–2005 г.г.)

Год	Количество высших и средних профессиональных образовательных учреждений – участников ЕГЭ	
	вузы и филиалы	ссузы
2001	16	0
2002	117	76
2003	464	928
2004	946	1525
2005	1543	1765

Вместе с тем, результаты опроса показывают, что по мере роста опыта участников происходит некоторое снижение доверия к ЕГЭ как к источнику объективной информации о качестве общеобразовательной подготовки выпускников. Это, возможно, объясняется несовершенством технологии проведения ЕГЭ, чрезмерной «закрытостью» процедур и КИМ, что существенно затрудняет процедуры апелляций, не позволяет осуществлять эффективную «обратную связь» на этапе подготовки к ЕГЭ; появлением отдельных негативных явлений в ряде регионов, связанных с нарушением правил проведения экзамена (нарушением процедуры проведения и обработки результатов экзамена); позицией вузов, неоправданно

завышающих требования к абитуриентам, поступающим по результатам ЕГЭ, несвоевременно или не полностью предоставляющих необходимую для абитуриентов информацию.

Основными оппонентами ЕГЭ выступают столичные вузы, которые выступают не столько против ЕГЭ как такового, сколько против ЕГЭ как единственного или преимущественного способа поступления в вуз. По мнению лидеров ректорского корпуса, при поступлении в вуз необходимо учитывать не только результаты ЕГЭ, но и результаты накопительной системы образовательных достижений в школьной и во внешкольной деятельности. Необходимо также использовать дополнительные формы оценки образовательных достижений учащихся, позволяющие получить информацию о творческом потенциале выпускника школы, а также его способностях к продолжению обучения. В

ряде случаев необходимо проводить и дополнительные испытания, содержание которых отражает специфику того или иного вуза. До полной проработки этих вопросов зачисление по результатам ЕГЭ, считает эта группа оппонентов, должно проводиться вузами на добровольной основе.

Позиции добровольности участия в ЕГЭ (только не вузов, а выпускников) придерживаются и многие работники системы общего среднего образования, а также, как показывают результаты недавно проведенного опроса, около половины самих выпускников. Их аргументы в защиту этой позиции сводятся к тому, что многие выпускники не планируют поступать в вузы, поэтому участие в ЕГЭ для них не должно быть обязательным.

Следует отметить, что значительная часть выпускников (как свидетельствуют данные опроса – около 80% участников опроса) заинтересована в получении внешней независимой оценки.

Основные недостатки ЕГЭ руководители органов управления образованием и руководители общеобразовательных учреждений, учителя и методисты связывают со следующими обстоятельствами. Подавляющее большинство педагогов считает, что ЕГЭ и, в част-

ности, КИМ в их нынешнем виде способствуют закреплению ориентации образования на воспроизведение готовых знаний, закреплению «знаниевой» парадигмы образования, недостатки которой проявились сегодня со всей очевидностью. Между тем ЕГЭ как составная часть реформы образования должен быть направлен именно на устранение этих недостатков.

Ещё один недостаток ЕГЭ педагоги видят в том, что это работа, требующая навыков быстрой работы на время. Успех на экзамене определяется не только знаниями выпускника, но и его умением работать с тестами (например, быстро выполнять задания). В связи с этим проигрывают знающие выпускники, но не обладающие этими умениями.

Существенный недостаток ЕГЭ видится и в том, что есть противоречия между содержанием и уровнем сложности заданий КИМ и интерпретацией результатов ЕГЭ, и прежде всего – интерпретацией неудовлетворительных результатов. Оценка «два» за ЕГЭ, по мнению этой группы оппонентов, означает не столько неосвоение на обязательном для всех базовом уровне общеобразовательной школьной программы, сколько полную неготовность к продолжению высшего образования по специальностям, связанным с данным предметом.

Почти половина участников опроса сформулировала это мнение как мнение об «излишней сложности КИМ ЕГЭ». И около четверти опрошенных указали на недостаточность времени на выполнение экзаменационной работы, а также на слабую подготовленность выпускников и педагогов к ЕГЭ.

Можно интерпретировать это суждение как констатацию того факта, что ЕГЭ, по мнению этой группы оппонентов, в настоящее время не способствует разрешению противоречия, сложившегося на этапе перехода от традиционного универсального образования к профильному обучению.

Анализируя проблемы отбора абитуриентов в вузы, более половины опрошенных педагогов поддержали мнение преподавателей вузов, указав, что при сдаче ЕГЭ невозможно учесть личностные особенности выпускников,

связанные с творческими аспектами подготовки, и способности к дальнейшему обучению.

2. АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОСНОВНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ И ДАННЫХ, ПОЛУЧАЕМЫХ В ХОДЕ ПРОВЕДЕНИЯ ЕГЭ

2.1. ЕГЭ как аттестационная процедура. Ограниченность использования данных ЕГЭ для комплексной оценки качества образования

Единый государственный экзамен, проводимый по единому стандартизированному инструментарию, становится новым источником данных в системе оценки качества образования.

Он позволяет получить информацию об уровне общеобразовательной подготовки его участников по отдельным предметам, которые они сдавали, или точнее – ЕГЭ позволяет получить информацию о достижении его участниками обязательного (базового) и повышенных уровней подготовки по предмету. Исходно эта информация персонифицирована, но может быть обобщена как на региональном, так и на федеральном уровнях. Прежде чем останавливаться на анализе конкретных показателей, рассмотрим один существенный для оценки качества образования вопрос – *можно ли распространить обобщённую информацию о результатах ЕГЭ на генеральную совокупность всех выпускников России?*

С этой целью проанализируем схемы участия регионов и количество участников ЕГЭ.

Данные о предпочтительных схемах участия регионов и о количестве участников ЕГЭ (табл. 4), показывают, что даже самые массовые по охвату предметы – математика и русский язык – не являются обязательными во всех регионах, а уровень участия в них выпускников из всех регионов составляет примерно 50 процентов. По остальным предметам уровень участия выпускников колеблется в пределах 0,5 – 6 процентов. (Отметим, что причины, по которым регионы принимают такие схемы участия в ЕГЭ, обсуждались выше.)



Участники ЕГЭ 2005 года (общее количество выпускников, участвовавших в ЕГЭ в 78 регионах, — 1 302 793 человека)

Предмет	РЯ	МА	ФИ	ЛИ	ХИ	БИ	ГГ	ИС	ОБЩ
Кол-во регионов	69	70	55	24	55	54	41	49	39
% от всех выпускников	50%	52%	6%	0,4%	2%	4%	1,4%	3,2%	5%

Приводимые данные говорят о том, что только для небольшого числа регионов, в которых по какому-либо предмету участвовало более 90% выпускников (например, для 22 регионов из 70, участвовавших в ЕГЭ 2005 по математике, и для 12 регионов из 69, участвовавших в ЕГЭ 2005 по русскому языку), можно проводить сравнение между регионами или между отдельными образовательными учреждениями региона.

В ситуации же добровольного участия регионов, образовательных учреждений и учащихся в ЕГЭ было бы ошибкой переносить полученные результаты на генеральную совокупность всех выпускников России.

В настоящее время ЕГЭ позволяет получить информацию только об уровне общеобразовательной подготовки тех выпускников, которые сдавали ЕГЭ. Тем не менее, в этих результатах явно проявляются характерные тенденции в состоянии общеобразовательной подготовки выпускников.

Кроме того, можно проводить анализ результатов выполнения отдельных вариантов с достаточной статистикой, которые выполняли выпускники в большом числе регионов.

Ещё одно ограничение возможности использования данных ЕГЭ связано со следующим обстоятельством.

ЕГЭ проводится с целью оценки уровня подготовки учащихся, и результаты этой оценки используются для итоговой аттестации и отбора для поступления в вуз. Естественно, в этих условиях необходимо менять инструментарий из года в год в целях получения более объективных результатов. Это затрудняет сравнимость результатов по годам. ЕГЭ в его настоящем виде, на этапе эксперимента, не позволяет это делать в полном объёме. Баллы, проставленные в сертификат 2003 г., на-

пример, 80 баллов, не эквивалентны 80 баллам 2004 и 2005 годов. И граница, которая разделяет учащихся, получивших «4» и «5», также не является однозначно интерпретируемой по годам.

Это обстоятельство, в свою очередь, не позволяет достаточно надёжно оценивать динамику развития системы образования.

Вместе с тем, этот недостаток ЕГЭ не является принципиально непреодолимым. С целью решения этой проблемы многие страны, которые вводят стандартизированную систему оценивания, использующуюся для слежения за результатами обучения, планируют шкалу изначально и специально задают такую схему разработки своих экзаменационных работ, которая позволяет связать задания по годам. Для этого используется ротационная схема создания контрольных измерительных материалов и единый банк откалиброванных заданий.

В настоящее время в ЕГЭ существуют несколько не связанных между собой банков заданий разных лет. При этом в каждом банке задания связаны между собой. Для связи всех заданий из всех банков необходима специальная обработка большого массива результатов всех лет проведения ЕГЭ по единой модели теории моделирования и параметризации педагогических тестов. Все задания должны быть обработаны в единой системе, и трудности заданий всех банков должны быть рассчитаны по одной шкале. На основании откалиброванных заданий и будут определяться результаты ЕГЭ, уже сравнимые по годам. Ключевым моментом в данном направлении является выбор и обоснование модели для калибровки.

Таким образом, требования, связанные со *сравнимостью результатов ЕГЭ по годам*, включают:

- создание единого банка откалиброванных заданий;
- разработку ротационных схем создания КИМ;
- введение единой шкалы.

Ещё одна проблема использования данных ЕГЭ как аттестационной процедуры в целях оценки качества образования связана с тем, что за ограниченное время на экзамене нельзя проверить освоение всех или большинства элементов содержания образования. Но время увеличивать нельзя, оно определяется различными факторами, связанными с возможностью обеспечения эффективной работы экзаменуемых. Поэтому в рамках ЕГЭ даже одного года почти каждая предметная комиссия создаёт несколько планов тестов, которые немного отличаются друг от друга. Как известно, в спецификации, которая вывешена в Интернете, даётся обобщённый план работы и указываются обобщённые позиции кодификатора по темам для каждого задания. Реальные же контрольные измерительные материалы несколько отличаются по вариантам. По годам отличие более значимое. Предметные комиссии так планируют разработку КИМ, чтобы за определённое время, например, за 2–3 года, все возможные для проверки элементы содержания образования по данному предмету были включены в экзаменационные работы. Таким образом, экзаменуемым выдаются отличающиеся варианты, и это, безусловно, ограничивает возможности использования ЕГЭ для комплексной оценки качества образования.

Как можно использовать результаты ЕГЭ?

Анализ результатов ЕГЭ 2003–2005 гг. показал, что ЕГЭ позволяет:

- получить обобщённую информацию об уровне и качестве общеобразовательной подготовки выпускников средней школы, сдававших единый государственный экзамен;
- оценить степень овладения выпускниками средней школы проверяемым на экзамене содержанием учебных предметов, отражённым в обязательном минимуме содержа-

ния и требованиях к уровню подготовки выпускников;

- получить информацию для оценки содержания нового варианта образовательных стандартов, реалистичности требований к уровню подготовки выпускников средней школы и возможности измерения их достижения;

- определить направления по совершенствованию образовательного процесса и учебно-методического обеспечения учебных предметов;

- оценить качество контрольных измерительных материалов и наметить пути их совершенствования.

Иными словами, ЕГЭ позволяет получить качественную обобщённую информацию, характеризующую тенденции в состоянии общеобразовательной подготовки выпускников по отдельным предметам и позволяющую обозначить существующие проблемы, а также предложить некоторую содержательную интерпретацию результатов. Отметим, что требование содержательной интерпретации результатов является одним из важнейших требований к ЕГЭ как части общероссийской системы оценки качества образования.

Однако прежде чем перейти к обсуждению проблемы содержательной интерпретации результатов ЕГЭ, отметим, что на экзамене, каковым в первую очередь и является ЕГЭ, допустимо проверять именно то, чему учат в школе, и именно в том контексте, который задаётся школой.

В этой связи вполне объяснимо, что ЕГЭ оценивает только часть образовательных достижений – предметные знания и умения, хотя именно эта позиция и вызывает наибольшую критику. И если рассматривать эту проблему в контексте комплексной оценки качества образования, эта критика небезосновательна.

К сожалению, результаты международных сравнительных исследований качества образования, включая и исследование PISA, показывают, что наши школьники почти уже 10 лет демонстрируют достаточно низкие результаты в применении знаний в различных ситуациях, приближённых к жизни.

Что касается междисциплинарных умений, то следует отметить, что ни один предмет, по



которому осуществляется ЕГЭ, не берёт на себя выполнение этой серьёзной и важной задачи. Поэтому вряд ли можно ожидать каких-либо кардинальных изменений в ЕГЭ в ближайшее время.

Вместе с тем необходимо отметить, что в ходе эксперимента наряду с совершенствованием системы измерений, направленным на повышение содержательной валидности и надёжности оценки подготовки выпускников в рамках используемой модели контрольных измерительных материалов, начат ряд перспективных поисковых разработок, которые предполагается более подробно представить в разделах 3 и 4 настоящего доклада.

2.2. Проблемы содержательной интерпретации результатов ЕГЭ

В настоящее время по результатам ЕГЭ не даётся содержательной интерпретации ни подготовки отдельного экзаменуемого, ни подготовки всей их совокупности. В сертификат выставляются только количественные показатели – число баллов, полученных экзаменуемым по отдельным предметам. (Возможно, именно это обстоятельство приводит к ча-

стичному снижению доверия к результатам ЕГЭ. Ведь количественная информация без её содержательной интерпретации может быть использована только для выдачи свидетельств и ни для чего более – в том числе она не позволяет и объяснить выпускнику, на каком основании ему поставлена низкая, с его точки зрения, оценка.)

По результатам ЕГЭ на федеральном и региональном уровнях анализируются данные по отдельным показателям. Например, анализируется процент учащихся, выполнивших то или иное задание, верно выполненных заданий из той или иной темы и др. Но характеристики подготовки ученика, в которой содержательно описывается, что он освоил, а что нет, к сожалению, до последнего времени не давалось. Это связано с отсутствием стандарта, отсутствием согласованного понимания, что такое базовый, повышенный, и высокий уровень подготовки и другими причинами.

Вместе с тем при анализе результатов ЕГЭ 2005 года сделана попытка дать содержательное описание различных уровней общеобразовательной подготовки по всем предметам ЕГЭ.

Приведём пример такого описания.

Таблица 5

Уровень подготовки участника экзамена	Описание подготовки выпускников по алгебре
НИЗКИЙ: тестовый балл 1–37. Отметка – «2». Процент выпускников – 21,6%.	Выпускники этой группы не овладели ни одним из проверяемых элементов содержания на <u>базовом уровне</u> .
УДОВЛЕТВОРИТЕЛЬНЫЙ: тестовый балл 38–55. Отметка – «3». Процент выпускников – 40,2%.	Выпускники этой группы овладели 6–8 элементами содержания из 13, которые контролировались с помощью заданий <u>базового уровня сложности</u> в каждом варианте КИМ. Овладели на <u>базовом уровне</u> умением проводить преобразования радикалов и степеней, преобразования логарифмов и тригонометрических выражений по ограниченному набору формул. Умеют решать простейшие показательные и дробно-рациональные неравенства, а также читать по графику свойства функции.
ХОРОШИЙ: тестовый балл 56–74. Отметка – «4». Процент выпускников – 31,3%.	Выпускники этой группы овладели всеми элементами содержания, проверяемыми на <u>базовом уровне</u> : они умеют преобразовывать все изученные виды выражений, решать все уравнения и неравенства, исследовать свойства функций. Овладели (выполняют задания более 50% учащихся данной группы) большинством элементов содержания, освоение которых проверялось на <u>повышенном уровне</u> . Они умеют преобразовывать выражения, включающие различные их виды; исследовать свойства функций элементарными методами и с помощью производной; решать комбинированные уравнения.

<p>ОТЛИЧНЫЙ: тестовый балл 75–100. Отметка – «5». Процент выпускников – 6,9%</p>	<p>Выпускники этой группы успешно овладели всеми элементами содержания, проверяемыми на <u>базовом и повышенном уровнях</u>. Овладели не только методами решения всех математических задач при выполнении заданий с выбором ответа и кратким ответом, но и показали умение грамотно и обоснованно записать своё решение при выполнении заданий с развёрнутым ответом.</p>
---	---

Анализ и содержательная интерпретация результатов ЕГЭ 2005 показали, что по всем предметам базового уровня требований достигают лишь группы выпускников, продемонстрировавших хороший и отличный уровни подготовки.

При этом если по русскому языку и математике средний уровень выполнения заданий базового уровня выпускниками последней группы (отличный уровень подготовки) составляет 90–100% (практически все выпускники этой группы правильно выполняют все задания базового уровня), то для остальных предметов даже в этой группе выпускников картина иная. Средний уровень выполнения заданий базового уровня сложности **отличниками** составляет примерно 80–85%, а выполнение ряда заданий вызывает затруднения даже у выпускников этой группы (уровень выполнения отдельных заданий по ряду предметов может опускаться до 20–25%).

Этот результат говорит, прежде всего, о несбалансированности образовательного стандарта (как обязательного минимума, так и требований к его освоению) и условий обучения. За то время, которое предполагается отводить на освоение учебных программ, даже 10–15% способных, мотивированных и подготовленных учащихся не в состоянии освоить полностью все предлагаемое содержание. А около половины выпускников не в состоянии освоить и половину предлагаемого для изучения материала.

Этот факт необходимо иметь в виду при дальнейшей работе над совершенствованием образовательных стандартов.

Существенным продвижением для содержательной интерпретации результатов ЕГЭ (а значит, в конечном итоге, и для совершенствования образовательного процесса) является

с введение в спецификации не только основных элементов содержания образования (номенклатуры изучаемых понятий, законов и т.д.), но и осваиваемых в ходе обучения видов учебной деятельности. По некоторым предметам, например истории, структурирование и описание работы ведутся прежде всего именно по этому основанию.

Это позволяет выявлять проблемы, связанные с недостаточным формированием способов учебной деятельности, а в более отдалённой перспективе способствует переориентации учебного процесса со «знаниевой» на деятельностьную парадигму.

Для более последовательной реализации требования содержательной интерпретации результатов ЕГЭ необходимо:

- выделение отдельных уровней в подготовке учащихся (например, базового, повышенного и высокого);
- содержательное описание различных уровней достижения.

В практике педагогических измерений существует два подхода к содержательной интерпретации результатов тестирования.

Первый подход включает априорное выделение отдельных уровней в подготовке учащихся (например, базового, повышенного и высокого) и их соотнесение с выполненными заданиями.

Во втором подходе выделяют различные группы экзаменуемых по интегральным показателям, затем определяют группы заданий, успешно выполняемых этими группами учащихся, и описывают подготовку учащихся, соотнеся её с успешно выполняемыми ими заданиями.

Сейчас в рамках НИР по проблематике ЕГЭ прорабатывается первый подход. Исходя из экспертного понимания базового, повышенного и высокого уровней подготовки,



задания объединяются в определённые группы. Проверяются критерии, на основе которых можно разделить учащихся, попавших в разные группы, по уровню освоению содержания.

Первоначально учащиеся разделяются на две группы: *достигшие* и *не достигшие базового уровня подготовки*.

Далее группа учащихся, *достигших базовой подготовки*, разделяется на 3 подгруппы:

- 1) учащиеся, которые имеют только базовую подготовку и не выполняют задания на повышенном и высоком уровнях;
- 2) учащиеся, которые выполняют задания и на базовом, и на повышенном уровнях;
- 3) учащиеся, которые выполняют задания и на базовом, и на повышенном, и на высоком уровнях.

Учащиеся, *не достигшие базовой подготовки*, делятся на две подгруппы:

- 1) не достигшие базовой подготовки и не выполняющие задания более высокого уровня,
- 2) не достигшие базовой подготовки, но выполняющие отдельные задания более высоких уровней.

Есть основания считать, что если в рамках ЕГЭ этот подход будет реализован, то будет получена ценная информация, позволяющая содержательно интерпретировать результаты ЕГЭ. Школы могут использовать эту информацию для корректировки учебного процесса как с целью обеспечения реальной преемственности в образовании, так и с целью дифференциации и индивидуализации образовательного процесса.

Основной проблемой в реализации данного подхода является установление уровня подготовки. Существуют два подхода к установлению уровня подготовки: *компенсирующий* и *ограничительный*.

В ЕГЭ используется компенсирующий подход. Он означает, что экзаменуемый может компенсировать незнание какого-либо элемента содержания (невыполнение задания) хорошим знанием других вопросов. Это приводит к тому, что экзаменуемые, получившие отличные отметки, по ряду элементов могут продемонстрировать неудовлетворительные знания. Например, крайне редкий, но возможный случай, когда выпускник, полу-

чивший отметку «5» по русскому языку за выполнение всей экзаменационной работы, может получить 0 баллов за грамотность.

Что в этой ситуации делать? Переходить на ограничительную систему, в которой о достижении определённого уровня говорят только при условии выполнения, например, не менее 60% (70% или 85%) заданий данного уровня и в которой делается вывод о достижении учащимся более высокого уровня при условии, если он выполнил не менее 60% (70% или 85%) заданий низшего уровня, например, базового, и не менее 60% (70% или 85%) заданий следующего за ним повышенного уровня?

В Великобритании, во многих англо-говорящих странах используется несколько иной подход, который, однако, методологически схож с ограничительным.

Стандарт задаётся в содержательно-деятельностных терминах. Задаются определённые уровни А, В, С, D, которые показывают, на каком уровне, какой объём содержания усвоен. Учащимся присваивается один из уровней, при условии, если они демонстрируют знания, полностью соответствующие одному из этих заданных уровней. Безусловно, второй подход более сложный, но он даёт именно ту содержательную информацию об освоении содержания образования, которая необходима школам для того, чтобы на её основе совершенствовать учебный процесс.

Возможно, на данном этапе эксперимента компенсаторный подход, который и используется в ЕГЭ, наиболее рационален. Но при этом нельзя гарантировать, что все основные проверяемые знания и умения достигнуты всеми, кто получил удовлетворительную отметку. В этом видится большая проблема использования в перспективе компенсаторного подхода.

2.3. Проблемы анализа влияния различных факторов на результаты выполнения ЕГЭ

В настоящее время установление связи результатов ЕГЭ с условиями обучения, с характеристиками учащихся ведётся по ограниченному числу факторов. Исследуют фактически только связь результатов ЕГЭ с типом и

видом образовательного учреждения, с типом населённого пункта. Приводятся также данные о наличии либо отсутствии гендерных различий в достигаемых результатах.

Анализ этих факторов позволяет констатировать, что по всем предметам более высокие результаты показывают:

- выпускники лицеев, гимназий, а также школ с углублённым изучением отдельных предметов;

- выпускники общеобразовательных школ – в сравнении с выпускниками вечерних школ и образовательных учреждений начального профессионального образования;

- выпускники образовательных учреждений, расположенных в городской местности, – в сравнении с выпускниками образовательных учреждений, расположенных в сельской местности.

Устойчивых, значимых различий в общеобразовательной подготовке юношей и девушек не зафиксировано.

Отметим, что тот факт, что выпускники лицеев, гимназий, а также школ с углублённым изучением отдельных предметов по всем предметам показывают на ЕГЭ более высокий уровень подготовки, может иметь существенное значение в практике принятия управленческих решений. Например, при решении вопроса об аккредитации образовательного учреждения или при решении проблемы перехода на нормативное бюджетное финансирование и т.п.

В базе данных ЕГЭ предусмотрен сбор дополнительной информации и об учениках, и об условиях обучения, и о содержании образования. Так, в базе данных КРОК предусмотрены поля, в которых может быть занесена информация о годовой отметке выпускника по предмету, о квалификации учителя (разряд по ЕТС), об объёме изучаемого курса и уровне учебной программы, об используемых учебниках. При этом собираемая информация напрямую связана с выпускником и его результатами по ЕГЭ.

База данных, формируемая по технологии Федерального центра тестирования, также позволяет дополнить её необходимыми полями. Анализ влияния различных факторов

на результаты выполнения ЕГЭ ведётся на региональном уровне, однако при незначительном количестве участников ЕГЭ в регионе по тому или иному предмету проведение такого анализа может быть статистически некорректным.

Тем не менее, на основании полученных в регионах данных можно предполагать, что между внутренней оценкой школы и оценкой ЕГЭ нет глубокой пропасти. В целом между этими оценками существует положительная корреляция. Основные расхождения наблюдаются в области «двоек», что вполне объяснимо, как представляется, ориентацией КИМ ЕГЭ на более сложные задания, чем обычно предъявляются выпускникам, не претендующим на получение высшего образования.

Изучение корреляции школьных отметок и отметок, выставленных по результатам ЕГЭ, имеет принципиальное значение для выравнивания требований, предъявляемых отдельными учителями к уровню подготовки выпускников, для создания условий формирования нового качества педагогического мышления и формирования реального единства образовательного пространства, с одной стороны, и преодоления недоверия как к школьной отметке, так и к оценкам по результатам ЕГЭ, – с другой.

Приведём ещё один пример практического использования результатов факторного анализа в практике управления образованием. В ряде регионов используется также такой показатель, как «цена отметки», основанный на сопоставлении инвестиций в образовательный процесс и получаемых результатов.

Факторный анализ результатов ЕГЭ может дополнить содержательную интерпретацию результатов ЕГЭ, увязав их с условиями обучения, показать, какие программы и учебники позволяют получать более высокие результаты, каков оптимальный объём курса, или же показать, что эти факторы решающего влияния на получаемые результаты не имеют.

Факторный анализ результатов ЕГЭ позволит и создать более адресную систему методической помощи отдельным учителям.

В этой связи представляется необходимым совершенствовать технологии сбора и



обработки данных так, чтобы они позволяли проводить не только однофакторный анализ, но и исследовать влияние совокупности различных факторов.

3. ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ОБЩЕРОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Актуальность создания общероссийской системы оценки качества образования и основные тенденции в области оценки качества образования

Проблема качества в образовании всегда была в центре внимания. Но в последнее десятилетие на первый план выходят *проблемы управления качеством образования* с целью повышения его эффективности. И это не случайно.

В новой модели устойчивого развития, принятой многими странами мира, ведущим законом становится закон опережающего развития качества человека, качества образовательных систем в обществе и качества общественного интеллекта. Качество образования и качество интеллектуальных ресурсов становится главным геополитическим фактором в мире.

В одобренных Правительством Российской Федерации приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации отмечается, что необходимо «... сформировать общенациональную систему оценки качества образования, получаемого гражданином, и реализуемых образовательных программ».

Необходимость развёртывания работ по созданию общероссийской системы качества образования подтверждает и анализ зарубежного опыта. К основным тенденциям, проявившимся в последнее десятилетие в мире в области оценки качества образования, можно отнести следующие:

– *изменение понимания качества образования*. В системе рыночных отношений качество рассматривается с позиций его соответствия требованиям потребителя (потребностям учащихся, их родителей, рынка труда и т.д.);

– *комплексное рассмотрение проблем оценки качества образования, управления качеством образования и обеспечения качества образования* путём создания ключевых элементов системы обеспечения качества образования (наличие образовательных стандартов, оценка достижения стандартов независимыми организациями, обеспечение автономии школ при постоянной подотчётности, создание системы оказания помощи школам с учётом результатов оценки её деятельности);

– *развитие новых элементов системы оценки качества образования*, таких как сочетание внутренней и внешней оценки; сочетание оценочной деятельности как средства отчётности и средств оказания поддержки школе в её развитии; введение самооценки школы как основы для её развития и др.;

– *использование многоуровневого системного моделирования* при планировании исследований качества образования и анализе результатов. Выделение показателей, характеризующих разные уровни образовательной системы (национальный, региональный, школьный, обучающегося), а также показателей, характеризующих инвестиции в образование, образовательный процесс и образовательные достижения;

– *более широкое понимание образовательных достижений*. В таксономии образовательных достижений по отдельным предметам выделяются уровни грамотности и компетентности. Наряду с показателями образовательные достижения по отдельным предметам рассматривается и ряд других показателей: динамика образовательных достижений, отношение к учебным предметам, дальнейшее образование и карьера выпускника и др.

– *проведение широкомасштабных мониторинговых исследований* качества образования на национальном и международном уровнях как основы для принятия управленческих решений.

3.2. Общие подходы и требования к созданию общероссийской системы оценки качества образования

Оценка качества образования подразумевает оценку качества образовательных дости-

жений учащихся и оценку качества образовательного процесса. Под «качеством образования» понимается интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям.

К настоящему моменту сложилось следующее понимание общероссийской системы оценки качества образования: это совокупность организационных и функциональных структур, обеспечивающих основанную на единой концептуально-методологической базе оценку образовательных достижений, и выявление факторов, влияющих на образовательные результаты.

Создание общероссийской системы оценки качества образования будет способствовать достижению следующих *целей*:

- повышению доступности качественного образования и защищённости граждан;
- повышению уровня информированности населения при принятии жизненно важных решений о продолжении образования;
- обеспечению единства образовательного пространства;
- принятию обоснованных управленческих решений по проблемам повышения качества образования и развития системы образования;
- развитию и совершенствованию структур и механизмов контроля, управления и обеспечения качества образования.

Достижение поставленных целей требует построения системы оценки качества образования на основе *принципов*:

- реалистичности требований, норм и показателей качества образования, их социальной и личностной значимости;
- возрастно-психологической адекватности процедур и показателей;
- учёта типовых социально-экономических и этнокультурных особенностей регионов, входящих в состав Российской Федерации;
- открытости, прозрачности процедур оценки качества образования;
- открытости и доступности информации о состоянии и качестве образования;

– повышения потенциала внутренней оценки, самооценки;

– осуществления внешней оценки структурами, функционально и ресурсно независимыми от системы управления образованием;

– централизованной разработки процедур, технологий, инструментальных средств аттестационных и мониторинговых обследований на основе апробированных российских и зарубежных аналогов;

– широкого обсуждения в профессиональном сообществе содержания, процедур, технологий, инструментальных средств аттестационных и мониторинговых обследований;

– принятия и реализации управленческих решений на основе результатов оценки состояния и качества образования;

– соблюдения преемственности в образовательной политике и традиций российской системы образования.

Основные *задачи*, которые должна выполнять общероссийская система оценки качества образования:

- оценка уровня образовательных достижений обучающихся образовательных учреждений для их итоговой аттестации и отбора поступления на следующий уровень образования;
- оценка качества образования на различных ступенях обучения в рамках мониторинговых исследований качества образования, проводимых на федеральном и международном уровнях;
- формирование системы измерителей для различных пользователей, позволяющей эффективно реализовывать основные функции оценки качества образования.

Можно выделить следующих основных *пользователей* информации, представляемой общероссийской системой оценки качества образования:

- обучающиеся и их родители;
- педагогические коллективы школ и преподаватели вузов;
- органы управления образованием;
- работодатели.

К основным *принципам отбора показателей для оценки качества и эффективности образования* можно отнести следующие:



- ориентация на требования внешних пользователей;
- учёт потребностей системы образования;
- минимизация системы показателей с учётом потребностей разных уровней управления системой образования;
- инструментальность и технологичность используемых показателей (с учётом существующих возможностей сбора данных, методик измерений, анализа и интерпретации данных, подготовленности потребителей к их восприятию);
- оптимальность использования источников первичных данных для определения показателей качества и эффективности образования (с учётом возможности их многократного использования и экономической обоснованности);
- иерархичность системы показателей;
- сопоставимость системы показателей с международными аналогами;
- соблюдение морально-этических норм в отборе показателей.

Очевидно, что создание общероссийской системы оценки качества образования – это дело не одного дня. Поэтому отладить уже созданные и работающие механизмы, настроить их «под задачи» общероссийской системы оценки качества образования – задача актуальная и значимая. Рассмотрим также вопрос о том, можно ли использовать ЕГЭ как один из элементов в системе оценки качества образования, и если да, то насколько.

3.3. ЕГЭ как неотъемлемый элемент общероссийской системы оценки качества образования

Чтобы ответить на поставленный вопрос, необходимо рассмотреть вначале некоторые аспекты исследований оценки качества образования. Начнём с рассмотрения модели системы образования, используемой в международных мониторинговых исследованиях качества образования (рис.1).

Система образования – это сложная система, состоящая из большого количества разных объектов с различными связями, скрытыми и явными. Её можно представить на упро-

щённой модели, которая на протяжении 30 лет используется во многих международных мониторинговых исследованиях. В этой системе присутствуют различные уровни: система (федеральный и региональный), школа или класс, учащийся. Качество образования зависит от многих факторов, например от условий обучения в школе и в классе, от организации учебного процесса.

Уровни содержания образования можно представить следующим образом.

Планируемый уровень образования разрабатывается на федеральном или региональном уровне. Он включает цели образования, содержание образования и требования к уровню подготовки учащихся, отражённые в стандартах. Это *ожидаемый* обществом *результат образования*.

Следующий уровень – это *реализуемый уровень образования*, который, безусловно, определяется верхним планируемым уровнем, но во многом зависит от многих факторов уже местного уровня, от самой школы, от её окружения, от того, какие дети обучаются в школе, насколько профессионален коллектив, и от многих других факторов, включая, конечно, и учебники. Понятно, что этот уровень ниже планируемого.

И последний уровень – *достигнутый уровень образования* – это тот уровень, который учащиеся могут продемонстрировать в процессе оценки образовательных достижений, например, на едином государственном экзамене. Абсолютно понятно, что достигнутый уровень значительно отличается от планируемого и реализуемого.

При анализе результатов ЕГЭ в 2003 г. было впервые зафиксировано значительное расхождение между суждениями экспертов по поводу того, как должны выполняться те или иные задания, и реальными данными об их выполнении. Это расхождение составило в среднем 10–15%, а по некоторым заданиям доходило до 40%. Это факт известный. Он говорит о том, что планируемый и достигнутый уровни всегда различаются, но величина расхождения зависит от информированности профессионального сообщества о реальных результатах образования в стране. В отсутст-

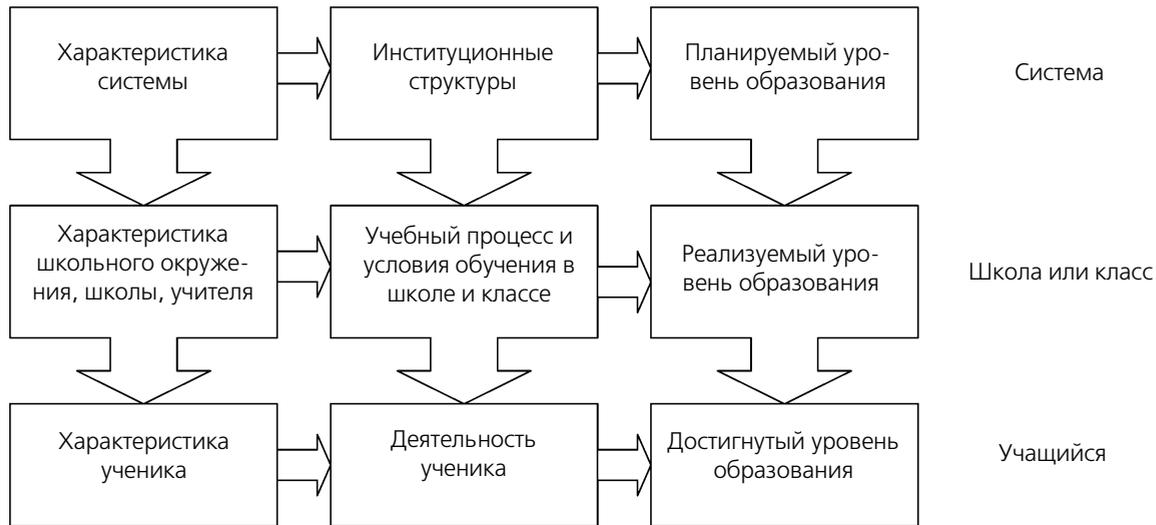


Рис. 1. Концептуальная модель исследований IEA

вие необходимой информации в обществе создаётся искажённое представление об уровне образования, которое значительно отличается от реального.

Второй аспект, который необходимо принимать во внимание, — это цели и задачи исследований по оценке качества образования. Их понимание помогает выявить вклад ЕГЭ в информационное пространство, создаваемое системой оценки качества образования.

Первой целью исследований по оценке качества образования является *описание системы образования* по выделенным параметрам в соответствии с определёнными критериями, которые задаются для описания данной системы.

Далее ставятся *цели установления взаимосвязи между отдельными объектами* (их показателями) в системе, *исследования модели взаимодействия объектов* (показателей) и *сравнение образовательных систем* в течение определённого времени на различных уровнях (региональном, федеральном и международном).

При оценке образовательных достижений также выделяются три основные задачи:

- получение информации о состоянии образовательных достижений учащихся,
- выявление тенденций изменения состояния образовательных достижений учащихся;
- выявление факторов, оказывающих влияние на состояние образовательных достижений учащихся.

Следует отметить, что *образовательные достижения* в современном понимании включают:

- предметные знания и умения;
- применение предметных знаний и умений на практике (в различных ситуациях реальной жизни, не только в контексте учебной дисциплины);
- междисциплинарные умения;
- коммуникативные умения (умения ясно выражать свои мысли устно или письменно, слушать и понимать других, понимать и анализировать прочитанный текст);
- умения работать с информацией, представленной в различном виде (таблицы, графики и др.);
- овладение информационными технологиями (умениями работать с информацией с помощью компьютера);
- умения сотрудничать и работать в группах;

||² *Источник: Research questions and study design. TIMSS monograph №2. Ed. D. Robitaille, R. Garden. TIMSS, 1996. P. 35.*



– умения учиться и самосовершенствоваться;

– умения решать проблемы и др.

Как уже отмечалось, ЕГЭ оценивает только часть образовательных достижений – предметные знания и умения.

Надо сказать, что во многих странах мира стали разрабатывать тесты на оценку умений решать проблемы. Причём проблемы даются из различных ситуаций – например, нужно принять решение по поводу покупки машины или спроектировать библиотечную систему в школе, т.е. применить те умения и где-то знания, которые приобретены в школе. При выполнении задания нужно, во-первых, понять проблему; во-вторых, соотнести эту проблему с теми предметами, которые изучались в школе, например, математизировать проблему или увидеть, что эту проблему можно решить с помощью физических законов или использовать знания по биологии; в-третьих, решить эту проблему и при необходимости обосновать способ решения.

Очевидно, что при проведении единого экзамена нельзя рассчитывать на получение полного спектра перечисленных выше показателей.

Вместе с тем при определённых условиях ЕГЭ может стать важной частью системы оценки качества образования. Это произойдет, если будет обеспечено выполнение следующих основных требований к ЕГЭ:

- Сравнимость результатов ЕГЭ по годам.
- Содержательная интерпретация результатов.
- Наличие факторов, позволяющих объяснять полученные результаты.
- Сопоставимость системы ЕГЭ с национальными и международными исследованиями качества образования.

• Возможность удовлетворения первым трём требованиям уже обсуждалась выше, поэтому остановимся коротко на последнем.

Сопоставимость системы ЕГЭ с национальными и международными исследованиями качества образования означает, прежде всего, сопоставимость в использовании показателей, а также использование взаимодополняющих показателей.

Сопоставимость системы ЕГЭ с другими исследованиями означает также

– *использование общих подходов в разработке инструментария, обработке и анализе данных,*

– *учёт международных тенденций в разработке инструментария (что возможно при участии в совместных сравнительных исследованиях).*

К счастью, большинство экспертов, разрабатывающих контрольные измерительные материалы для ЕГЭ, участвует в разработке инструментария национальных мониторинговых исследований и хорошо знакомы с опытом проведения в России международных мониторинговых исследований. Это позволяет надеяться на то, что система ЕГЭ будет в перспективе удовлетворять и последнему из перечисленных выше требований.

4. ВКЛАД ЕГЭ В СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ОБЩЕРОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

При анализе вклада ЕГЭ в становление и развитие общероссийской системы оценки качества образования целесообразно остановиться на следующих трёх ключевых направлениях:

- развитие теории и практики педагогических измерений;
- совершенствование образовательного процесса;
- совершенствование системы принятия управленческих решений на основе независимой внешней оценки.

4.1. Развитие теории и практики педагогических измерений

Проведение эксперимента по введению ЕГЭ послужило мощным стимулом для развития теории и практики педагогических измерений. На федеральном уровне появились институционально оформленные организации, способные возглавить и провести весь комплекс работ, связанных с подготовкой инструментария, организацией и проведением тестирования, обработкой и анализом данных. Нетривиальная по масштабам задача –

провести тестирование одновременно около 1 млн выпускников, обработать и переслать в течение недели в регионы данные о результатах выполнения ими работ — оказалась реальным и выполнимым делом.

Появилось много публикаций и исследований по широкому кругу специальных проблем педагогических измерений, активно идёт подготовка специалистов в области педагогических измерений, проведения мониторинговых исследований, в области образовательной статистики.

В 78 регионах существенно укрепилась материальная база системы оценки качества образования, появились местные кадры, способные возглавить региональные службы оценки качества образования.

Создана и отлажена система по производству валидных контрольных измерительных материалов, обладающих достаточной представительностью проверяемых элементов содержания образования на различных уровнях сложности, а также надёжные стандартизированные процедуры проведения экзаменов, обработки и анализа его результатов.

Разработка КИМ осуществляется большим профессиональным коллективом (более 300 человек) в рамках Федерального института педагогических измерений Рособнадзора. В создании КИМ принимают участие ведущие учёные страны, специалисты в области методики преподавания общеобразовательных предметов, преподаватели вузов и опытные учителя общеобразовательных учреждений. Более 40% разработчиков — сотрудники Института содержания и методов обучения РАО.

В создании банка КИМ активно участвуют специалисты из различных городов и регионов страны, принимающие участие в ежегодно организуемом конкурсе тестовых заданий.

За пять лет эксперимента контрольные измерительные материалы были существенно усовершенствованы с учётом предложений и замечаний специалистов общего и высшего профессионального образования, а также специалистов в области педагогических измерений.

По мнению как российских, так и зарубежных специалистов, представляющих всемирно известные центры по разработке тестовых технологий, контрольные измерительные материалы для ЕГЭ имеют более высокое качество, обладают более высокой содержательной валидностью и надёжностью по сравнению с экзаменационными материалами, используемыми на традиционных выпускных школьных и вступительных вузовских экзаменах.

Модель экзаменационной работы, предложенная разработчиками КИМ, обеспечивает разностороннюю проверку подготовки выпускников школы и их дифференциацию по уровню и качеству подготовки.

По всем предметам используются разнообразные формы заданий (с выбором одного или нескольких правильных ответов, с кратким или развёрнутым ответом). Расширены виды используемых заданий (на соответствие, на последовательность процессов или событий, на сравнение явлений или исторических событий, на высказывание оценочных суждений и др.). Введены новые типы комплексных заданий на основе текста, альтернативные задания (выбирается одно из предложенных заданий в соответствии с интересом экзаменуемых или с тем, какое произведение данного автора изучали выпускники на уроках литературы).

По иностранным языкам оцениваются все виды речевой деятельности (аудирование, письмо, чтение и говорение).

За последние годы значительно усовершенствована система оценивания заданий с развёрнутым ответом.

По данным опроса 814 руководящих работников сферы образования и 696 представителей научно-методических организаций из 45 регионов страны, проводимого Исследовательским центром проблем качества подготовки специалистов по заказу Рособнадзора, 71% опрошенных руководителей и 63% методистов в качестве основного преимущества ЕГЭ выделили его высокую объективность по сравнению с традиционной формой выпускного экзамена. Дополнительно были отмечены и другие преимущества ЕГЭ по сравнению



с традиционной формой выпускного экзамена: например, возможность использования результатов ЕГЭ для принятия управленческих решений, появление внешней (независимой) информации для оценки работы учителей, школ, муниципалитетов и т.п.

Анализ контрольных измерительных материалов 2005 года, проведённый на федеральном и региональном уровнях, показывает повышение качества КИМ. Об этом же косвенно свидетельствуют и результаты рассмотрения замечаний к КИМ 2005 года.

Однако для более полного обеспечения объективности полученных результатов целесообразно продолжить работу по дальнейшему совершенствованию контрольных измерительных материалов:

- провести более тщательный отбор заданий, проверяющих различные уровни подготовки выпускников;
- уточнить системы оценивания заданий с краткими и развёрнутыми ответами;
- уточнить инструкции для учащихся по выполнению отдельных заданий и работы в целом;
- совершенствовать систему экспертизы и апробации заданий с целью повышения их качества.

Необходимо также совершенствовать систему подготовки экспертов, проверяющих выполнение заданий с развёрнутыми ответами.

Основным направлением совершенствования системы подготовки контрольных измерительных материалов становится использование компьютерных технологий при разработке КИМ:

- создание автоматизированной системы генерации («клонирования») тестовых заданий;
- создание системы стандартизированной проверки выполнения заданий с развёрнутыми ответами на основе компьютерных технологий;
- создания компьютерной программы подготовки экспертов для проверки заданий с развёрнутыми ответами.

В настоящее время на первый план выходят работы в области *анализа и интерпрета-*

ции результатов ЕГЭ. Их проведение планируется по следующим основным направлениям:

- обобщение разработок в области анализа результатов ЕГЭ на федеральном и региональном уровнях;
- создание унифицированных пакетов программных средств и методических рекомендаций для проведения анализа результатов ЕГЭ;
- создание унифицированных пакетов программных средств и методических рекомендаций по использованию результатов ЕГЭ для аттестации учителей и общеобразовательных учреждений, в системе подготовки педагогических кадров и повышения квалификации педагогических кадров, для разработки образовательных стандартов нового поколения.

Проведение эксперимента по введению ЕГЭ выявило ряд теоретических и технологических проблем, решение которых требует серьёзных исследований и разработок, например, шкалирование результатов экзамена, обеспечение информационной безопасности и др.

4.2. Совершенствование образовательного процесса

С введением независимой системы оценки подготовки выпускников в форме ЕГЭ страна впервые стала регулярно получать объективные результаты о состоянии подготовки выпускников средней школы по основным предметам.

Система образования получает документы, в которых конкретизируются и уточняются, по существу, итоговые требования к уровню общеобразовательной подготовки выпускников – спецификации КИМ, обобщённые планы и демонстрационные версии экзаменационных работ.

Ежегодно к началу учебного года разработчики контрольных измерительных материалов готовят содержательные отчёты по результатам экзамена и рекомендации по совершенствованию преподавания отдельных предметов.

Все подготовленные материалы находятся в открытом доступе в Интернете и открыты для обсуждения.

Эта система мер позволяет выделить и зафиксировать планируемые образовательные результаты в обобщённой, вербальной форме и конкретизировать их в виде системы проверочных заданий. В свою очередь, это способствует ориентации образовательного процесса на достижение планируемых результатов.

В регионах началась интенсивная работа по использованию результатов ЕГЭ в системе повышения квалификации учителей и управленческих кадров.

Ежегодно более 50 тысяч учителей школ и преподавателей вузов страны проходят специальную подготовку в качестве экспертов ЕГЭ по системе стандартизированной проверки заданий с развёрнутыми ответами. В случае её успешного завершения эксперты участвуют в проверке работ выпускников, что само по себе является весьма значимым фактором повышения квалификации.

Результаты опроса 2005 г. зафиксировали также следующий факт. По мере накопления опыта участия в ЕГЭ руководители органов управления и работники методических служб всё меньшую роль отводят специальной тренировке учащихся к сдаче ЕГЭ. Её место занимает другая тенденция, когда успешность сдачи ЕГЭ связывается с формированием умения систематизировать и обобщать полученные знания.

Реализуемая система мер способствует повышению качества образовательного процесса, повышению качества достигаемых образовательных результатов.

В 2005 году получено первое реальное подтверждение этого тезиса.

Сравнение результатов ЕГЭ 2004 и 2005 годов с использованием единой шкалы в рамках экспериментального исследования, проведённого Федеральным институтом педагогических измерений, выявило тенденцию улучшения результатов практически по всем предметам при увеличении требований к экзаменуемым.

При этом практически по всем предметам отмечаются положительные тенденции по отдельным аспектам общеобразовательной подготовки.

Необходимо отметить и некоторые важные частные позитивные эффекты влияния ЕГЭ на ориентацию образовательного процесса на достижение нового качества образования, которые связаны со спецификой этой работы.

Как уже отмечалось, для успешного её выполнения выпускники должны не только освоить изучаемый учебный материал, но и овладеть рядом общеучебных умений. В частности, уметь извлекать и интерпретировать информацию, содержащуюся в инструкциях о выполнении работ, в формулировках заданий, в требованиях к системе оценивания выполнения заданий с развёрнутым ответом, приобрести навык организации и планирования работы.

Резкое — почти в два раза — увеличение количества учащихся, получивших отличные оценки по истории и обществознанию (предметам, где это освоение указанных навыков особенно существенно) на рубеже 2003 и 2004 годов, является, как представляется, косвенным подтверждением позитивного влияния ЕГЭ на достижение нового качества образования, прежде всего — группой наиболее подготовленных учащихся.

Необходимо также отметить, что в силу специфики единого государственного экзамена, совмещающего в себе и итоговую аттестацию за курс средней школы, и вступительные испытания в вуз, участие в нём открывает гораздо больше возможностей для выпускников для принятия самостоятельных ответственных решений, для проявления самостоятельности и активности, чем традиционные формы обучения и аттестации.

Выбор индивидуальной стратегии подготовки и выполнения работы, начиная от принятия решения «сдавать или не сдавать ЕГЭ» и определения своей собственной, персональной цели участия в этой процедуре, становится ключевым моментом и одновременно ключевой проблемой, от решения которой в значительной степени зависит успешность прохождения ЕГЭ.

Участие в ЕГЭ даёт возможность широкого манёвра в выборе своей личной, индивидуальной цели сдачи ЕГЭ. Каждый выпускник



встаёт перед необходимостью ответить на вопрос «Зачем я сдаю ЕГЭ?». При этом существует масса всевозможных ответов, причём к старым ответам типа «Чтобы успешно (без двоек, без троек, с медалью и т.п.) закончить школу» добавляются новые, например:

- чтобы успешно сдать русский язык в вуз, в котором экзамен по русскому — это экзамен по непрофилирующему предмету;
- чтобы успешно сдать математику в вуз с невысоким конкурсом на специальность, где экзамен по математике — это экзамен по профилирующему предмету;
- чтобы успешно сдать математику в вуз с очень высоким конкурсом на специальность, где экзамен по математике — это главный экзамен и т.д.

При этом существенным обстоятельством является то, что за счёт правильного выбора стратегии выполнения работы и правильно организованной подготовки к ней каждый выпускник имеет возможность достичь любую из этих целей.

Наконец, необходимость сформулировать свою личную цель сдачи ЕГЭ и контролировать её достижение требует от выпускника овладение важнейшими элементами контрольно-оценочной деятельности

Опосредованное позитивное влияние ЕГЭ на образовательный процесс связано и с некоторыми используемыми в нем нетрадиционными подходами к построению содержания проверочной работы. В частности, заслуживает поддержки такая форма заданий, используемых в ЕГЭ, как альтернативные задания. Выполняя эти задания, выпускник может выбрать то содержание, которое ему ближе. Введение альтернативных заданий поддерживает прогрессивные тенденции в образовании: вариативность системы образования, реализацию модульного подхода. Распространение такого подхода, перенос его на другие предметы, будет способствовать нормализации учебного процесса, с одной стороны, и повышению осознанности и глубины знаний — с другой.

Вместе с тем, вынужденная ориентация ЕГЭ на реализуемую школой «знаниевую» па-

радигму порождает и ряд рисков, которые следует учитывать при совершенствовании КИМ.

Поскольку действующие программы почти по всем предметам перегружены понятиями и фактологическим материалом, КИМы содержат большие по объёму части А и В, в основном проверяющие воспроизведение большого массива знаний и умений, а также их применение в знакомой ситуации. Это может способствовать консервации «знаниевой» парадигмы, создавать ложные приоритеты в системе текущей и промежуточной оценки подготовки выпускников.

В гуманитарных предметах педагогическим сообществом не отработана система оценивания ответов в свободной форме на задания типа эссе, позволяющая учитывать личностную направленность гуманитарного знания. В связи с этим имеются риски «натаскивания» учащихся на модели или эталоны ответа, предложенные авторами КИМ.

Поскольку в рамках массовых процедур ЕГЭ затруднена проверка экспериментальных и практических умений (например, умений проводить экспериментальные исследования, практические работы по естественно-научным предметам), существует риск сокращения в учебном процессе доли лабораторных работ и практикумов, сведение их к «выполнению по инструкции».

Для снижения негативного влияния ЕГЭ на образовательный процесс и усиления его позитивного влияния необходимы меры компенсирующего характера, а также завершения ряда начатых перспективных поисковых разработок. К их числу относятся прежде всего:

- разработка компетентностно-ориентированных заданий;
- разработка заданий, оценивающих сформированность межпредметных и общеучебных умений;
- разработка прогностических контрольных измерительных материалов на межпредметной основе, оценивающих сформированность познавательных интересов, готовность и способность к продолжению образования;

– разработка заданий, позволяющих проверить ряд практических умений в реальном эксперименте;

– введение в систему оценивания компьютерных форм контрольных измерительных материалов, позволяющих оценивать подготовку экзаменуемых в интерактивном режиме, а также позволяющих проверить ряд практических умений в модельных ситуациях, приближённых к реальным;

– разработка дополнительных интегральных форм оценки образовательных достижений учащихся, позволяющих получить информацию о творческом потенциале выпускника школы, а также его способностях к продолжению обучения (форм оценки типа «портфолио»).

Все работы по созданию КИМ нового поколения тесно связаны с разработкой новых образовательных стандартов и зависят от согласованных действий по обновлению содержания образования и контролю качества образования. В связи с этим необходимо:

– разработать операционализированную систему требований к уровню общеобразовательной подготовки выпускников средней (полной) школы, проверяемых на едином государственном экзамене;

– начать работу по созданию методического и технологического обеспечения перехода единого государственного экзамена на новые образовательные стандарты.

4.3. Совершенствование практики принятия управленческих решений на основе независимой внешней оценки

Прежде всего, необходимо отметить, что проведение эксперимента по введению ЕГЭ способствовало повышению интереса руководителей образовательных учреждений и органов управления образованием к проблемам оценки качества образования.

До недавнего времени большинство работников сферы управления образованием к проблемам независимой оценки качества образования в России относились индифферентно. Никого особенно не интересовали не только результаты, которые показывали со-

ветские и российские школьники в ходе международных исследований (IEAP-1990, TIMSS-1995, 1999 PISA-2000, 2003 и др.), но и результаты мониторинга образовательных достижений, проводимого в рамках эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего среднего образования (2001–2004 гг.). (Отметим, что результаты этих исследований выявляли те же проблемы и тенденции, которые встают и по результатам ЕГЭ.)

Обсуждение проблем оценки качества образования велось лишь небольшим профессиональным сообществом.

После начала эксперимента по введению единого государственного экзамена результаты опроса зафиксировали всплеск интереса к проблемам оценки. Многие руководители почувствовали необходимость в получении независимой объективной информации об учебных достижениях учащихся, в показателях, характеризующих деятельность отдельных образовательных учреждений и региональных подсистем образования.

Результаты опроса методистов и руководителей органов управления образованием показали, что по мере увеличения длительности участия регионов в эксперименте растёт доля руководящих и методических работников образования, которые используют результаты ЕГЭ в управлении качеством образования.

Как показывают результаты того же опроса, наиболее часто встречающееся направление использования результатов ЕГЭ для управления качеством образования – это их использование для аттестации учителей и общеобразовательных учреждений.

В этой связи необходимо отметить, что использование результатов ЕГЭ для управления качеством образования в регионе часто проводится не вполне корректно, «впрямую», без учёта статистической значимости результатов. Это связано, прежде всего, с уже упоминавшимся отсутствием навыков работы с результатами педагогических измерений, основанными на статистических показателях.



Распространение этой практики может вызвать целый ряд негативных последствий.

Вместе с тем растёт и доля руководителей, использующих результаты ЕГЭ грамотно и обоснованно. В предыдущих разделах уже приводились примеры практического использования результатов ЕГЭ — для определения приоритетов образовательной политики, для определения комплексных показателей деятельности учреждения и другие.

Приведём ещё один пример использования результатов ЕГЭ — для целей аттестации образовательных учреждений.

В ряде регионов школам предоставляется право на добровольной основе, в заявительном порядке использовать результаты ЕГЭ при аттестации, по усмотрению школы — по всем или только по ряду предметов из числа сдававшихся. Единственным ограничительным моментом при этом является только количество выпускников, принявших участие в ЕГЭ — их доля должна составлять не менее трети от общего количества выпускников. При этом с учётом специфики содержания экзаменационной работы, проводимой по форме и по материалам ЕГЭ, результаты сдачи ЕГЭ рассматриваются как основание для аттестации и старшей, и основной ступеней школы при условии, что состав обучающихся при переходе от основной ступени к старшей существенно не изменился.

С целью совершенствования системы принятия управленческих решений на основе результатов ЕГЭ необходима организация специальных семинаров и курсов повышения квалификации для руководителей образовательных структур и сотрудников методических служб. Целью этих семинаров и курсов может служить обучение навыкам аналитической работы со статистической информацией, развитие навыков интерпретации данных, обмен опытом, а также демонстрация возможного спектра управленческих решений, направленных не столько на принятие административных решений о поощрении или наказании педагогических работников, сколько на развитие системы обеспечения качества образования.

МЕСТО ЕГЭ В ОБЩЕРОССИЙСКОЙ СИСТЕМЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Рассмотрим возможности использования результатов ЕГЭ в общероссийской системе оценки качества образования в рамках некоторых моделей его проведения после завершения эксперимента.

Отбор моделей для анализа определялся с учётом результатов общественного обсуждения перспектив введения ЕГЭ в штатном режиме. За основу при построении модели принималась возможная позиция вузов в отношении зачисления абитуриентов по результатам ЕГЭ.

Отметим, что во всех рассматриваемых вариантах подразумевается, что у вузов сохраняется право принимать абитуриентов по итогам предметных олимпиад и творческих конкурсов, а также сохраняются определённые законом льготные категории граждан.

Модель 1

В правилах приёма вузы самостоятельно определяют, засчитывают ли они результаты ЕГЭ в качестве вступительных испытаний или же не засчитывают. При таких условиях число вузов — участников ЕГЭ может сократиться до уровня 2003 года. Как следствие резко сократится количество выпускников, заинтересованных в сдаче ЕГЭ. Если при этом будет реализован подход, основанный на добровольности участия выпускников в прохождении итоговой аттестации в форме и по материалам ЕГЭ, то, как показывает анализ опыта ряда регионов, в частности опыт участия в ЕГЭ Москвы в 2004 г., общая численность выпускников — участников ЕГЭ не превысит 5 — 10% даже по самым массовым предметам. В свою очередь, это может привести к обесцениванию результатов ЕГЭ с точки зрения их вклада в систему оценки качества образования.

Однако, как показывают результаты обсуждений, такая модель проведения ЕГЭ имеет незначительные перспективы для реализации. Большинство вузов не занимают такой крайней позиции и готовы рассматривать результаты ЕГЭ при зачислении.

Модель 2

Вузы обязаны принимать результаты ЕГЭ по всем предметам; при этом они имеют право проводить по тем же предметам традиционные для вузов вступительные испытания.

Такая модель встретит поддержку подавляющего большинства вузов.

Основной риск этой модели для абитуриентов, поступающих по результатам ЕГЭ, который может привести к снижению их численности в условиях свободного выбора формы итоговой аттестации, связан с возможностью произвольного завышения вузами планки вступительных требований к абитуриентам, поступающим по результатам ЕГЭ. (Необоснованное завышение требования проявляется в установлении нереалистичной шкалы перевода баллов, при которых «пятерка» или иная высшая отметка по шкале вуза начинается от 90 – 95 тестовых баллов за ЕГЭ.) Этот риск, однако, заметно снижается при увеличении количества выпускников, проходящих итоговую аттестацию в форме и по материалам ЕГЭ. При массовом прохождении выпускниками итоговой аттестации в форме и по материалам ЕГЭ, например при введении обязательных экзаменов в форме ЕГЭ, этот риск становится минимальным.

При такой модели можно ожидать, что количество выпускников, выбирающих на добровольной основе экзамены в форме ЕГЭ, будет увеличиваться год от года и через несколько лет составит до 60 – 70 процентов от общего количества выпускников.

При такой модели проведения ЕГЭ экзаменационные материалы имеет смысл ориентировать по всем предметам на требования к профильному уровню образовательных стандартов. ЕГЭ в этом случае даст информацию об уровне общеобразовательной подготовки наиболее подготовленной части выпускников по предмету.

Оценку достижения базового уровня стандарта для старшей школы в этом случае необходимо будет проводить с использованием дополнительных процедур.

Повышению заинтересованности вузов в участии в ЕГЭ в рамках этой модели может способствовать распространение на все пред-

меты практики включения в КИМ альтернативных заданий. При этом группам родственных вузов можно предложить включать в эту часть работы задания, отвечающие специфике их вузов.

Модель 3

Вузы обязаны принимать результаты ЕГЭ по всем предметам; при этом они не имеют право проводить по тем же предметам традиционные для вузов вступительные испытания. Исключение делается только для приёма на творческие специальности в установленном перечне вузов и/или для узкого круга «элитных» вузов, которым разрешено проводить дополнительные испытания по тем же предметам или дополнительные испытания (собеседования и т.п.) с целью определения профессиональной пригодности абитуриентов.

Эта модель встречает существенно меньшую поддержку вузов. Риск её введения связан в основном с возможным саботажем вузами подобного решения. Это будет проявляться в дезинформировании абитуриентов, в задержке сроков предоставления информации, в её искажении и т.п..

Ожидаемый уровень участия выпускников в ЕГЭ при такой модели – до 90%.

Основной риск для выпускников состоит в возможности срыва подготовки к ЕГЭ, а для системы образования – в существенном усложнении всего процесса к подготовке и проведению ЕГЭ. Этот риск связан с тем, что выпускники могут слишком поздно узнать состав вступительных испытаний на интересующие их специальности и требования к оценкам. Отметим, что этот риск сохранится вне зависимости от того, будет ли итоговая аттестация в форме ЕГЭ обязательной или же она будет проходить на основе добровольного выбора выпускников. Просто в последнем случае риски будут выше, и проблем с организацией и подготовкой к ЕГЭ будет больше.

При реализации такой модели в случае обязательности итоговой аттестации в форме и по материалам ЕГЭ необходимо разрабатывать КИМ по всем предметам для базового и профильного уровней стандарта.



В случае введения одного или двух обязательных предметов, итоговая аттестация по которым ведётся в форме и по материалам ЕГЭ, необходимо разрабатывать КИМ для базового и профильного уровней стандарта только по этим предметам.

ЕГЭ в этом случае может дать информацию:

- о достижении базового уровня общеобразовательной подготовки по всем или по избранным предметам наименее подготовленной частью выпускников;
- об уровне общеобразовательной подготовки наиболее подготовленной части выпускников по предмету.

В случае добровольности участия выпускников в ЕГЭ (так же как и в аналогичном случае в рамках второй модели) экзаменационные материалы имеет смысл ориентировать по всем предметам на требования к профильному уровню образовательных стандартов. ЕГЭ в этом случае даст информацию об уровне общеобразовательной подготовки наиболее подготовленной части выпускников по предмету.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ результатов проведения ЕГЭ в 2001–2005 гг. показывает, что ЕГЭ становится неотъемлемым элементом системы образования.

Анализ результатов ЕГЭ 2003–2005 гг. показал, что ЕГЭ позволяет:

- получить обобщённую информацию об уровне и качестве общеобразовательной подготовки выпускников средней школы, сдававших единый государственный экзамен;
- оценить степень овладения выпускниками средней школы проверяемым на экзамене содержанием учебных предметов, отражённым в обязательном минимуме содержания и требованиях к уровню подготовки выпускников;
- получить информацию для оценки содержания нового варианта образовательных стандартов, реалистичности требований к уровню подготовки выпускников средней школы и возможности измерения их достижения;

– определить направления по совершенствованию образовательного процесса и учебно-методического обеспечения учебных предметов;

– оценить качество контрольных измерительных материалов и наметить пути их совершенствования.

Основной проблемой введения ЕГЭ является проблема укрепления общественного и профессионального доверия к надёжности процедур и получаемых результатов.

Для более полного обеспечения объективности полученных результатов целесообразно продолжить работы по дальнейшему совершенствованию контрольных измерительных материалов и совершенствованию системы подготовки контрольных измерительных материалов на основе использования компьютерных технологий:

- создание автоматизированной системы генерации («клонирования») тестовых заданий;
- создание системы стандартизированной проверки выполнения заданий с развёрнутыми ответами на основе компьютерных технологий;
- создание компьютерной программы подготовки экспертов для проверки заданий с развёрнутыми ответами.

За пять лет эксперимента введение ЕГЭ внесло значительный вклад в становление общероссийской системы оценки качества образования: в становление и развитие теории и практики педагогических измерений, в повышение интереса к результатам, основанных на независимой внешней оценке, в развитие системы управления качеством образования. Появляются и первые позитивные результаты влияния ЕГЭ на совершенствование образовательного процесса.

Вместе с тем сохраняются и риски негативного влияния ЕГЭ на образовательный процесс. К мерам, способствующим снижению этих рисков и усилению позитивного влияния ЕГЭ на образовательный процесс, относится, прежде всего, разработка КИМ нового поколения и совершенствование моделей проведения ЕГЭ, учитывающих новые реалии, в частности, переход к профильному обуче-

нию на старшей ступени школы, а также совершенствование системы сбора, анализа и интерпретации данных и результатов ЕГЭ.

С целью создания *КИМ нового поколения* необходимо завершить ряд начатых перспективных поисковых разработок:

- разработку компетентностно-ориентированных заданий;

- разработку заданий, оценивающих сформированность межпредметных и общеучебных умений;

- разработку прогностических контрольных измерительных материалов на межпредметной основе, оценивающих сформированность познавательных интересов, готовность и способность к продолжению образования;

- разработку заданий, позволяющих проверить ряд практических умений в реальном эксперименте;

- введение в систему оценивания компьютерных форм контрольных измерительных материалов, позволяющих оценивать подготовку экзаменуемых в интерактивном режиме, а также позволяющих проверить ряд практических умений в модельных ситуациях, приближённых к реальным;

- разработку дополнительных интегральных форм оценки образовательных достижений учащихся, позволяющих получить информацию о творческом потенциале выпускника школы, а также его способностях к продолжению обучения (форм оценки типа «портфолио»).

Все работы по созданию КИМ нового поколения тесно связаны с разработкой *новых образовательных стандартов* и зависят от согласованных действий по обновлению содержания образования и контролю качества образования. В связи с этим необходимо:

- разработать операционализированную систему требований к уровню общеобразовательной подготовки выпускников средней (полной) школы, проверяемых на едином государственном экзамене;

- начать работу по созданию методического и технологического обеспечения перехода единого государственного экзамена на новые образовательные стандарты.

Проведение эксперимента по введению ЕГЭ выявило ряд теоретических и технологических проблем, решение которых требует серьёзных исследований и разработок – например, шкалирование результатов экзамена, обеспечение информационной безопасности и др.

В настоящее время на первый план выходят работы в области *анализа и интерпретации результатов ЕГЭ*. Их проведение планируется по следующим основным направлениям:

- обобщение разработок в области анализа результатов ЕГЭ на федеральном и региональном уровнях;

- создание унифицированных пакетов программных средств и методических рекомендаций для проведения анализа результатов ЕГЭ;

- создание унифицированных пакетов программных средств и методических рекомендаций по использованию результатов ЕГЭ для аттестации учителей и общеобразовательных учреждений,

- в системе подготовки педагогических кадров и повышения квалификации педагогических кадров, для разработки образовательных стандартов нового поколения.

С целью совершенствования системы принятия управленческих решений на основе результатов ЕГЭ необходима организация специальных семинаров и курсов повышения квалификации для руководителей образовательных структур и сотрудников методических служб. Целью этих семинаров и курсов может служить обучение навыкам аналитической работы со статистической информацией, развитие навыков интерпретации данных, обмен опытом, а также демонстрация возможного спектра управленческих решений, направленных не столько на принятие административных решений о поощрении или наказании педагогических работников, сколько на развитие системы обеспечения качества образования.

Анализ опыта введения ЕГЭ показывает, что при определённых условиях он может стать важной частью системы оценки качества образования. Это произойдет, если будет обеспечено выполнение следующих основных требований к ЕГЭ:



- сравнимость результатов ЕГЭ по годам;
- содержательная интерпретация результатов;
- наличие факторов, позволяющих объяснить полученные результаты;
- сопоставимость системы ЕГЭ с национальными и международными исследованиями качества образования.

Обеспечение сравнимости результатов ЕГЭ по годам предполагает:

- создание единого банка откалиброванных заданий;
- разработку ротационных схем создания КИМ;
- введение единой шкалы.

Для более последовательной реализации требования содержательной интерпретации результатов ЕГЭ необходимо:

- выделение отдельных уровней в подготовке учащихся (например, базового, повышенного и высокого);
- содержательное описание различных уровней достижения.

Необходимо также совершенствовать технологии сбора и обработки данных так, чтобы они позволяли проводить не только однофакторный анализ, но и исследовать влияние совокупности различных факторов.

Необходимо обеспечить сопоставимость системы ЕГЭ с национальными и международными исследованиями качества образования:

- сопоставимость в использовании показателей, использование взаимодополняющих показателей.

- использование общих подходов в разработке инструментария, обработке и анализе данных,
- учёт международных тенденций в разработке инструментария (что возможно при участии в совместных сравнительных исследованиях).

Результаты ЕГЭ в системе оценки качества образования должны быть дополнены результатами мониторинговых исследований, позволяющими оценивать достижение таких образовательных результатов, как:

- коммуникативные умения (умения ясно выражать свои мысли устно или письменно, слушать и понимать других, понимать и анализировать прочитанный текст);
- овладение информационными технологиями (умениями работать с информацией с помощью компьютера);
- умение сотрудничать и работать в группах;
- умение учиться и совершенствоваться;
- умение решать проблемы и др.;
- выявлять динамику образовательных результатов:

- образовательный профиль ученика;
- интерес к предметам;
- профессиональное самоопределение;
- ценностные ориентации;
- выявлять влияние факторов на образовательные достижения:
- воздействие семьи;
- характеристики учителей;
- характеристики учебного процесса;
- характеристики учащихся;
- характеристики школы.