

1. ВВЕДЕНИЕ

Система оценки качества образования является одним из ключевых элементов системы образования, она лежит в основе умного управления, основанного на знании ситуации, помогает получить ответ на вопрос «чего мы достигли?».

Настоящий обзор выполнен в рамках инициативы Всемирного банка по подготовке серии кейсов, посвящённых опыту построения систем оценивания в разных странах мира. Уроки, которые извлекли многие страны при реформировании своих систем оценивания, могут быть полезны и поучительны для тех, кто всерьёз озабочен созданием и развитием собственных систем оценки качества образования. Мы все должны уметь учиться не только на своих ошибках и успехах, но и на чужих.

Цель данного текста — представить опыт России по созданию системы оценивания и поделиться уроками, которые извлекли российские специалисты за последние десять лет.

Обзор подготовлен на основе концептуальной рамки, разработанной в рамках Российской программы содействия международному развитию в области образования READ и использованной Всемирным банком при проведении диагностического исследования систем оценки качества образования в странах — участницах программы READ (Киргизия, Таджикистан, Вьетнам, Эфиопия, Замбия, Ангола и Мозамбик) [13, 36]. Эта рамка очень ясно и точно задаёт две базовые характеристики эффективной системы оценивания — типы оценивания: оценка на уровне класса, государственные экзамены, крупномасштабные исследования (classroom assessment, public examinations, large-scale surveys) и факторы, обеспечивающие качество: стимулирующая среда, согласованность на уровне системы, техническое качество (enabling environment, system alignment, technical quality).

В рамках обзора рассматриваются особенности организации в России национальных школьных экзаменов, крупномасштабных исследований оценки качества образования и оценивания на уровне класса. По каждой из этих программ оценки даётся описание условий, способствующих построению и развитию национальной системы оценивания в Российской Федерации: политические приоритеты и их законодательное закрепление; учреждения и организации, координирующие разработку и реализацию программ оценки, использование их результатов; кадровый потенциал и финансовые ресурсы.

Обзор имеет следующую структуру. В разделе *Система оценки качества образования* даётся характеристика общероссийской системы оценки качества образования, её структуры, кадрового и институционального потенциала.

В разделах 3–4 представлены основные виды оценки учебных достижений школьников, которые используются в Российской Федерации, — меж-

дународные сравнительные исследования, национальные мониторинговые исследования, национальные и школьные экзамены, оценка на уровне школы и класса.

В последней части обзора представлены наиболее значимые уроки, извлечённые из опыта построения и реформирования национальной системы оценки качества образования.

2. СИСТЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

ХАРАКТЕРИСТИКА ОБЩЕРОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Одним из ведущих приоритетов национальной образовательной политики является создание общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО), включающей независимые объективные формы оценки и контроля. Общероссийская система оценки качества образования создается с целью совершенствования системы управления качеством образования в России, а также обеспечения всех участников образовательного процесса и общества в целом объективной информацией о состоянии системы образования на различных уровнях и тенденциях ее развития.

Под общероссийской системой оценки качества образования понимается совокупность организационных и функциональных структур, норм и правил, обеспечивающих основанную на единой концептуально-методологической базе оценку образовательных достижений обучающихся, эффективности деятельности образовательных учреждений и их систем, качества образовательных программ с учётом запросов основных потребителей образовательных услуг [14].

Создание ОСОКО направлено на решение следующих задач:

- обеспечение объективности и справедливости при приеме в образовательные учреждения;
- формирование единого образовательного пространства;
- повышение уровня информированности потребителей образовательных услуг для принятия жизненно важных решений (по продолжению образования или трудоустройству);
- принятие обоснованных управленческих решений по повышению качества образования органами управления образованием различных уровней;
- создание системы подготовки и повышения квалификации специалистов в области педагогических измерений и оценки качества образования.

В рамках создания ОСОКО значительная роль отводится совершенствованию системы оценки образовательных достижений учащихся. В настоящее время в России оценка образовательных достижений учащихся осуществляется в ходе:

- государственной итоговой аттестации выпускников средней школы в форме единого государственного экзамена, ЕГЭ;
- государственной итоговой аттестации выпускников основной школы в новой независимой форме (ГИА 9);
- международных сравнительных исследований (PISA, PIRLS, TIMSS и др.);
- мониторинговых исследований федерального и регионального уровней;
- аккредитации образовательных учреждений;
- различных исследовательских проектов, проводимых отдельными научными коллективами и организациями страны;
- промежуточной аттестации учащихся, организуемой на уровне класса и школы.

Система оценки является одним из базовых элементов новых федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, которые разрабатываются и вводятся в практику в 2010–2011 годах. Она выполняет функции обратной связи и регулирования системы образования и призвана ориентировать образовательный процесс на достижение разнообразных образовательных результатов: предметных (знания, умения и навыки), метапредметных (когнитивных, коммуникативных, решение проблем в жизненных ситуациях и т. п.), личностных (система ценностей, интересов, мотивации и др.).

Основными отличительными особенностями обновлённой системы оценки образовательных достижений учащихся, ориентированной на использование новых образовательных стандартов, являются:

- комплексный подход к оценке результатов образования (оценка предметных, метапредметных и личностных результатов общего образования);
- оценка успешности освоения содержания отдельных учебных предметов на основе системно-деятельностного подхода, проявляющегося в способности к выполнению учебно-практических задач;
- оценка динамики образовательных достижений учащихся;
- сочетание внешней и внутренней оценки как механизм обеспечения качества образования;
- комплексное использование процедур итоговой оценки и аттестации учащихся и мониторинговых исследований состояния и тенденций развития системы образования;
- уровневый подход к разработке планируемых результатов, инструментария и представлению данных;
- использование накопительной системы оценивания (портфолио), характеризующей динамику индивидуальных образовательных достижений;
- использование наряду со стандартизированными письменными или устными работами таких методов оценки, как проекты, практические работы, творческие работы, самоанализ и самооценка, наблюдения и др.;

- использование контекстной информации об условиях и особенностях реализации образовательных программ при интерпретации результатов педагогических измерений.

Работа по созданию элементов общероссийской системы оценки качества образования ведется в рамках федеральной программы развития образования и национального проекта «Образование». Более половины регионов страны активно создают региональные системы оценки качества образования, участвуя в системе сравнительных исследований качества образования, проводимых на федеральном уровне, а также организуя свои независимые мониторинговые исследования.

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ И КАДРОВЫЙ ПОТЕНЦИАЛ

Организация ОСОКО предполагает создание сети управленческих и научно-исследовательских организаций, обеспечивающих разработку, реализацию и научно-методическое сопровождение процедур оценки качества образования. С начала 2000-х годов в рамках эксперимента по введению ЕГЭ такая сеть начала формироваться на федеральном и региональном уровнях. Организационная структура ОСОКО представлена на рис. 1.

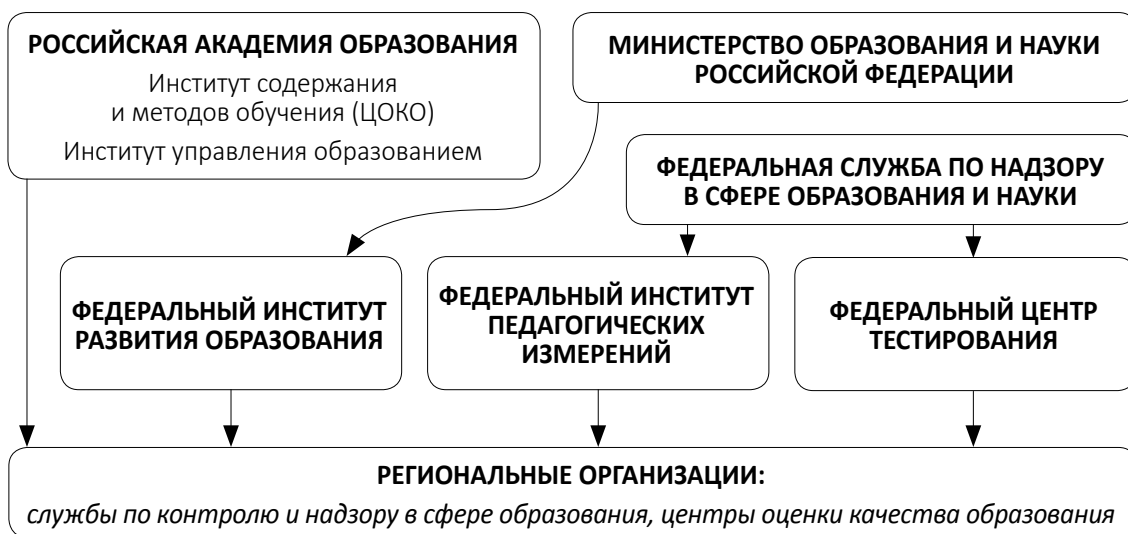


Рисунок 1. Организационная структура ОСОКО

Министерство образования и науки Российской Федерации определяет национальные приоритеты в области образования и отвечает за формирование и реализацию государственной образовательной политики.

Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки осуществляет контроль и надзор за соблюдением законодательства в области образования в регионах Российской Федерации в целях обеспечения до-

стуга молодых людей к качественному образованию, а также проводит аккредитацию и лицензирование образовательных учреждений. Рособрнадзор также отвечает за организацию проведения ЕГЭ в РФ и методическое обеспечение государственной итоговой аттестации выпускников основной и средней школы.

Федеральный институт развития образования организует исследовательскую и экспертную деятельность, обеспечивающую разработку и научно-методологическую поддержку стратегических направлений образовательной политики.

Федеральный институт педагогических измерений разрабатывает стандартизованные измерительные материалы, а также осуществляет повышение квалификации специалистов в области педагогических измерений и оценки качества образования.

Федеральный центр тестирования осуществляет технологическое и информационное обеспечение организации и проведения единого государственного экзамена в России.

В **Российской академии образования** проблемами оценки качества образования напрямую занимаются два института: *Институт содержания и методов обучения (Центр оценки качества образования)* и *Институт управления образованием*. *Центр оценки качества образования ИСМО РАО* принимает участие в организации и проведении международных сравнительных исследований качества образования (PIRLS, TIMSS, PISA, CIVIC, SITES) в России, участвует в разработке научно-методического обеспечения единого государственного экзамена, а также в разработке системы оценки достижения образовательных стандартов второго поколения. *Институт управления образованием РАО* ведёт прикладные исследования по вопросам использования результатов оценки образовательных достижений школьников и качества работы образовательных учреждений и систем для управления качеством образования.

Кроме того, в научно-методическое обеспечение ОСОКО включены федеральные и региональные научные исследовательские институты, а также региональные службы по надзору и контролю в сфере образования и центры оценки качества образования. Формат взаимодействия между данными организациями определяется особыми регламентами.

Важнейшей задачей по обеспечению деятельности ОСОКО является формирование кадрового потенциала. За последнее десятилетие удалось подготовить большое число квалифицированных экспертов в области педагогических измерений (разработка тестов, математическая обработка результатов тестирования, реализация программ оценки и др.). В рамках проведения единого государственного экзамена и участия России в международных сравнительных исследованиях обучение кадров в различных формах проводилось Федеральным институтом педагогических измерений, Федеральным центром тестирования, Центром оценки качества обра-

зования Института содержания и методов обучения Российской академии образования.

На подготовку тестологов направлена программа дополнительного профессионального образования «Тестолог — специалист в области педагогических измерений», которая реализуется в Российском университете дружбы народов и Томском политехническом университете.

С 2008 года при поддержке Всемирного банка реализуется *возмещаемая техническая поддержка российской помощи развитию образования* (READ FBS) — многолетняя программа, финансируемая Министерством финансов Российской Федерации. Цель этой программы — укрепление экспертного потенциала в области анализа образовательной политики и оценки качества образования как ресурса для дальнейшего вовлечения российских экспертов и организаций в международную помощь развитию образования.

Программа READ FBS поддерживает разработку двух магистерских программ, целью которых является подготовка квалифицированных специалистов по вопросам оценки качества образования и образовательной политики. Программа Высшей школы экономики «Измерения в психологии и образовании» концентрируется на подготовке специалистов в области педагогических измерений и разработки тестов. Программа Московской высшей школы социальных и экономических наук «Оценка качества образовательных систем» фокусируется на разработке образовательной политики, основанной на данных педагогических измерений и оценивания. Обучение по данным программам началось осенью 2010 года.

3. КРУПНОМАСШТАБНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

ОБЩЕЕ ОПИСАНИЕ

В настоящее время в России крупномасштабные исследования образовательных достижений учащихся (*large-scale assessment*) осуществляются по двум направлениям: в ходе выборочных мониторинговых исследований качества образования федерального и регионального уровней, а также в ходе проведения в России международных сравнительных исследований качества образования. Перечень основных крупномасштабных исследований, проводимых в России за последние 20 лет, приведен в приложении.

На формирование национальной системы мониторинга качества образования в России наибольшее влияние оказывают международные сравнительные исследования качества образования наряду с единым государственным экзаменом.

Начиная с 1988 года, Россия принимает активное участие практически во всех международных исследованиях качества общего образования, проводимых Международной ассоциацией по оценке образовательных достижений

IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievements) и Организацией экономического сотрудничества и развития OECD (Organization for Economic Cooperation and Development).

Среди исследований IEA необходимо выделить TIMSS и PIRLS. Для России исследование TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) является первым мониторинговым исследованием в области общего образования, которое позволяет проследить тенденции развития математического и естественнонаучного общего образования с 1995 года. В рамках исследования TIMSS оценивается качество математической и естественнонаучной подготовки школьников с учетом содержания образования стран-участниц проекта (оценивается общеобразовательная подготовка учащихся 4-х и 8-х классов по математике и естественнонаучным предметам, а также подготовка учащихся 11-х классов по углубленным курсам математики и физики).

В исследовании PIRLS «Исследование качества чтения и понимания текста» (Progress in International Reading Literacy Study) оценивается способность выпускников начальной школы читать и понимать различные тексты.

В Международной программе оценки образовательных достижений учащихся OECD PISA (Programme for International Student Assessment) Россия участвует с первого цикла исследования (2000 год). В рамках данной программы оценивается способность выпускников основной школы (дети в возрасте 15 лет) применять полученные в школе знания и умения в лично и социально значимых ситуациях, выходящих за пределы учебных (оценивается читательская грамотность, математическая и естественнонаучная грамотность).

Все международные исследования проводятся на представительных выборках учащихся. В каждом из перечисленных исследований участвует не менее половины субъектов Российской Федерации, около 5000 учащихся из 230-250 образовательных учреждений. Проведение исследований на представительных выборках дает возможность переносить результаты исследований на всю генеральную совокупность обследуемой популяции. Данный подход позволяет с большой экономической эффективностью регулярно получать информацию о качестве общего образования в стране в соответствии с международными стандартами, что особенно актуально в отсутствие федерального мониторинга качества образования в России (national assessment).

Участие России в трёх международных сравнительных исследованиях качества общего образования PIRLS, TIMSS, PISA, которые взаимно дополняют друг друга, дает более полноценную информацию о системе образования, оценивая различные её стороны. Сравнение результатов исследований PISA, PIRLS и TIMSS позволяет выявить особенности обучения чтению, математике и естественнонаучным предметам в начальной, основной и средней школе и оценить качество общего образования с точки зрения приоритетов в образовании, разработанных международным сообществом.

Во всех международных исследованиях дополнительно изучаются особенности содержания школьного общего образования в странах-участни-

цах, особенности учебного процесса, а также факторы, связанные с характеристиками образовательных учреждений, учителей, учащихся и их семей.

По данным исследования PIRLS в 2006 году российские школьники 4-х классов (выпускники начальной школы) продемонстрировали самые высокие результаты среди своих сверстников из 40 стран мира по умению читать и понимать тексты. В 2006 году показатели России улучшились как по сравнению со средними международными показателями, так и по отношению к российским показателям 2001 года. К 2006 году 61% российских четвероклассников достигли высокого и повышенного уровней понимания текстов. Зафиксированы позитивные изменения в способностях российских школьников. Важно отметить существенный прирост результатов по группе умений находить информацию в тексте, формулировать выводы, интерпретировать, обобщать информацию и анализировать, оценивать содержание текста. Высокие результаты российских школьников можно объяснить, рассматривая в комплексе все изменения, которые произошли в системе начального образования и в стране в целом.

Результаты исследований в области математического и естественнонаучного образования (TIMSS 1995, 1999, 2003, 2007 и 2008 годов) показывают, что уровень подготовки школьников 4-х, 8-х и 11-х классов по естественно-математическим предметам устойчиво превышает средние международные показатели. Российские школьники не имеют существенных различий в общеобразовательной подготовке со своими сверстниками в большинстве развитых стран мира. Исключение составляет лидирующая в мире группа стран Юго-Восточной Азии и Тихоокеанского региона (Япония, Южная Корея, Сингапур).

Вместе с тем уже в этих исследованиях было выявлено, что при наличии достаточно высокого уровня овладения предметными знаниями и умениями российские школьники испытывают затруднения в применении этих знаний в ситуациях, близких к повседневной жизни, а также в работе с информацией, представленной в различной форме.

Результаты международной программы PISA (2000, 2003, 2006 и 2009 годов) показали, что по всем направлениям, которые эксперты стран-участниц признали главными для формирования функциональной грамотности (перориентация на компетентностный подход, непрерывное самообразование, овладение новыми информационными технологиями и др.), российские учащиеся 15-летнего возраста, заканчивая основную школу, значительно отстают от своих сверстников из большинства развитых стран мира.

Главным результатом исследования PISA-2009 является вывод о том, что за период с 2000 до 2009 года в функциональной грамотности российских 15-летних учащихся, а именно в их способности использовать полученные в школе знания, умения и опыт для широкого диапазона жизненных задач в повседневной жизни, в ситуациях лично и социально значимых, выходящих за пределы чисто учебных, не зафиксировано никаких значительных изменений.

Выводы о недостаточном уровне сформированности общеучебных и коммуникативных умений российских школьников подтверждаются отечественными специалистами по результатам мониторинга образовательных достижений в ходе эксперимента по модернизации структуры и содержания общего образования (2001–2004 гг.), единого государственного экзамена, а также итоговой аттестации выпускников 9-х классов в новой форме.

Сравнение результатов России с другими странами явно показывает отличие приоритетов отечественного общего образования от приоритетов, характерных для многих стран. Результаты международного исследования TIMSS свидетельствуют, что уровень предметных знаний и умений российских восьмиклассников не ниже или превышает уровень учащихся многих стран, которые в исследованиях PISA показали существенно более высокий уровень умения применять свои знания в ситуациях, отличных от учебных (например, Финляндия, Нидерланды, Канада, Австралия, Чешская Республика, Венгрия, Новая Зеландия, Швеция и др.). Это говорит о том, что в настоящее время, обеспечивая учащихся значительным багажом предметных знаний, российская система образования не способствует развитию у них умения выходить за пределы учебных ситуаций, в которых формируются эти знания, и решать творческие задачи. Одна из причин этого явления — крайности в реализации академической направленности российской школы, перегруженность программ и учебников, ориентация учебного процесса на изучение содержания отдельных предметов.

Следует отметить, что в России был проведён ряд углублённых исследований по анализу и интерпретации результатов международных сравнительных исследований. Среди них:

- «Разработка и апробация основных направлений перехода на новые образовательные стандарты на основе компетентностного подхода» (МВШСЭН, 2003 г., рук. К. Г. Митрофанов);
- «Новые требования к содержанию и методике обучения в российской школе в контексте результатов международного исследования PISA-2000» (МВШСЭН, 2003–2004 гг., рук. А. Г. Каспржак);
- «Мониторинг общеучебных достижений выпускников основной школы» (ННУ «Центр развития образования», 2005–2006 гг., рук. А. Г. Каспржак);
- «Факторы успеха России в PIRLS-2006» (ГУ ВШЭ, 2008 г., рук. И. Д. Фрумин);
- «Углубленный анализ результатов PIRLS-2006 и PISA-2006: причины разных результатов» (ГУ ВШЭ, 2009 г., рук. И. Д. Фрумин).

В связи с проведением международных исследований целесообразно упомянуть о двух проектах регионального значения, которые проводились с использованием международного инструментария на представительных выборках учащихся двух регионов.

Первое исследование «Изучение математической и естественнонаучной подготовки школьников Республики Татарстан (1999–2000)» проводилось на представительной выборке школьников восьмого класса Республики Татарстан на основе независимого международного инструментария исследования TIMSS-1999. Результаты исследования позволили сравнить качество математического и естественнонаучного образования в Республике Татарстан с качеством образования в целом по стране.

Второе исследование проводилось ЦОКО ИСМО РАО в Смоленской области в 2002 году с целью оценки уровня подготовки по чтению выпускников начальной школы, обучавшихся по комплекту «Начальная школа XXI в.» под ред. Н. Ф. Виноградовой, используя для этого инструментарий и результаты международного проекта PIRLS, проведенного в 2001 году на представительной выборке выпускников начальной школы России.

К наиболее значимым национальным мониторинговым исследованиям можно отнести следующие:

- проекты, которые проводились параллельно с международными исследованиями на тех же выборках учащихся (Изучение алгебраической подготовки учащихся 9-х классов школ России, 1995 г.; Изучение математической подготовки выпускников начальных школ России, 1999 г.);
- выборочная перепроверка и анализ результатов школьных экзаменов за курс основной и средней школы (2001–2002 гг.);
- мониторинг образовательных достижений в ходе эксперимента по модернизации структуры и содержания общего образования (2001–2004 гг.);
- мониторинг образовательных достижений учащихся начальной школы в рамках эксперимента по введению стандартов второго поколения (2007–2013 гг.).

РЕСУРСЫ И ИНФРАСТРУКТУРА

Участие страны в международных исследованиях организационно и нормативно подкрепляется программами, утвержденными Правительством Российской Федерации. Например, в рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы из бюджета Российской Федерации финансировалось проведение в России международных исследований PIRLS, TIMSS и PISA.

На международном уровне программы осуществляются международными консорциумами и координационными центрами. Это позволяет включить в работу ведущие коллективы мира и таким образом поддерживать высокое качество проводимых исследований.

В России исследования проводятся специалистами Центра оценки качества образования ИСМО РАО при участии специалистов Министерства

образования и науки РФ (Департамента государственной политики в образовании) и Федеральной службы по надзору в области образования и науки. На региональном уровне в каждом субъекте РФ созданы региональные команды из специалистов, занимающихся проблемами оценки качества образования в регионе. Они, как правило, представляют министерство/департамент образования отобранных регионов России, педагогические институты, институты повышения квалификации работников образования или другие учреждения. Таким образом, за годы участия в международных исследованиях была создана организационная схема взаимодействия федеральных и региональных структур всех субъектов Российской Федерации, которая стала основой для проведения исследований в области образования на федеральном и региональном уровнях.

Ведущие специалисты в области оценки качества образования федеральных и региональных организаций получают профессиональную подготовку или повышение квалификации в рамках международных сравнительных исследований (непосредственное участие в проведении исследований, участие в создании инструментария, анализе результатов, участие в международных и российских конференциях и семинарах, регулярно проводимых организациями, ведущими международные исследования). Региональные координаторы (в каждом цикле любого международного исследования участвуют не менее половины субъектов РФ) проходят специальную подготовку по отдельным вопросам проведения обследования в регионах в Российской академии образования.

В качестве экспертов в международных исследованиях активно принимают участие разработчики национальных экзаменов, разработчики стандартов второго поколения, авторы учебников и учебных материалов для школы.

Национальные и региональные мониторинговые исследования проводятся научными организациями, например, Центром оценки качества образования ИСМО РАО, Федеральным институтом педагогических измерений, Федеральным институтом развития образования, региональными центрами оценки качества образования и др. Данные исследования финансируются из бюджета страны или регионов. Инструментарий мониторинговых исследований разрабатывается специалистами в области педагогических измерений. Результаты исследований публикуются на федеральном и региональном уровнях. Многие школы на своих сайтах демонстрируют результаты участия в мониторинговых исследованиях.

ИТОГИ И УРОКИ

Участие России в международных сравнительных исследованиях качества образования имеет большое значение для создания общероссийской системы оценки качества образования.

Полученная в результате данных исследований информация позволяет судить о качестве образования в стране и ее относительном положении

в мировой системе образования с учетом международных образовательных стандартов.

Богатейший аналитический материал о программах, учебниках и требованиях к учебным достижениям школьников в странах мира дает возможность специалистам страны принимать обоснованные решения о реформировании содержания образования и создании российских образовательных стандартов второго поколения (ФГОС), создавать новые учебники, а также обновлять программы повышения квалификации учителей.

Система планируемых результатов начального образования и система оценки их достижения в государственных образовательных стандартах начального образования (которые были введены с 2011 года) учитывают все основные мировые тенденции развития начальной школы, а также выявленные в международных исследованиях проблемы начальной школы (добавлены или расширены отдельные разделы курсов математики и окружающего мира, усилено внимание к практическому применению полученных знаний, введен компетентностный подход, который впервые использовался в исследовании PISA). Результаты международных исследований используются в настоящее время при разработке государственных стандартов основного и среднего общего образования.

Использование технологий педагогических измерений, разработанных ведущими специалистами мира, позволяет с наибольшим экономическим эффектом создать в России систему оценки качества образования на уровне мировых стандартов.

Активное участие России в международных исследованиях и привлечение специалистов из разных организаций и практически всех субъектов РФ способствовало распространению международных стандартов качества педагогических измерений, формированию культуры проведения мониторинговых исследований. Большинство известных мониторингов качества образования, проводимых федеральными или региональными центрами оценки качества образования, используют как общие концептуальные подходы, так и отдельные элементы инструментария международных исследований.

При разработке контрольных измерительных материалов национальных экзаменов (ЕГЭ и ГИА 9) используется система обеспечения качества заданий, применяемая в международных сравнительных исследованиях.

Таким образом, регулярно проводимые международные исследования в России, а также мониторинговые исследования на федеральном и региональном уровнях дают основание констатировать, что в стране созданы основные элементы системы оценки качества образования.

При этом в стране в настоящее время отсутствует единая программа мониторинга качества образования на федеральном уровне. Как уже говорилось, инициатива его проведения в основном принадлежит научным организациям и региональным службам.

На региональном уровне развитие систем оценки качества образования осуществляется быстрее и эффективнее, чем на федеральном. Этому способствовал национальный проект «Образование», в рамках которого реализовывался компонент «Комплексная программа модернизации образования». Более 30 регионов страны получили финансовую поддержку для развития региональной системы образования, включая и создание региональной системы оценки качества образования. В ряде регионов уже действуют программы мониторинга качества образования. Его данные используются для управления образованием, аттестации педагогов и аккредитации образовательных учреждений.

В сложившейся в России ситуации опережающего развития региональных систем оценки качества образования по сравнению с федеральной и при отсутствии координации на федеральном уровне существует ряд проблем: создание на уровне регионов «самодеятельных», не соответствующих международным стандартам, измерительных материалов; значительные затраты на создание систем оценки качества на уровне регионов; нехватка квалифицированных кадров в области педагогических измерений, технологий их организации и проведения; не всегда адекватная интерпретация результатов оценивания.

Для снижения вышеперечисленных рисков необходимо на федеральном уровне разработать общие принципы оценки качества, модельные параметры системы оценки качества образования, организовать подготовку кадров и повышение квалификации специалистов образования в области оценки и управления качеством образования. Наиболее эффективно, как показала российская практика, это делать в ходе проведения международных и национальных исследований качества образования.

Особое внимание следует уделить адекватному использованию результатов проводимых мониторинговых исследований для принятия управленческих решений, а также комплексному использованию результатов, полученных в ходе различных измерений, для стимулирования деятельности как системы образования, так и отдельных образовательных учреждений.

4. ЭКЗАМЕНЫ

ОБЩЕЕ ОПИСАНИЕ СИСТЕМЫ ЭКЗАМЕНОВ

Основным элементом, связанным с проведением комплексной реформы системы образования в России, ориентированной на повышение доступности, качества и эффективности образования, является единый государственный экзамен (ЕГЭ). Он заложил основы создания национальной системы оценки качества образования, использующей независимые и объективные формы оценки учебных достижений. Курс на введение систе-

мы внешней оценки, независимой от школы, был поддержан введением в рамках эксперимента ещё одного экзамена — государственной итоговой аттестации выпускников 9-х классов общеобразовательных учреждений в новой форме.

ЕДИНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКЗАМЕН

Единый государственный экзамен является основной формой государственной итоговой аттестации выпускников средних школ Российской Федерации. Одновременно с этим ЕГЭ является вступительным экзаменом во все университеты и другие учреждения профессионального образования страны.

Введение ЕГЭ преследовало достижение двух целей. Во-первых, необходимо было создать независимую от школы систему оценки учебных достижений учащихся на этапе завершения обучения в школе. Традиционно система оценки учебных достижений школьников в России основывалась на доверии школам и учителям, которые и обеспечивали проведение промежуточной и итоговой аттестации учащихся. Наряду с преимуществами такое положение дел имело и свои недостатки. Ситуация, когда школа проводит обучение, а затем сама же оценивает качество своей работы, приводит к искажению истинных результатов. Зачастую два школьника из разных школ, получившие за экзамен одну и ту же оценку, могли обладать разным уровнем подготовки.

Во-вторых, крайне важно было обеспечить повышение доступности высшего образования для детей из семей с невысоким уровнем дохода, проживающих в сельской местности и небольших российских городах. Например, в советский период в университетах и институтах Москвы и Ленинграда училось только 25% жителей этих городов, остальные 75% студентов составляла молодёжь из различных регионов страны. После перестройки ситуация изменилась на прямо противоположную — только 25% студенческого контингента ведущих вузов представляли жители из российских регионов. Система высшего образования столицы стала работать в основном на поддержку местных элит. После введения ЕГЭ, который школьники сдавали у себя дома, а не в городах расположения вузов, как это было раньше, число иногородних студентов в ведущих вузах стало превышать количество студентов, проживающих в соответствующем городе. Кроме того, на 15% процентов увеличилась доля студентов вузов страны из сельской местности.

Введение ЕГЭ затрагивало интересы различных профессиональных и общественных групп. Кроме того, процедура организации и проведения экзамена являлась довольно сложной. Поэтому в период с 2001 по 2008 гг. был организован эксперимент по введению ЕГЭ, в котором на добровольной основе принимали участие регионы России.

С 2009 года государственный экзамен проводится на всей территории страны.

В 2010 году ЕГЭ проводился по 14 учебным предметам в 83 субъектах Российской Федерации и в 52 иностранных государствах. В мае-июне количество участников ЕГЭ составило более 878 тыс. чел., общее количество проведенных экзаменов — свыше 3 млн.

Обязательными для всех выпускников школ 2010 года являлись экзамены ЕГЭ по русскому языку и математике. Для подтверждения освоения школьной программы и получения аттестата по каждому из предметов нужно было набрать не ниже минимального количества баллов, установленного Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки. Если выпускник намерен продолжить образование в высшем или среднем профессиональном учебном заведении, то он должен сдать ЕГЭ по дополнительным предметам из перечня вступительных испытаний в конкретное учебное заведение.

ЕГЭ проходит по единым правилам и с использованием заданий стандартизированной формы — контрольных измерительных материалов (тестов). Государственный выпускной экзамен проводится письменно и (или) устно с использованием заданий различных видов, разрабатываемых в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом среднего (полного) общего образования. Измерительные материалы включают в себя задания трех типов:

- задания с выбором одного ответа из четырех предложенных (заданий этого типа нет в ЕГЭ по математике и литературе);
- задания с кратким свободным ответом (словосочетание или число);
- задания с развернутым свободным ответом (словесное обоснование, математический вывод, эссе, доказательства, изложение собственной позиции).

Ответы на задания с выбором ответа или кратким ответом проверяются с помощью компьютера. Задания с развернутым ответом проверяются независимыми экспертами из числа преподавателей вузов и школ, входящих в государственную экзаменационную комиссию региона РФ, а затем результаты проверки также вводятся в компьютер. Первичные баллы теста шкалируются и переводятся в 100-балльную шкалу.

Результаты экзамена используются для аттестации выпускников средней школы, а также поступления в учреждения профессионального образования. В регионах результаты используются для аккредитации школ и аттестации педагогических кадров. На основании полученных данных проводится углублённый педагогический анализ качества решения заданий теста и готовятся методические рекомендации по совершенствованию преподавания предметов для учителей, школ и учреждений повышения квалификации педагогических кадров.

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ИТОГОВАЯ АТТЕСТАЦИЯ В 9-М КЛАССЕ

Государственная итоговая аттестация выпускников 9-х классов, освоивших образовательные программы основного общего образования, представляет собой новую форму организации экзаменов с использованием заданий стандартизи-

рованной формы. Их выполнение позволяет установить уровень освоения федерального государственного стандарта основного общего образования.

Данный экзамен проводится в форме эксперимента начиная с 2004 года при добровольном заявительном участии регионов РФ и в 2014 году будет вводиться в массовую практику. В 2009 г. в экзамене за курс основной школы в новой форме приняли участие выпускники из 78 регионов Российской Федерации. Число участников этой работы постоянно растет. Если в 2008 г. экзамен по математике писали 530 тыс. учащихся (около 59% выпускников 9-х классов), то в 2009 г. эта цифра составила около 820 тыс. (более 75% выпускников). Общее число экзаменов — 1,9 млн.

Выпускники 9-го класса должны сдавать не менее четырех экзаменов. Это письменные экзамены по русскому языку и математике, а также два экзамена по выбору выпускника из числа предметов, изучавшихся в 9-м классе. В ходе экзамена используются стандартизированные измерительные материалы (тесты), разработанные на федеральном уровне. Структура экзаменационной работы аналогична структуре ЕГЭ по числу частей и типам тестовых заданий.

По каждому предмету устанавливается шкала оценивания (от 20 до 45 баллов) и шкала пересчета первичного балла за экзамен в отметку по 5-балльной шкале, которая выставляется в аттестат. Проверка работ проводится региональными экспертами, входящими в состав территориальной экзаменационной комиссии, отвечающей за организацию и проведение экзамена.

Результаты экзамена используются для итоговой аттестации выпускников основной школы, а также для формирования профильных классов в старшей школе. В ряде регионов эти данные учитываются при аккредитации образовательных учреждений и аттестации педагогических кадров.

ШКОЛЬНЫЕ ЭКЗАМЕНЫ

Промежуточная аттестация учащихся 5–8-х и 10-х классов проводится школами по окончании учебного года и имеет целью проверку освоения учебной программы по предмету. По результатам школьных экзаменов учащиеся получают итоговую годовую оценку по предмету. Экзамены могут проводиться в различной форме: письменные экзаменационные работы; устные экзамены по билетам, включающим практическую и теоретическую части; защита реферата или учебного проекта и др.

Экзаменационные материалы разрабатываются учителями школ с использованием различных дидактических материалов (тестов, задач, контрольных работ и т. п.), в большом количестве представленных на российском рынке учебной литературы.

РЕСУРСЫ И ИНФРАСТРУКТУРА ПРОВЕДЕНИЯ ЭКЗАМЕНОВ

НОРМАТИВНАЯ БАЗА

Правовой основой для проведения единого государственного экзамена является Закон «Об образовании», в котором ЕГЭ определён как форма государственной итоговой аттестации выпускников 11-х классов средней школы. Проведение ЕГЭ и ГИА 9 также регламентируется Положением о формах и порядке проведения государственной (итоговой) аттестации обучающихся, утверждаемым Министерством образования и науки РФ, и нормативными документами Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ

Координацию работ по проведению ЕГЭ осуществляет несколько федеральных и региональных организаций. *Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки* устанавливает форму, сроки и продолжительность проведения ЕГЭ, утверждает структуру и содержание контрольно-измерительных материалов (тестов) и процедуру проведения ЕГЭ. Разработку измерительных материалов и содержательный анализ результатов обеспечивает *Федеральный институт педагогических измерений*. *Федеральный центр тестирования* осуществляет организационное и информационно-технологическое обеспечение организации и проведения единого государственного экзамена, в том числе изготовление и доставку экзаменационных материалов в регионы РФ, обработку результатов ЕГЭ и ведение федеральной базы данных результатов экзамена.

В каждом регионе России в период проведения экзамена создаётся *государственная экзаменационная комиссия*, которая организует, координирует и контролирует работу по подготовке и проведению ЕГЭ, утверждает на своем заседании результаты проведения ЕГЭ, а также принимает решения об их отмене. *Региональные центры обработки информации* ЕГЭ (РЦОИ) обеспечивают организационно-технологическое и информационное сопровождение проведения единого экзамена в субъекте Российской Федерации, в том числе создание и ведение баз данных образовательных учреждений, участников и результатов ЕГЭ. Кроме того, в каждом регионе созданы *пункты первичной обработки информации*, которые прикреплены к нескольким пунктам проведения экзамена и обеспечивают сбор и передачу данных в РЦОИ для формирования региональной базы данных экзамена.

КАДРЫ

Организация и проведение ЕГЭ и ГИА 9 осуществляется квалифицированными специалистами, прошедшими обучение на федеральном и региональном уровнях. При участии *Федерального института педагогических*

измерений и Федерального центра тестирования были обучены различные категории специалистов: разработчики измерительных материалов по различным предметам, сотрудники центров обработки информации, эксперты предметных комиссий, обеспечивающих проверку результатов, организаторы экзамена в регионах и муниципалитетах.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Проведение ЕГЭ финансируется из федерального, региональных и муниципальных бюджетов. Федерация выделяет средства на разработку измерительных материалов, их тиражирование и рассылку, обработку результатов и формирование федеральной базы свидетельств ЕГЭ. В период проведения эксперимента из федерального бюджета финансировалось приобретение компьютерной техники и программного обеспечения для центров обработки информации, а также обучение разных групп специалистов. Из региональных бюджетов оплачивается работа РЦОИ и членов предметных комиссий, проверяющих задания части «С». Муниципалитеты финансируют работу пунктов первичной обработки информации и пунктов проведения ЕГЭ, подвоз и проживание школьников, которые приезжают на экзамен из отдалённых населённых пунктов накануне.

В случае ГИА 9 из федерального бюджета финансируется разработка измерительных материалов. Проведение экзамена и проверка его результатов обеспечивается за счёт регионов и муниципалитетов.

ИТОГИ И УРОКИ

Изменение системы выпускных школьных экзаменов и вступительных экзаменов в вузы и введение единого государственного экзамена можно считать самым значимым элементом реформы системы оценивания и в целом системы образования России. Отметим основные результаты, эффекты и уроки введения ЕГЭ.

СОЦИАЛЬНЫЕ ЭФФЕКТЫ

ЕГЭ стал реальным механизмом обеспечения демократизации образования. У выпускников школ появилась возможность реального выбора вуза. Каждый школьник, независимо от социального положения и места проживания, получил возможность послать в любой университет (или сразу в несколько учебных заведений) свидетельство с баллами по ЕГЭ и принять участие в конкурсе. В Москве, Петербурге и других крупных городах выросла доля поступающих из регионов. Ведущие вузы начали работать для всей страны.

Экзамен нанёс удар по коррупции при поступлении в вузы. Зачисление в вузы ведётся только на основе баллов ЕГЭ, и отпала необходимость в оплате «входного билета» (взятка, оплата услуг репетиторов из данного вуза с гарантией поступления и т. п.).

У общества, родителей и учащихся появилась возможность достаточно эффективно оценивать качество работы школ и учреждений высшего образования, ориентируясь на средний балл ЕГЭ выпускников и абитуриентов.

Результаты ЕГЭ стали одним из индикаторов результативности деятельности региональных органов власти в сфере образования, по которым Правительство Российской Федерации оценивает общую эффективность деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации. От этой оценки напрямую зависит размер денежных субсидий и трансфертов, выделяемых региону федеральным центром.

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КАК ДВИЖУЩАЯ СИЛА ИЗМЕНЕНИЙ

Реформирование системы оценивания осуществлялось при мощной политической поддержке. Решение о введении ЕГЭ было принято по инициативе правительства страны. В связи с переходом к системе бюджетирования и управления, ориентированного на результат, руководству страны была нужна достоверная и объективная информация о реальном состоянии дел в образовании. В 2001 году Министерству образования РФ было поручено разработать новую модель экзаменов.

Крайне важно, что политическая поддержка оказывалась и на протяжении всего эксперимента по введению ЕГЭ. Без этого вряд ли бы удалось сделать ЕГЭ официальным государственным экзаменом, так как поддержка этой идеи в обществе была очень незначительная (здесь сработало известное правило — голоса противников нововведения всегда звучат громче, чем голоса сторонников). Сразу несколько профессиональных групп открыто высказывали свои возражения относительно перехода к ЕГЭ.

Учителя и школы привыкли самостоятельно оценивать своих учащихся и не доверяли внешнему контролю. Кроме того, довольно быстро стала распространяться практика оценки качества работы учителей и школ на основании результатов ЕГЭ при аттестации учителей и аккредитации школ. ЕГЭ стал приобретать форму оценки «с высокими ставками» и, как следствие, не поддерживался профессиональным сообществом.

Представители вузов не доверяли тестовой форме контроля, им хотелось в живом диалоге с абитуриентом на вступительном экзамене выявить его знания и способности. На самом деле здесь были и другие, скрытые мотивы — желание контролировать дополнительные финансовые потоки, которые получали работники вузов (прямые взятки, оплата услуг репетиторов и подготовительных курсов вуза), и нежелание ректора терять «административную валюту» (возможность обеспечить через ректорский список поступление абитуриентов высокопоставленных и полезных для вуза родителей).

Также многие СМИ и политики культивировали общественное мнение, что ЕГЭ губит лучшее в мире российское образование, так как проверяет лишь

примитивные знания и навыки и не способен оценить творческие качества личности школьника.

Выступала против ЕГЭ и часть родителей, которые рассчитывали обеспечить поступление в вузы своих детей за счет неформальных связей с администрацией и преподавателями соответствующего учебного заведения.

Опыт введения ЕГЭ показывает, что политическая воля и последовательность в реализации принятого решения сыграли ключевую роль в реформировании системы национальных экзаменов.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДДЕРЖКИ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ ОБЩЕСТВЕННОЙ ДИСКУССИИ

Для привлечения дополнительных сторонников идеи ЕГЭ и предоставления аргументированных ответов на возражения её противников была организована широкая общественная дискуссия.

Экзамен открыто и систематически обсуждался в печатных и электронных СМИ, на телевидении и радио, в Интернете, на различных встречах, конференциях и форумах. Дискуссия не замыкалась рамками профессионального сообщества, её участниками стали учащиеся, родители, работодатели, представители различных социальных групп.

Нельзя сказать, что в итоге удалось убедить все население страны в необходимости введения ЕГЭ — и по сей день достаточно активны противники этого нововведения, но без подобного обсуждения был риск потери сторонников и утраты общественной поддержки. Единый государственный экзамен дал первый опыт организации широкой общественной дискуссии по вопросам образования.

ЕГЭ И ОБЩЕРОССИЙСКАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Введение единого экзамена дало мощный толчок к дальнейшему развитию общероссийской системы оценки качества образования. Отметим следующие изменения.

- В стране возникла и стала развиваться культура педагогических измерений, появились специалисты и научные организации в этой области.
- Стали формироваться и развиваться региональные системы оценки качества. На базе региональных центров обработки информации во многих регионах стали создаваться региональные центры оценки качества образования. Кроме проведения ЕГЭ они организовывали другие процедуры оценки качества образования, прежде всего региональные мониторинговые исследования. В полной мере для этих целей стал использоваться кадровый, методический и технологический потенциал, сформированный в рамках ЕГЭ.

- На основе технологии проведения ЕГЭ был разработан и введён в экспериментальном режиме экзамен для выпускников основной школы — ГИА 9.
- На основе анализа результатов выполнения конкретных заданий ЕГЭ стало возможным готовить подробные адресные рекомендации для учителей, методистов, авторов учебников и разработчиков образовательных стандартов по вопросам совершенствования процесса обучения.
- Внешние процедуры оценки и контроля качества, в частности аттестация учителей и аккредитация школ, стали учитывать результаты ЕГЭ в качестве одного из критериев качества работы школ и педагогов.
- Благодаря единому экзамену стали более тщательно обсуждаться результаты участия России в международных сравнительных исследованиях по оценке качества образования (PISA, PIRLS, TIMSS и др.).

ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ ВВЕДЕНИЯ ЕГЭ

Единый экзамен поставил ряд проблем и стал причиной некоторых негативных тенденций. Во-первых, с переходом к ЕГЭ учебный процесс в старших классах явно переориентировался на подготовку к этому экзамену. Школьники стали уделять основное внимание предметам, по которым они собирались сдавать экзамен (математика, русский язык, предметы по выбору), у них ощутимо снизилась мотивация к изучению других учебных дисциплин. По естественнонаучным предметам значительно сократилась доля практикумов и лабораторных работ, так как навыки организации исследования и эксперимента не проверялись в ЕГЭ. Стала активно развиваться такая форма обучения, как экстернат, когда школьники проходили программу 10–11-х классов за один год, зачастую формально и поверхностно, а затем в течение последующего года усердно готовились к ЕГЭ, посещая подготовительные курсы или используя услуги репетиторов.

Во-вторых, ЕГЭ ориентирован в основном на проверку академических результатов (знаний, умений и навыков) по конкретному школьному предмету. Более сложные образовательные результаты (общеучебные умения, исследовательские навыки, компетентности, творческие навыки, физическое развитие и т. п.) не оцениваются в рамках экзамена. В связи с этим для поступления на специальности, связанные с культурой, искусством и спортом, кроме ЕГЭ были введены дополнительные испытания, оценивающие творческие и спортивные достижения. Кроме того, победители и призёры всероссийских олимпиад получили возможность поступать на профильные специальности без сдачи ЕГЭ. Также наиболее сильным вузам станы (в 2010 году Правительством РФ определено 11 вузов) предоставлено право проведения 1 дополнительного экзамена профильной направленности для отбора наиболее подготовленных абитуриентов.

Ещё одна проблема, снижающая доверие к экзамену, связана с вопросами информационной безопасности ЕГЭ. Известны факты утечки информации о заданиях ЕГЭ (например, размещение накануне проведения экзаменов вариантов заданий в Интернете) и нарушения процедур проведения ЕГЭ (использование мобильных телефонов, подставных лиц и групп «решальщиков», в качестве которых зачастую выступают сами учителя). В этой связи с особой остротой встают вопросы об общественном контроле проведения ЕГЭ, открытости и прозрачности его процедуры.

Некоторые из проблем, возникающих в связи с введением ЕГЭ, могут быть решены за счёт введения системы внутриклассного оценивания. Об этом пойдёт речь в следующем разделе.

5. ОЦЕНКА НА УРОВНЕ КЛАССА

ОБЩЕЕ ОПИСАНИЕ ТРАДИЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ В КЛАССЕ

В отечественной практике оценивание в классе традиционно рассматривается как способ осуществления текущего контроля учебных достижений школьника. Оно проводится учителем и предполагает регулярную проверку и оценку письменных работ и устных ответов ученика. По данным международного сравнительного исследования PIRLS 2006 для отечественных учителей основной целью оценивания в классе является собственно выставление отметок и информирование родителей об успехах ученика [39]. Значительно реже полученная информация используется учителем для корректировки преподавания или определения индивидуальных потребностей учеников, организации учебных групп и дифференциации учебных задач. Менее всего оценивание в классе является источником данных для местных или региональных мониторингов качества обучения.

В качестве проверочных работ используются, как правило, задания, подготовленные учителем либо принятые на уровне школы, а также диагностические тесты, разработанные в соответствии с государственным стандартом образования и широко представленные в печати. Результат выполнения проверочной работы, домашнего задания, устного ответа выражается в баллах и фиксируется в классном журнале, который является официальным документом и заполняется по общему образцу каждым учителем, преподающим тот или иной предмет. На основании текущих отметок, занесённых в журнал, учитель выставляет итоговую оценку за определённый период — четверть, полугодие и год. Отметка обычно выставляется в школьный дневник ученика, который служит учителю средством информирования родителей. Но ведение дневника не является обязательным и регламентируется на школьном уровне.

Новая популярная форма представления информации об учебных достижениях ученика — это электронный журнал, классный или школьный, доступ к которому открыт для родителей учеников. На сегодняшний день электронные журналы введены только в отдельных школах, но перспектива их распространения велика в связи с постепенным переходом школ на электронный документооборот.

Действующий Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» делегирует школе ответственность за организацию и проведение оценивания в классе. В компетенцию образовательного учреждения входит осуществление текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся образовательного учреждения в соответствии с его уставом. Этот же регламент сохранён в проекте нового Закона «Об образовании», что обеспечивает школам возможность для самостоятельного развития оценивания в классе. Но на данный момент экспериментирование в этой области имеет характер отдельных прецедентов, происходит в школах, реализующих авторские программы, и не меняет общей картины, весьма консервативной и не соответствующей современным образовательным ценностям и задачам.

До настоящего времени наиболее распространённой в отечественной практике остаётся установленная Министерством народного просвещения в 1937 году традиционная система оценивания, опирающаяся на пятибалльную шкалу: «1» — слабые успехи; «2» — посредственные; «3» — достаточные; «4» — хорошие; «5» — отличные. Данная система обеспечивает возможность совмещения текущих и итоговых оценок, что даёт основания для прогноза и представляет удобную форму фиксации итоговых достижений учащихся. Однако она имеет серьёзные недостатки и заслуженно критикуется как учителями и учениками, так и научным педагогическим сообществом. Её основной проблемой является закрытость и субъективность оценочных процедур, отсутствие чётких критериев, на основании которых определяется качество оцениваемых достижений. Расплывчатость и, зачастую, произвольность норм и критериев выставления отметки делают систему оценивания непрозрачной для учащихся, что мало способствует становлению и развитию их оценочной и в целом учебной самостоятельности, ставит их в зависимость от внешней оценки, от реакции на нее окружающих.

Другим основанием для критики стала узость шкалы, которая действует практически как трёхбалльная, поскольку наиболее употребляемыми отметками могут быть только положительные «3», «4» и «5». Существующие отметки, ввиду негибкости используемой шкалы, не позволяют фиксировать отдельные индивидуальные продвижения, оставляя ученика в рамках того же показателя («хоть уже лучше, но все равно еще тройка»).

Малая информативность отметок связана еще и с тем, что с их помощью оценивают преимущественно знания академического характера,

в первую очередь их полноту и системность. Освоение способов деятельности, успешность в какой-либо области за пределами учебного плана гораздо реже становятся объектом оценки.

ОСНОВНЫЕ НОВОВВЕДЕНИЯ ПОСЛЕДНИХ ЛЕТ, ИНИЦИИРОВАННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ УЧРЕЖДЕНИЯМИ

В последние десятилетия в различных образовательных учреждениях и педагогических системах, позиционирующих себя как нетрадиционные, разрабатывались и вводились в практику новые формы оценивания в классе, выходящие за рамки пятибалльной шкалы. Наибольшую известность получили следующие.

1. Многобалльные шкалы отметок, построенные на том, что каждый балл соответствует определенному уровню или степени выполнения заданий. Наибольшее распространение получила десятибалльная шкала, основанная на таксономии, выделявшей 5 уровней обученности школьника, от узнавания и запоминания предъявленной информации до переноса усвоенной теории в практическую деятельность, в том числе в новой, незнакомой, нестандартной ситуации. С опорой на выделенные уровни обученности выстраивается шкала от 1 балла — очень слабо, до 10 баллов — великолепно.

2. С начала 2000-х достаточно широкое распространение в отечественных школах получили различные варианты учебных портфолио. Модели портфолио разрабатываются, как правило, на уровне отдельной школы или группы школ, принадлежащих одной образовательной системе или участвующих в эксперименте на местном, региональном или федеральном уровнях. На начальной ступени обычно применяются вариации портфолио, который включает биографическую информацию об ученике; профиль его достижений в динамике, например, по четвертям; информацию о внеурочной активности, а также два раздела, универсальных для разных моделей портфолио: раздел документов, в котором ученик представляет сертификаты, полученные на конкурсах, соревнованиях, олимпиадах разного уровня, и раздел работ, включающий рефераты, творческие работы (стихи, сочинения, рисунки и др.), итоговые отметки по предметам.

Портфолио учащихся основной ступени был введён в десятках регионов Российской Федерации в ходе эксперимента по профильному обучению, проводившемуся Министерством образования Российской Федерации в 2002–2005 годах.

3. К другим наиболее часто встречающимся нетрадиционным формам оценивания в классе можно отнести рейтинговую систему, основанную на принципе накопления баллов в течение определённого отрезка времени или в ходе прохождения отдельной предметной темы. Построение учебного рейтинга иногда сочетается с модульной или кредитной организацией учебного процесса.

4. В системе школ, реализующих программы Международного бакалавриата, основным является критериальное оценивание, сочетающееся с самооцениванием и индивидуальным планированием учебной работы. Этот подход хорошо проработан и вписывается в рамки западной системы оценивания, но школ, последовательно его реализующих, в России считанное число.

ИННОВАЦИОННЫЕ ИНИЦИАТИВЫ ОРГАНОВ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

В 2003 году Министерство выступило инициатором перехода на безотметочное оценивание в начальной школе. В рекомендательном письме Министерства постулировалось, что оцениванию должны подлежать не только знания, умения и навыки учащегося, но и его творчество и инициатива во всех сферах школьной жизни. При безотметочном обучении предлагалось использовать такие средства оценивания, которые позволяют зафиксировать индивидуальное продвижение каждого ребенка и не провоцируют учителя на сравнение детей между собой, ранжирование учеников по их успеваемости. Например, условные шкалы, на которых фиксируется результат выполненной работы по определенному критерию, различные формы графиков, таблиц. Подчеркивалось, что все формы фиксации оценивания являются личным достоянием ребенка и его родителей. Причём для оценивания и самооценивания рекомендовалось выбирать только такие задания, где существует объективный однозначный критерий успеха, учитывая, что критерии и форма оценивания каждой работы учащихся могут быть различны и должны быть предметом договора между учителем и учениками.

Текущие оценки, фиксирующие продвижение младших школьников в освоении всех умений, необходимых для формируемых навыков, предлагалось заносить в специальный «Лист индивидуальных достижений». В качестве обобщения учебных достижений ребенка в конце года использовать *оценочный лист*, в котором могут быть отражены уровни овладения ключевыми умениями по каждому предмету.

В качестве средства предъявления собственных достижений ученика для их оценки рассматривался «*Портфель достижений ученика*» (портфолио) в виде подборки его личных работ.

Для реализации образовательным учреждением единой «оценочной политики» и курса на введение безотметочного обучения Министерство рекомендовало школам принять «*Положение о безотметочном обучении*». В этом школьном документе фиксируются все условия, средства, методы и формы оценивания, используемые в учебно-воспитательном процессе, а также формы ведения школьной документации (классных журналов, дневников учащихся, формы административного школьного контроля работы учителей).

Предлагая образовательным учреждениям, участвующим в эксперименте по совершенствованию структуры и содержания общего образования, столь радикальное изменение практики оценивания, которое соответствовало декларируемым образовательными политиками новым стратегиям, таким как индивидуализация и активный деятельностный характер образовательного процесса, Министерство признавало, что это требует высочайшего педагогического профессионализма от учителей и, самое главное, новой педагогической философии.

На сегодняшний день прогрессивные предложения Министерства реализованы лишь в малой степени в ограниченном числе школ. Основная причина в том, что педагогические ресурсы для реализации новых стратегий оценивания отсутствовали вплоть до сегодняшнего дня. Практикующие учителя не прошли необходимой переподготовки в системе повышения квалификации. Программы подготовки учителей в педвузах не содержат учебных блоков и практик, обеспечивающих методическую подготовку будущих учителей в области оценивания, и не формируют новой педагогической философии.

МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ В КЛАССЕ И НОВЫЕ ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ

С новой инициативой реформирования системы оценивания в классе выступила Российская академия образования и эксперты, разработавшие новый федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС). Недавно принятый стандарт для начальной школы предполагает расширение задач и инструментов оценивания, осуществляемого на уровне школы и класса. Оцениваться должны не только предметные, но метапредметные и личностные результаты обучения. При этом необходимо использовать разнообразные методы и формы, взаимно дополняющие друг друга (стандартизированные письменные и устные работы, проекты, практические работы, творческие работы, самоанализ и самооценка, наблюдения и др.). Планируемые результаты освоения основной образовательной программы должны являться содержательной и критериальной основой для системы оценки учебных результатов, в том числе проводящейся в классе.

Близкие требования к системе оценивания сформулированы и в Проекте ФГОС для основной школы. Существенным элементом стандарта стало введение требования к развитию оценочной самостоятельности школьника на основе формирования осознанной адекватной и критичной оценки в учебной деятельности, умения самостоятельно и аргументировано оценивать свои действия и действия одноклассников, адекватно оценивать свои возможности достижения цели определённой сложности в различных сферах самостоятельной деятельности. Для реализации этой цели необходима кардинальная трансформация существующих форм оценивания

в классе. Экспертами-разработчиками уже представлены новые подходы и инструменты, лежащие в русле распространённого за рубежом формирующего оценивания (*formative assessment*). На данный момент они адресованы педагогам, работающим на начальной ступени, и ориентированы на ФГОС для начальной школы. В опубликованных методических разработках выделяются базовые принципы оценивания, проводящегося учителем в классе, и оценочные инструменты для учителя, а также учеников, проводящих самооценивание. К основным принципам, которые определяют формирующий характер оценивания, относятся следующие: оценивание является *постоянным процессом*, интегрированным в образовательную практику; оно может быть только *критериальным*, а основными критериями оценивания выступают ожидаемые результаты, соответствующие учебным целям; критерии оценивания и алгоритм выставления отметки *заранее известны* и педагогам, и учащимся и могут вырабатываться ими совместно. Система оценивания выстраивается таким образом, чтобы учащиеся включались в контрольно-оценочную деятельность, приобретая навыки и привычку к *самооценке*.

ИТОГИ И УРОКИ

Новый подход к оцениванию, разработанный для реализации требований нового ФГОС, устраняет дефициты действующей сегодня традиционной системы и полностью меняет сложившуюся практику. При этом новые разработки продолжают и развивают линию, намеченную в письме Министерства образования 2003 года, в котором уже были рекомендованы новые оценочные инструменты: портфолио ученика, листы наблюдений и др. Как и в рекомендациях Министерства, в новых разработках акцент делается на индивидуализированном подходе к учащимся на основе дифференциации уровней достижения планируемых результатов и требований к освоению образовательных программ. В качестве условий реализации новых стратегий можно выделить следующие.

ИНТЕГРАЦИЯ ОЦЕНИВАНИЯ В КЛАССЕ В СИСТЕМУ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ

Преыдущий опыт показал, что интеграция возможна только в том случае, когда политические решения и заявленные инициативы влекут за собой разработку регламентов, обеспечивающих реальную возможность использования в классе в общей системе оценки качества обучения. Результаты проводимого в классе оценивания могут быть использованы для определения индивидуальной динамики и прогресса учащегося, включения оценочной деятельности учителя в характеристику его профессионального мастерства при регулярной аттестации и, наконец, рассмотрения данных, полученных в ходе внутриклассного оценивания, наряду с другими данными внутренней школьной оценки учебных достижений учащихся, при аттестации образовательного учреждения.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАДРОВОГО РЕСУРСА ДЛЯ ИННОВАЦИЙ

Вторым обязательным условием модернизации оценивания в классе в русле требований новых ФГОС является широкая и системная работа по развитию кадрового потенциала, поскольку в данном случае проводниками инноваций становятся не отдельные группы подготовленных специалистов, а вся масса практикующих учителей. Реализация нового подхода требует обновления содержания курсов переподготовки профессорско-преподавательского состава педагогических вузов и институтов повышения квалификации педагогов, разработки методической литературы, обучающих фильмов, организации экспериментальных площадок для апробации новых оценочных стратегий и инструментов, активизации профессиональной коммуникации и обмена опытом, в том числе в педагогических объединениях на сетевых площадках Интернета.

РАЗРАБОТКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ, ВКЛЮЧАЮЩЕГО ОЦЕНОЧНЫЕ УМЕНИЯ

Ещё одним условием, без которого планы модернизации практики оценивания, проводимого в классе, останутся малореалистичными, является трансформация системы профессиональной подготовки учителей. Прежде всего появление профессионального стандарта педагога, на который могут ориентироваться программы обучения студентов в системе профессионального образования и который будет включать такой блок, как оценочные умения учителя. На основе подобного стандарта и моделей эффективного преподавания, также включающих требования к оценочным умениям практикующего учителя, может планироваться индивидуальное профессиональное развитие учителей, повышающее их готовность к использованию новых оценочных подходов и инструментов.

В последние годы максимально подчёркивается значение внешнего по отношению к школе независимого контроля, обеспечивается развитие необходимых для его осуществления структур и инструментов. Намеченная модернизация практики оценивания на уровне класса требует аналогичной активности и усилий: трансляции мирового опыта в области формирующего оценивания, ускоренной разработки оценочного инструментария и оснащения им школ и действующих учителей. Всё это позволит включить методики оценивания на уровне класса в практику работы школ и учителей.

6. ГЛАВНЫЕ УРОКИ

Отметим основные уроки, которые можно сформулировать на основе опыта реформирования национальной системы оценки качества образования.

СФОКУСИРОВАННОСТЬ РЕФОРМЫ

После принятия политического решения о реформировании системы оценивания было выбрано верное стратегическое решение — сосредоточиться

на разработке и внедрении в практику одного элемента этой системы — единого государственного экзамена. Это позволило сконцентрировать различные ресурсы и достаточно быстро ввести ЕГЭ в практику. ЕГЭ инициировал развитие культуры педагогических измерений, дал толчок к подготовке специалистов и созданию сети различных научных организаций и центров оценки качества, координирующих работы в области педагогических измерений. В результате был сформирован потенциал для введения новых форм оценки качества образования на федеральном и региональном уровнях.

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА

При реформировании системы оценивания одним из ключевых факторов является политическая поддержка реформы. И заключается она не только в принятии решения о проведении реформы, но, что более важно, в последовательном отстаивании этого решения на этапе реализации, когда многие профессиональные и общественные группы сопротивляются изменениям и поддержку не так просто завоевать. На практике политическая поддержка должна выражаться в нормативном закреплении регламентов и процедур оценки качества образования, что позволит обеспечить устойчивость проводимых изменений.

ШАГ ЗА ШАГОМ

Одним из факторов успеха при введении ЕГЭ является его поэтапное внедрение в режиме эксперимента. Нужно было время, чтобы отработать технологии проведения, понять наиболее серьёзные проблемы и затруднения и с учётом полученного опыта скорректировать структуру и содержание ЕГЭ.

ОБЩЕСТВЕННАЯ ДИСКУССИЯ

Введение масштабных изменений, затрагивающих интересы большого числа общественных и профессиональных групп, невозможно обеспечить без общественной поддержки. Здесь ключевым фактором становится умело организованная, широкая и открытая общественная дискуссия. Авторы нововведений должны приложить все усилия для расширения числа сторонников и в опережающем режиме реагировать на возражения противников изменений.

Не менее важна и активная профессиональная коммуникация, создание открытых площадок для обмена профессиональным опытом и контактов педагогов-практиков, исследователей, экспертных групп. Это горизонтальное взаимодействие является условием подготовки профессионального сообщества к реализации политических решений и инновационных стратегий. Отсутствие возможностей для профессионального обсуждения и продвижения инициатив снизу, формирования групп, заинтересованных в развитии инноваций, — одна из причин того, что реформирование образования сталкивается с сопротивлением или реализуется в формальном бюрократическом варианте.

ОБЩЕСТВЕННЫЙ КОНТРОЛЬ

Единый государственный экзамен является процедурой оценки с высокими ставками как для учеников, так и для учителей и школ, работу которых оценивают по его результатам. Чтобы не допустить преднамеренных нарушений процедуры проведения экзамена и фальсификации результатов, необходимо позаботиться о создании системы общественного контроля на всех этапах организации экзамена. Открытость и прозрачность его процедуры может обеспечиваться за счёт привлечения независимых общественных наблюдателей при проведении экзамена, публикации результатов в СМИ (включая случаи нарушений и фальсификации), обсуждения результатов с привлечением авторитетных общественных организаций.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ

Важнейшей проблемой при проведении оценки учебных достижений была и остается проблема адекватной интерпретации результатов измерений. Опыт ЕГЭ показал, что зачастую данные экзамена используются для неправомерного сравнения и рейтингования школ и муниципалитетов без учёта условий, влияющих на деятельность образовательных учреждений. Известны случаи жёстких санкций, применяемых к школам со стороны вышестоящего начальства.

Один из возможных способов преодоления этой проблемы — подготовка подробных методических руководств о том, каким образом должны анализироваться результаты экзамена (или другой программы оценки) и какие решения могут приниматься на основе имеющихся данных.

СТАНДАРТИЗИРОВАННЫЕ ТЕСТЫ И ШКОЛЬНАЯ ПРАКТИКА

В отличие от ряда стран с развитыми системами стандартизированного тестирования (например, США, Великобритания, Австралия и др.), в российской школьной практике в последние 50 лет практически не использовались стандартизированные тесты. Понятие «психометрика» было незнакомо школьным учителям и широкому кругу специалистов в области образования. О стандартизированных измерениях начали говорить в основном после введения единого государственного экзамена. До сих пор достаточно распространено мнение, что школьные учителя лучше всего могут оценить знания своих учеников.

В сложившейся ситуации можно выделить как негативные стороны (например, недоверие к педагогическим измерениям, неумение принимать решения на основе объективных данных), тормозящие введение независимой объективной оценки учебных достижений, так и позитивные моменты (например, готовность учителя к усилению его роли в оценке учебных достижений при формирующем и диагностическом оценивании), позволяющие сформировать адекватную систему внутренней оценки на уровне школы.

Такое положение дел требует принятия решений, по крайней мере, в двух направлениях: совершенствование системы подготовки педагогических кадров и повышение квалификации учителей и создание необходимого инструментария и методических пособий.

В систему подготовки педагогических кадров и повышения квалификации учителей необходимо включать специальные курсы «Педагогические измерения». Однако эти курсы должны адекватно представлять различные методы и формы стандартизированной и нестандартизированной оценки, рассматривать преимущества и недостатки каждого направления, формировать понимание и необходимость использования различного инструментария для наиболее объективной оценки и диагностики школьников, на основе которой можно принимать различного рода решения, например, о переводе на следующую ступень обучения или об оперативной помощи и поддержке в учебном процессе.

Параллельно с получением новых знаний учителям необходимо дать достаточное количество методической литературы и инструментария для оценки учебных достижений, разработанных профессиональными организациями.

РОССИЯ В ЗЕРКАЛЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Как показывает опыт участия стран в международных сравнительных исследованиях, результаты исследований способствуют развитию систем образования, только если они становятся достоянием всего общества, по ним проводятся профессиональные дискуссии и принимаются управленческие решения об изменениях в системе образования.

Российская общественность, получив достаточно обширную информацию о качестве своего общего образования, с удовольствием воспринимает хорошие результаты, например, исследования PIRLS, и недостаточно уделяет внимание проблемам школьного образования, выявленным, например, в исследованиях TIMSS (снижение качества образования при переходе из начальной в основную школу) или в исследовании PISA (недостаточная сформированность функциональной грамотности выпускников основной школы). Соответствующие исследования интересуют только ограниченный круг ученых. Не зафиксированы решения, принятые в связи с результатами проводимых исследований. Это позволяет сделать вывод о том, что одной из существенных проблем российского образования является принятие решений по достаточно широкому кругу вопросов без обращения к результатам исследований качества образования (не только международных, но и российских, в том числе ЕГЭ и ГИА 9).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1) Агранович, М. Л. Возможности анализа образовательных систем на основе результатов ЕГЭ / М. Л. Агранович // Вопросы образования. 2004. — № 2. — С. 272—287.
- 2) Российское образование в контексте международных индикаторов, 2009. Аналитический доклад / М. Л. Агранович, Г. С. Ковалёва, К. Н. Поливанова, А. В. Фатеева. — М.: ИФ «Сентябрь», 2009.
- 3) Болотов, В. А. ЕГЭ: промежуточные итоги / В. А. Болотов // Вопросы образования. — 2004. — № 2.
- 4) Болотов, В. А. О построении общероссийской системы оценки качества образования / В. А. Болотов // Вопросы образования. — 2005. — № 1.
- 5) Болотов, В. А. Оценка качества образования / В. А. Болотов // Управление школой. — 2005. — № 5.
- 6) Болотов, В. А. Условия эффективного использования результатов оценки образовательных достижений школьников / В. А. Болотов, И. А. Вальдман // Педагогика. — 2012. — № 6.
- 7) Российская система оценки качества образования: чему мы научились за 10 лет? / В. А. Болотов, И. А. Вальдман, Г. С. Ковалёва // Тенденции развития образования: проблемы управления и оценки качества образования. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. — М.: Университетская книга, 2012. — С. 22—31.
- 8) Единый государственный экзамен. Выпуск 3. Теоретические предпосылки, методологические и организационные аспекты создания общероссийской системы оценки качества образования: сб. ст. / под ред. В. А. Болотова. — М.: Логос, 2005.
- 9) ЕГЭ и прием в вузы. Средний балл абитуриентов, поступивших в московские вузы по результатам ЕГЭ: август 2009: доклад Государственного университета — Высшей школы экономики // Сайт ГУ ВШЭ [Электронный ресурс]. — URL: http://www.hse.ru/data/091/770/1228/pr2009_18.pdf.
- 10) Итоги деятельности комиссии по изучению и оценке результатов эксперимента по введению единого государственного экзамена. — М.: Совет Федерации, 2009.
- 11) Кадневский, В. ЕГЭ в зеркале социальной политики / В. Кадневский, В. Полежаев // Народное образование. — 2009. — № 6. — С. 23—30.
- 12) Качество образования в российской школе: по результатам международных исследований / науч. ред. Г. С. Ковалёва. — М.: Логос, 2006.
- 13) Кларк, М. Что является наиболее важным в системах оценки достижений учащихся: основные ориентиры / М. Кларк. — Всемирный банк, 2012.
- 14) Концепция общероссийской системы оценки качества образования / под

ред. А. Н. Лейбовича. — М.: Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, 2006.

15) Кузнецова, М. И. Сильные и слабые стороны читательской деятельности выпускников российской начальной школы по результатам PIRLS-2006 / М. И. Кузнецова // Вопросы образования. — 2009. — № 1. — С. 107—136.

16) Мониторинг общеучебных достижений выпускников основной школы / под общ. ред. К. Н. Поливановой. — М.: Университетская книга, 2006.

17) Неожиданная победа: российские школьники читают лучше других / под науч. ред. И. Д. Фрумина. — М.: Изд. дом. Гос. ун-та — Высшей школы экономики, 2010.

18) Новые требования к содержанию и методике обучения в российской школе в контексте результатов международного исследования PISA-2000. — М.: Университетская книга, 2005.

19) Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2000. — М.: Логос, 2004.

20) Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в своё будущее?: доклад Общественной палаты Российской Федерации / Общественная палата РФ. — М.: Изд. дом. Гос. ун-та — Высшей школы экономики, 2007.

21) Основные результаты международного исследования качества школьного математического и естественнонаучного образования TIMSS-2007 — М.: ИСМО РАО, 2008.

22) Оценка достижения планируемых результатов. Начальная школа. Система заданий. Стандарты второго поколения / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. — М.: Просвещение, 2009.

23) Пинская, М. А. Оценивание для обучения: практич. руководство. — М.: Чистые пруды, 2009. — (Библиотечка «Первого сентября», серия «Управление школой». Вып. 28).

24) Может ли школа влиять на уровень читательской грамотности младших школьников? По материалам анализа результатов PIRLS-2006 / М. А. Пинская, Т. В. Тимкова, О. Л. Обухова // Вопросы образования. — 2009. — № 2. — С. 87—108.

25) Построение общероссийской системы оценки качества образования и региональных систем оценки качества образования: сб. ст. — М.: Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, 2007.

26.) Результаты единого государственного экзамена (июнь 2009 года). — М.: Рособрнадзор, ФИПИ, 2009.

27) Результаты мониторинга первого этапа эксперимента по модернизации структуры и содержания общего образования. — М.: ИСМО РАО, 2002.

28) Римский, В. Л. Преодоление коррупции в системе образования России: доклад Моск. бюро по правам человека. — М., 2010.

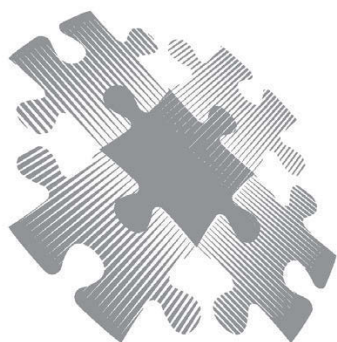
- 29)** Российская школа: от PISA-2000 к PISA-2003 / под общ. ред. А. Г. Каспр-жака, К. Н. Поливановой. — М.: Логос, 2006.
- 30)** Собкин, В. С. Отношение учителей к единому государственному экзамену (по материалам социологического исследования) // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XIII. Вып. XXIII. — М.: Институт социологии образования РАО, 2009.
- 31)** ЕГЭ: опыт социологического анализа / В. С. Собкин, Д. В. Адамчук, А. И. Иванова, Ю. О. Коломиец, И. Д. Лиханов, Д. А. Нарбутт // Вести образования. — 2009. — № 18 (138). — С. 12—13.
- 32)** Плюсы и минусы ЕГЭ / В. С. Собкин, Д. В. Адамчук, Ю. О. Коломиец, И. Д. Лиханов, А. И. Иванова, Д. А. Нарбутт // Дитя человеческое. — 2009. — № 5. — С. 9—15.
- 33)** Тюменева, Ю. А. Сравнительная оценка факторов, связанных с успешностью в PIRLS: вторичный анализ данных PIRLS-2006 по российской выборке / Ю. А. Тюменева // Вопросы образования. — 2008. — № 4. — С. 56—80.
- 34)** Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки РФ. — М.: Просвещение, 2010. — 31 с. — (Стандарты второго поколения).
- 35)** Хорошо ли читают российские школьники? / Г. А. Цукерман, Г. С. Ковалёва, М. И. Кузнецова // Вопросы образования. — 2007 — № 4. — С. 240—267.
- 36)** Clarke, M. Roadmap for building an effective assessment system. The World Bank, 2010.
- 37)** Human Development Report 2009. Overcoming Barriers: Human Mobility and Development. UNDP, 2009.
- 38)** Kovaleva, G., Krasnianskaia, K. Russian Federation // TIMSS-2007 Encyclopedia. Guide to Mathematics and Science Education Around the World v 2 Edited by I. Mullis, M. Martin, A. Kennady, C. Flaherty. IEA, ISC, Boston College, 2008.
- 39)** PIRLS 2006, International Report, IEA, TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch school of education, Boston College.
- 40)** PISA 2009: Volume I, What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science. OECD, Paris, 2010.
- 41)** Russian Federation // The Impact of TIMSS on the Teaching and Learning of Mathematics and Science. Edited by D. Robitaille, A. Beaton, T. Plomp. Vancouver, Pacific Educational Press Canada, 2000, p. 120—124.
- 42)** TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades / Edited by: Ina V. S. Mullis, Michael O. Martin, Pierre Foy in collaboration with John F. Olson, Corinna Preuschoff, Ebru Erberber, Alka Arora, Joseph Galia. IEA, TIMSS&PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2008.

43) TIMSS 2007 International Science Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades / Edited by: Ina V. S. Mullis, Michael O. Martin, Pierre Foy in collaboration with John F. Olson, Corinna Preuschoff, Ebru Erberber, Joseph Galia. IEA, TIMSS&PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2008.

ИНТЕРНЕТ-ИСТОЧНИКИ

- 1)** Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]: сайт федерального государственного образовательного стандарта. — Режим доступа: www.standart.edu.ru.
- 2)** Официальный информационный портал единого государственного экзамена [Электронный ресурс] / Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. — Режим доступа: www.ege.edu.ru.
- 3)** Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки [Электронный ресурс]: официальный сайт Рособнадзора. — Режим доступа: www.obrnadzor.gov.ru.
- 4)** Центр оценки качества образования ИСМО РАО [Электронный ресурс]: сайт Центра ОКО. — Режим доступа: www.centeroko.ru.
- 5)** Федеральный институт педагогических измерений [Электронный ресурс]: сайт ФИПИ. — Режим доступа: <http://www.fipi.ru>.
- 6)** Федеральный центр тестирования [Электронный ресурс]: сайт ФЦТ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки. — Режим доступа: www.rustest.ru.
- 7)** International Association for the Evaluation of Educational Achievements = Международная ассоциация оценки школьной успеваемости [Электронный ресурс]: сайт IEA. — Режим доступа: www.iea.nl.
- 8)** Programme for International Student Assessment (PISA) = Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся / Organisation for Economic Cooperation and Development = Организация экономического сотрудничества и развития [Электронный ресурс]: сайт OECD. — Режим доступа: www.oecd.org.
- 9)** PIRLS and TIMSS / International Study Center = Международный учебный центр [Электронный ресурс]: сайт PIRLS and TIMSS. — Режим доступа: <http://timssandpirls.bc.edu/>.

ЕВРАЗИЙСКАЯ АССОЦИАЦИЯ
ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ



Е А О К О