

В.Ж. Куклин

ПРОБЛЕМЫ ЕГЭ — ДЕЙСТВИТЕЛЬНЫЕ И МНИМЫЕ

*Наука начинается там, где
появляется возможность измерения.*

Д.И. Менделеев

Представленная ниже работа была подготовлена к декабрю 2003 г. и по обстоятельствам, не зависящим от автора, пролежала «под сукном». К сегодняшнему времени (октябрь 2004 г.) многое изменилось, и, естественно, появилось желание внести соответствующие изменения в текст, в частности, чтобы отреагировать на дополнительные аргументы *pro et contra* ЕГЭ и произошедшие за это время события. Однако попытка внести изменения в уже сложившийся и «отлежавшийся» текст оказалась неудачной — слишком многое потребовало бы переделки. В связи с этим показалось разумным вместо внесения изменений в уже подготовленный материал сохранить прежнюю версию (под заголовком «Взгляд из 2003 года») неизменной и добавить еще одну часть — «Взгляд из 2004 года». Насколько это решение удачно — судить читателю.

Взгляд
из 2003 года

Введение

Уже три года прошло с начала эксперимента по введению единого государственного экзамена. В дискуссиях, зачастую ожесточенных, сломано множество копий. Однако до сих пор и среди сторонников, и среди противников ЕГЭ недостаточное внимание уделяется обсуждению важнейшего вопроса — что же все-таки значит ЕГЭ для системы образования, для личности, общества и государства. Сразу оговоримся, что действительно актуальны и не решены до конца многие вопросы, связанные с проведением ЕГЭ, — это и проблемы качества и конфиденциальности КИМов, и проблемы перевода результатов выполнения заданий в баллы, и вопросы согласования результатов ЕГЭ и результатов вступительных испытаний, проводящихся в других формах, и вопросы участия абитуриентов в конкурсе в несколько вузов одновременно, и ряд других. Однако многие из них являются техническими или технологическими и в конце концов будут решены, по некоторым вопросам будут приняты компромиссные решения.

В ближайшее время окончательно определится, войдет ли проведение ЕГЭ в обыденную практику существования системы образования в полном объеме (то есть по всем предметам, для всех выпускников и абитуриентов, для всех учреждений высшего и среднего профессионального образования), в некотором ограниченном варианте (например, без использования результатов при приеме в вузы или с использованием их только для первичного отсева абитуриентов) либо будет принято решение о полном отказе от введения ЕГЭ.

Следует отметить, что анализ процесса проведения эксперимента, динамика его развития, характер изменения отношения к нему и специфика реакции нашего общества на появление нового позволяет сказать, что в целом ощущение «неизбежности введения ЕГЭ» уже сложилось и вряд ли что-то радикально изменится в дальнейшем.

Тем не менее, на некоторые вопросы, связанные с проведением эксперимента, еще не получены удовлетворительные ответы, более того, есть вопросы, которые требуют детального обсуждения, и в их числе:

- к чему приведет ограничение ЕГЭ только задачей итоговой аттестации выпускников школ, без использования результатов для приема в вузы;
- возможен ли еще полный отказ от введения ЕГЭ, или «точка возврата» уже пройдена.

Если исходить из того, что после завершения эксперимента по введению ЕГЭ он будет переведен в штатный режим, то представляются важными вопросы влияния эксперимента и влияния ЕГЭ как нового системного механизма на систему образования и «окружающую (систему образования) среду».

Анализ процессов, происходящих в системе образования в связи с появлением ЕГЭ, позволяет с явно положительными изменениями выявить и некоторые отрицательные тенденции. Следует иметь в виду, что эти изменения и тенденции могут носить временный характер, но могут и превратиться в постоянные факторы. Соответственно, возникает необходимость закрепления положительных тенденций и одновременно — принятия определенных мер по исключению или компенсации негативных факторов.

Формат статьи не позволяет подробно рассмотреть все эти вопросы, поэтому ниже обсуждается только часть из них. Очевидно, что даже обзор всего спектра вопросов, связанных с введением ЕГЭ и использованием его результатов, требует продолжительной систематической работы, включающей научные и методические исследования и разработку методик их практического использования.

В.Ж. Куклин
Проблемы ЕГЭ — действительные и мнимые

Общие
замечания

Почти очевидной является нецелесообразность двойного испытания выпускников школ в течение двух месяцев (при том, что во время вступительных испытаний не допускается использование заданий, выходящих за пределы школьной программы), более того — сам факт недоверия высшей и средней профессиональной школы к результатам выпускных школьных экзаменов ставит под сомнение целесообразность такого итогового контроля, а также явно или неявно обосновывает претензии к объективности российского аттестата о среднем образовании на международном уровне.

Однако отказ от проведения итогового контроля по завершении школы по многим причинам нецелесообразен, да и противоречит действующему законодательству. С другой стороны, полное исключение вступительных испытаний в вузы, техникумы и колледжи (прием на основании только школьных оценок) также имеет множество отрицательных сторон. Сама по себе идея введения объективного контроля результатов учебы на выходе из школы возникла давно. В законодательстве эта идея зафиксирована уже с 1992 г. — в ст. 15 Закона «Об образовании»:

4. Освоение образовательных программ основного общего, среднего (полного) общего и всех видов профессионального образования завершается обязательной итоговой аттестацией выпускников.
5. Научно-методическое обеспечение итоговых аттестаций и объективный контроль качества подготовки выпускников по завершении каждого уровня образования обеспечиваются государственной аттестационной службой, независимой от органов управления образованием, в соответствии с государственными образовательными стандартами.

В одной из предлагавшихся в 1997 г. программ модернизации образования отмечалось, что *«система вступительных экзаменов в высшие учебные заведения должна быть заменена системой национального тестирования»*, однако до 2000 г. в стране предпринимались только отдельные попытки введения элементов объективного контроля результатов учебы в школе. В качестве таковых могут рассматриваться экзамены в так называемых «базовых школах», которые проводились (и проводятся) с участием преподавателей вузов, а также единые республиканские экзамены, проведенные в республике Марий Эл в 1995–1997 гг. Они проводились школами и вузами совместно, при этом их результаты сразу являлись и выпускными для школы, и вступительными для вузов. Но совмещение экзаменов в локальном варианте слишком явно нарушает равенство доступа к участию в конкурсе и дает ощутимые преимущества «местным» абитуриентам.

В системе в целом проведение одного цикла объединенных (единых) экзаменов вместо двух непосредственно следовавших друг за другом — школьного и вузовского — стало возможным только в рамках ЕГЭ. Отношение к таким объединенным экзаменам было и остается неоднозначным, при этом и со стороны школ, и со стороны вузов выдвигались как аргументы за, так и аргументы против. При этом одни и те же характеристики ЕГЭ использовались и для аргументации за, и для аргументации против его введения — в зависимости от отношения к самой идее ЕГЭ.

К сожалению, в основном обсуждение ведется на бытовом уровне: оппоненты с обеих сторон ищут частные аргументы в подтверждение своей позиции и часто апеллируют к здравому смыслу, не заботясь о серьезном обосновании своей позиции. Еще один интересный аспект связан с неявным переносом высокой компетенции отдельных участников обсуждений в различных сферах (в первую очередь, в науке) на сферу образования. Предполагается, что крупный ученый, общественный деятель или администратор обязательно является и крупным специалистом в теории управления, теории измерения и, конечно, в педагогике.

Зачастую аргументация (и сторонников, и противников ЕГЭ) основывается на использовании определенной схожести ЕГЭ с зарубежными аналогами, переносе свойств аналога на ЕГЭ и соответствующих выводах.

ЕГЭ и школа

Для школы введение ЕГЭ приводит, в первую очередь, к устранению учителя от оценки собственного труда, что стало основанием для аргументов о недоверии к работе учителя, о невозможности учесть во время экзаменов «историю вопроса».

Кроме того, если в традиционной схеме хорошему ученику, допустившему небольшой сбой на экзамене, можно было прибавить балл, то в условиях ЕГЭ такой возможности уже нет. И наоборот: возможность «припомнить» школьнику на экзамене разгильдяйство, недостаточную старательность или специфические отношения с учителем с помощью снижения оценки также оказалась исключенной.

Очевидно полезная возможность сравнения результатов работы разных школ также не является однозначно положительным фактором. Так, для многих школ, имеющих сложившееся позитивное реноме, результаты ЕГЭ стали неожиданностью: оказалось, что неформальное представление о высоком качестве их работы ничем не подтверждается. Особенно остро этот вопрос возник в связи с экзаменом по математике в школах с гуманитарным уклоном.

Оказалось, что объем читаемой в них математики не обеспечивает получения максимальных баллов на экзамене. И если ранее оценка «отлично» в гуманитарном лицее значила «отлично по сравнению с другими учащимися», то в условиях объективного контроля многие из потенциальных медалистов из числа выпускников школ с гуманитарным уклоном оказались в сложном положении. Имеются и обратные случаи — в лидеры по результатам ЕГЭ выходят школы, ранее ничем не выделявшиеся.

«Две грани» ЕГЭ проявляют себя на каждом уровне системы школьного образования. С одной стороны, каждый учитель может теперь посмотреть на результаты своих учеников и результаты работы своих коллег и сделать определенные выводы. С другой стороны, результаты его работы могут оценивать не только коллеги, но и руководство школы, и родители.

Для директора школы ЕГЭ — это и инструмент оценки труда учителя, и — одновременно — инструмент оценки результатов работы школы со стороны муниципальных органов управления образованием и общественности, то есть, косвенно, инструмент оценки труда директора. То же самое происходит и на следующих уровнях — вплоть до утверждений на уровне субъекта Федерации: *«Наши средние результаты по (физике, химии, биологии...) выше, чем в соседних областях»*, — притом, что иногда различие результатов вполне укладывается в границы статистической погрешности измерения.

При этом никакие объяснения относительно преждевременности использования результатов ЕГЭ, полученных в условиях эксперимента, для принятия управленческих решений не принимаются во внимание. Не учитывается ни недостаточная однородность КИМов, ни неоднозначность мотивации школьников в выборе предметов для сдачи экзаменов в форме ЕГЭ.

Таким образом, можно сделать вывод, что, с одной стороны, с появлением ЕГЭ возникают основания для объективного сравнения результатов работы учащихся, учителей и школ, с другой стороны, только результатов ЕГЭ для принятия обоснованных решений недостаточно, необходимо учитывать и множество других факторов.

ЕГЭ и вузы

Использование результатов ЕГЭ для приема в вузы также вызывает множество споров. Основные аргументы оппонентов сводятся к недостаточной сложности КИМов и связанной с этим невозможности отбора в вузы «своих» абитуриентов. Часто приходится слышать о необходимости оценки «профессиональной ориентированности» в ходе вступительных экзаменов. Оставляя в стороне вопрос о качестве заданий, которые готовятся вузами для вступительных экзаменов,

отметим только, что ЕГЭ не может (и не должен) быть единственным инструментом для отбора абитуриентов. Следует напомнить, что для вузов, проводящих специфические вступительные испытания (творческого характера — вузы искусства и культуры) или использующих дополнительные ограничения при отборе абитуриентов (вузы физкультуры и спорта, военные вузы, и т.п.), в положении о проведении ЕГЭ сделано соответствующее исключение. Однако и при приеме в вузы, использующие для отбора абитуриентов только результаты вступительных испытаний по предметам, которые преподаются в школе, могут учитываться, наряду с результатами ЕГЭ, и результаты олимпиад, и различные формы собеседования. Отдельной задачей, как отмечалось выше, является использование совокупности результатов вступительных испытаний, проведенных в разных формах, с использованием различных шкал оценки.

Участие вузов в эксперименте уже привело к отдельным позитивным результатам. Было выявлено и значительно сократилось количество отклонений от установленных правил в работе приемных комиссий вузов.

Почти очевидным является более высокое качество КИМов по сравнению с большинством экзаменационных материалов, используемых вузами для вступительных экзаменов. (Известно, что разработка и структуры КИМов, и заданий для них проходит не только с обязательным использованием нескольких экспертиз, но и под бдительным оком широкой общественности, тогда как для вступительных экзаменов в вузы материалы разрабатываются в условиях повышенной секретности. Естественно, что при этом к работе привлекается по возможности минимальное число преподавателей. Практически отсутствует либо проводится в ограниченных объемах, внешняя и внутренняя экспертиза заданий и билетов в целом. Эти факторы, как и ряд других, не позволяют систематически обеспечить высокое качество материалов для вступительных испытаний).

Странно выглядит аргумент о низкой дифференцирующей способности КИМов, в особенности когда он исходит от вузов, использующих пяти-, десяти- или двенадцатибалльные шкалы оценки результатов (и имеющих, в связи с этим, некоторые проблемы, связанные с так называемым «полупроходным» баллом), притом, что действительно высокие баллы по ЕГЭ получает очень ограниченное количество участников.

Предоставленная абитуриентам возможность подачи документов в практически неограниченное число вузов наряду с позитивным изменением — сокращением отсева потенциально способных к учебе абитуриентов — ведет и к резкому росту числа случаев

поступления «все равно куда, лишь бы попасть в студенты», что вносит дополнительные искажения в структуру принимаемых в вузы. Возможность абитуриента быть зачисленным в несколько вузов одновременно также усложняет работу приемных комиссий, особенно если вузы города не согласовали сроки приема подлинников документов от абитуриентов, рекомендованных к зачислению.

Одной из целей введения ЕГЭ является облегчение доступа к образованию школьников из отдаленных территорий. Для достижения этой цели необходимо решить задачу «удаленного зачисления» в вузы для тех, кто по каким-либо причинам не имеет возможности выезда к месту проведения вступительных испытаний. В принципе ЕГЭ решает эту задачу, точнее, обеспечивает предпосылки к ее решению. Однако уже в ближайшее время необходимо разработать механизмы и процедуры, обеспечивающие легитимность проведения конкурса, зачисления и фиксации результатов зачисления абитуриентов, которые к моменту зачисления не прибыли в вуз, в который они приняты. При решении этой задачи основную роль играет, наряду с разработкой соответствующей нормативно-правовой базы, создание, запуск и обеспечение условий использования информационной системы для сопровождения процесса «удаленного зачисления» (включая оповещение вузов и абитуриентов о результатах зачисления, обеспечение гарантий представления в вузы подлинников документов, необходимых для выпуска приказа о зачислении). Система должна обеспечивать также и возможность проверки результатов, представленных абитуриентом в вуз, через централизованные базы данных результатов ЕГЭ. Отдельные компоненты системы уже созданы и прошли апробацию, однако завершение ее разработки и особенно обеспечение условий надежного функционирования еще впереди.

Участие в ЕГЭ учреждений начального и среднего профессионального образования

Отдельную проблему представляет участие в ЕГЭ и конкурсе в вузы и техникумы выпускников системы *начального профессионального образования*. Это обусловлено не только несогласованностью сроков проведения итоговых выпускных испытаний в начальном профессиональном образовании, но и фактически более низким уровнем подготовки учащихся по программам общего среднего образования. И, несмотря на относительно малое число абитуриентов из этой системы, обеспечение им равных с другими условий доступа к участию в конкурсах для поступления в вузы, техникумы и колледжи еще требует решения.

Участие в ЕГЭ выпускников системы *среднего профессионального образования*, стремящихся к поступлению в вузы, равно как и использование результатов ЕГЭ для приема в средние специ-

альные учебные заведения также не урегулировано в полной мере. По отдельному конкурсу и, как правило, без использования результатов ЕГЭ проводится прием в вузы на сокращенное обучение (прием выпускников техникумов и колледжей в вузы на родственные направления подготовки и специальности), однако в общем случае выпускники системы среднего профессионального образования поступают в вузы на тех же условиях, что и выпускники школ. Следовательно, они должны и ЕГЭ сдавать на тех же условиях. Однако при существующей организации учебного процесса в июне в техникумах и колледжах проводятся собственные выпускные экзамены, поэтому если существующая система организации учебного процесса останется без изменений, выпускники техникумов и колледжей должны будут сдавать экзамены в форме и по материалам ЕГЭ в июле, либо необходимо менять эту систему.

Прием в техникумы и колледжи по результатам ЕГЭ также имеет некоторую специфику. С одной стороны, часть абитуриентов системы среднего профессионального образования составляют не поступившие в вузы, у которых все или часть необходимых для участия в конкурсе в техникумы и колледжи вступительных испытаний уже пройдены. Для них необходимо организовывать «досдачу» недостающих экзаменов (и здесь так же, как и в вузах, возникает задача либо представления или перевода результатов вступительных испытаний в единую шкалу, либо проведения дополнительных экзаменов в форме и по материалам ЕГЭ). С другой стороны, приемные комиссии техникумов и колледжей принимают документы до 31 июля, следовательно, экзамены должны проводиться в августе, что означает, в случае выбора варианта проведения экзаменов в форме и по материалам ЕГЭ, необходимость подготовки отдельных комплектов КИМов практически по всем предметам.

Взаимодействие
учебных заведений
разного уровня

В соответствии с действующим положением о ЕГЭ, в его проведении на паритетных началах участвуют общее и высшее образование, а с 2003 г. — и среднее профессиональное. Иными словами, проведение ЕГЭ в субъекте Федерации означает необходимость организации взаимодействия органов управления образованием регионального и муниципального уровней, высших учебных заведений и учреждений среднего профессионального образования. И поскольку в КИМы включены открытые задания, выполнение которых оценивается экспертами предметной комиссии, сама эта комиссия включает учителей школ, преподавателей вузов, техникумов и колледжей (которые в ходе эксперимента совместно проверяют рабо-

ЕГЭ и кадры
системы
образования

ты по согласованным, обсужденным и утвержденным правилам). Таким образом, проведение ЕГЭ привело к значительному усилению взаимодействия работников разных уровней образования, и не только на уровне руководства органов управления образованием и учебных заведений, но и на уровне учителей и преподавателей, что, несомненно, можно отнести к одному из важнейших положительных результатов эксперимента. Необходимо отметить также сближение требований общей и высшей школы к знаниям выпускников и абитуриентов.

Естественно, что связанное с введением ЕГЭ появление новых механизмов контроля знаний требует определенной переподготовки учителей школ и преподавателей вузов. Кроме чисто педагогической специфики КИМов и специфики их выполнения испытуемыми, при проведении ЕГЭ важную роль играют технические и процедурные особенности как самого экзамена, так и проверки результатов, включая работу конфликтных (апелляционных) комиссий.

Таким образом, можно отметить прямой результат эксперимента по ЕГЭ — появление в регионах аналитических материалов, позволяющих проанализировать состояние подготовки школьников по предметам ЕГЭ и подготовить необходимые методические материалы для учителей и для системы повышения квалификации. Однако это требует наличия специалистов, способных преобразовывать достаточно объемные массивы первичных результатов экзаменов в адекватные и компактные формы представления результатов обобщенного анализа для принятия обоснованных решений. Необходимость в таких специалистах и организация их подготовки — отдельная задача, решение которой только начато.

Использование при проведении ЕГЭ испытательных материалов различных форм (закрытых заданий, заданий с кратким ответом, открытых заданий, эссе и т.п.) стало причиной значительного повышения интереса широкого круга лиц к методам объективного контроля знаний, т.е. к теории тестирования, и в первую очередь — к формам и методам подготовки заданий для контроля. И здесь, наряду с явно положительным эффектом появления новых инструментов контроля, следует отметить нездоровый ажиотаж в сфере активного распространения некачественных испытательных материалов и услуг по подготовке к сдаче ЕГЭ. (Особенно это относится к разработке «псевдоКИМов» и их использованию в рамках коммерческой подготовки школьников к сдаче экзаменов в форме ЕГЭ. К этой работе, востребованность которой на рынке образовательных услуг уже очевидна, активно подключились широкие круги ор-

ганизаций, многие из которых не имеют отношения к системе образования). Множится число изданий с материалами, похожими на КИМы, и даже сборников «ответов» на официальные КИМы будущего года (которые, как известно, будут подготовлены только в конце января — феврале). Особенно много, с лавинообразным ростом к июню, информационных источников в Интернете, как публикующих ответы на КИМы ЕГЭ, так и предлагающих помощь в получении необходимой оценки за относительно невысокую плату (обычно через WebMoney). Пока не найдено методов борьбы с таким мошенничеством, видимо, это борьба перейдет в перманентную форму, аналогично борьбе с компьютерными вирусами.

Учителя
и преподаватели

Отношение учителей к ЕГЭ, как уже отмечалось ранее, не является однозначным. Для одних «внешняя» оценка их труда создает серьезные социальные неудобства, тогда как для других это основание для гордости. ЕГЭ можно рассматривать как инструмент для совершенствования своей работы и одновременно как инструмент публичного предъявления ее недостатков. Поскольку ЕГЭ оценивает знания выпускников «здесь и сейчас» и не претендует на полный охват всего изученного материала, оценка имеет в первую очередь сравнительный характер. Присущая такой оценке одномоментность, при переносе ее на оценку труда учителей без учета предыстории (знаний учащихся перед изучением данного предмета или раздела, мотивов выбора данного предмета для сдачи экзамена и многого другого), во многих случаях может привести к неверным выводам. Вряд ли можно рассчитывать на безусловное понимание всех этих соображений всеми участниками процесса, однако следует иметь в виду, что в связи с отсутствием точки отсчета, позволяющей определить «относительный прирост знаний», обусловленных работой конкретного учителя, оценка его труда также носит относительный характер и не должна становиться решающим аргументом при оценке его квалификации.

Для большинства преподавателей высшей и средней профессиональной школы характерно нейтральное отношение к ЕГЭ. На этом фоне выделяется только группа репетиторов, для которых введение ЕГЭ означает определенное изменение условий работы: исключение или существенное сокращение возможности подготовки в конкретный вуз и значительное расширение числа конкурентов.

ЕГЭ в системе
управления
образованием

Несомненно, что появление в системе образования нового измерителя, в значительной мере защищенного от субъективизма, само по себе имеет управляющее воздействие (рефлексивное, то есть основанное на использовании механизмов самооценки, мотивации и установок

участников процесса, — без явного использования директивных механизмов управления с более высоких уровней системы). Использование результатов измерения (то есть собственно результатов ЕГЭ) для формирования директивных управленческих решений в регионах, участвующих в эксперименте, уже началось и далее будет только расширяться, однако при этом необходимо четко понимать границы допустимых интерпретаций результатов и, соответственно, не выходить за допустимый уровень жесткости и однозначности решений.

Сказанное выше относится, главным образом, к системе общего образования. Однако следует понимать, что прием в вузы, техникумы и колледжи на основании внешних по отношению к ним результатов позволяет использовать эти результаты в качестве определенной «начальной точки отсчета», то есть создает основания для формирования в учреждениях профессионального образования системы оценки, основывающейся не только на текущих результатах, но и учитывающей «историю вопроса».

Приведем один любопытный вывод, полученный на основании анализа результатов ЕГЭ в республике Марий Эл: на результаты ЕГЭ больше влияет количество выпускных классов, чем территориальное расположение школы¹.

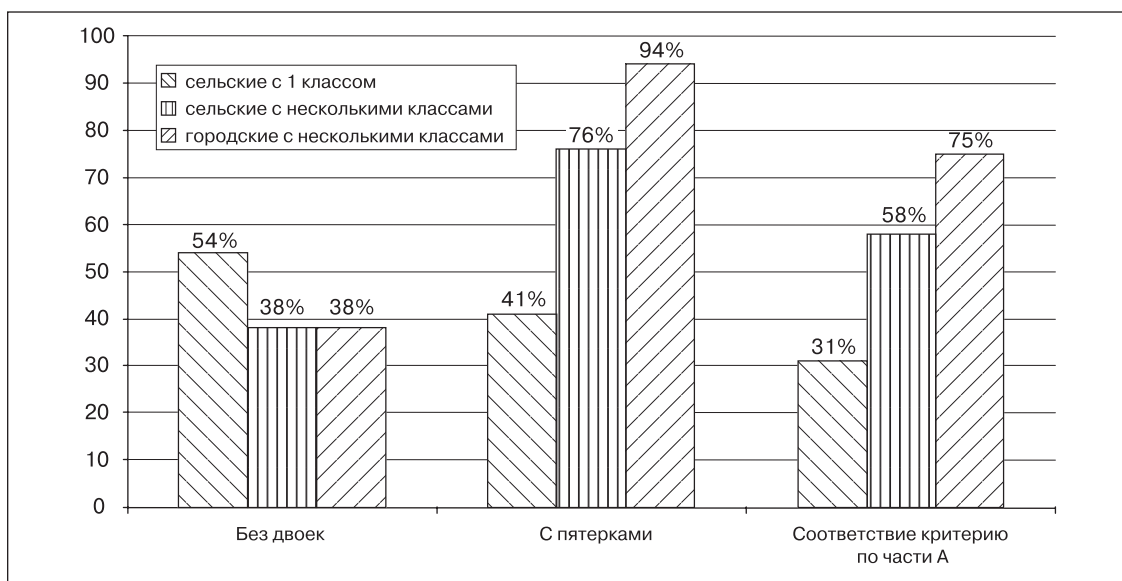
В качестве объекта оценки берется школа, в качестве показателей — три критерия, характеризующие уровень подготовки выпускников по отдельному предмету. Два критерия характеризуют школы по наличию выпускников, результаты которых отнесены к крайним категориям в столбальной шкале. Эти крайние категории результатов кратко названы «пятерки» и «двойки». Третий критерий характеризует освоение выпускниками базового уровня подготовки. Суть критерия сводится к тому, что не менее 50% выпускников должны выполнить определенную долю заданий базового уровня (в соответствии с условием аттестации образовательной организации, введенном в Законе «Об образовании», ст.33, п.20).

Анализ показал, что при оценке уровня подготовки в конкретной школе существенную роль играет количество выпускников. Поэтому при классификации школ использовалась не только принадлежность их к сельским или городским школам, но и количество выпускных классов. Все школы были разделены на две категории: с одним выпускным классом и с несколькими выпускными классами.

Приведем результаты анализа. В республике Марий Эл в ЕГЭ-2002 приняли участие выпускники 167 сельских школ, среди которых 112 школ имели по одному выпускному классу. Городских школ было 54,

¹ Работа выполнена и представлена коллективом Центра «РИТМ» МарГТУ под руководством А.С. Масленникова.

из них только 6 имели по одному выпускному классу. Таким образом, сельских и городских школ с несколькими выпускными классами было примерно равное количество (55 и 48 соответственно) (рис.1).



Математика 2002

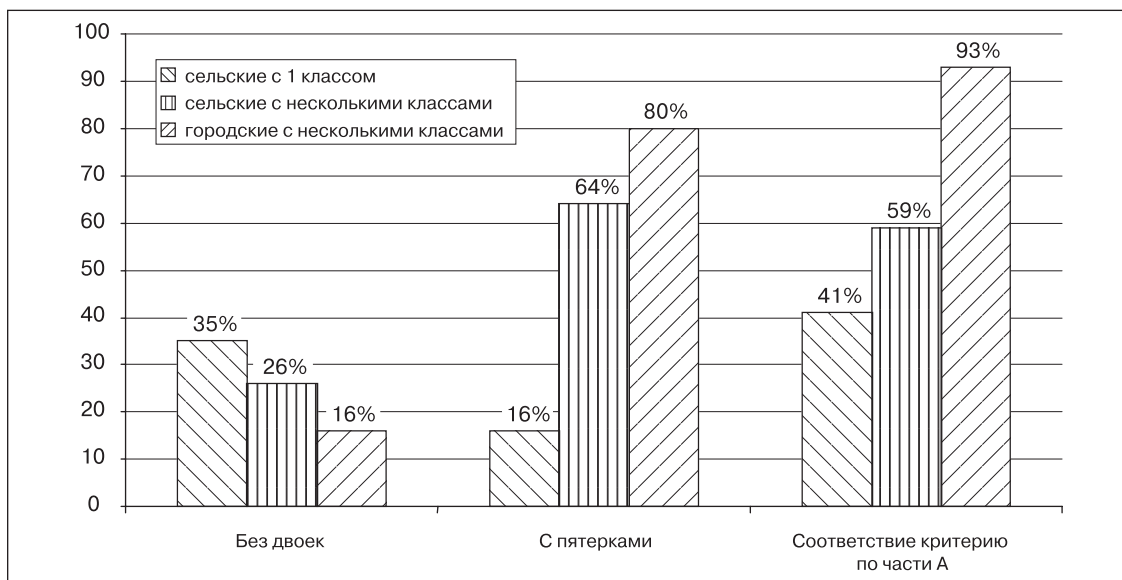


Рис.1 Математика 2001

В.Ж. Куклин
Проблемы ЕГЭ — действительные и мнимые

Как видно из рисунка, в 2002 г. значения показателей сельских школ с одним выпускным классом существенно отличались от показателей школ с несколькими выпускными классами. При этом получены достаточно близкие значения показателей для школ с несколькими выпускными классами, независимо от их принадлежности к сельским или городским школам. Для контроля достоверности аналогичный анализ был проведен по результатам ЕГЭ по математике 2001 г., который также в целом подтвердил отмеченные тенденции.

Для оценки школ по результатам ЕГЭ по русскому языку были выбраны те школы республики, в которых в ЕГЭ приняло участие не менее 50% выпускников, что составило 86% всех школ республики (190 школ из 221).

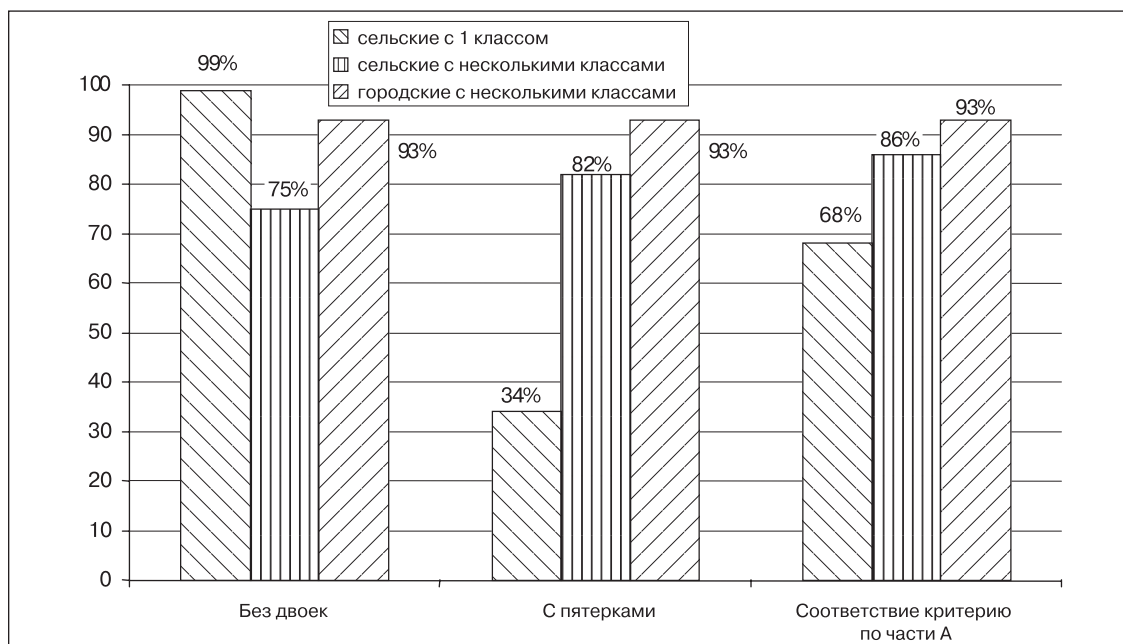


Рис. 2 Показатели для школ по русскому языку

Как видно из рис. 2, по показателям «школы с пятерками» и по освоению базового уровня (соответствие критерию по части А) получены закономерности, коррелирующие с показателями по математике.

Полученная информация позволяет сделать следующие выводы.

1. Анализ результатов по математике за 2001 и 2002 гг. показывает устойчивость соотношений по введенным показателям между школами с одним и несколькими выпускными классами.

2. Анализ результатов по математике и русскому языку по двум показателям показывает воспроизводимость соотношений относительно признака «число выпускных классов».

3. Предложенная классификация школ по количеству выпускных классов достаточно эффективна, поскольку результаты для школ с одним выпускным классом и с несколькими классами существенно отличаются.

4. Анализ показывает большую степень «похожести» школ по признаку «количество выпускных классов», чем по признаку их принадлежности к городским или сельским школам.

Представляет интерес еще один достаточно неожиданный результат, полученный на основе анализа результатов ЕГЭ-2002: наиболее высокий средний балл по математике был показан в населенных пунктах (городах) с числом жителей от 100 до 250 тыс. чел. (рис. 3, тип населенного пункта — 3).

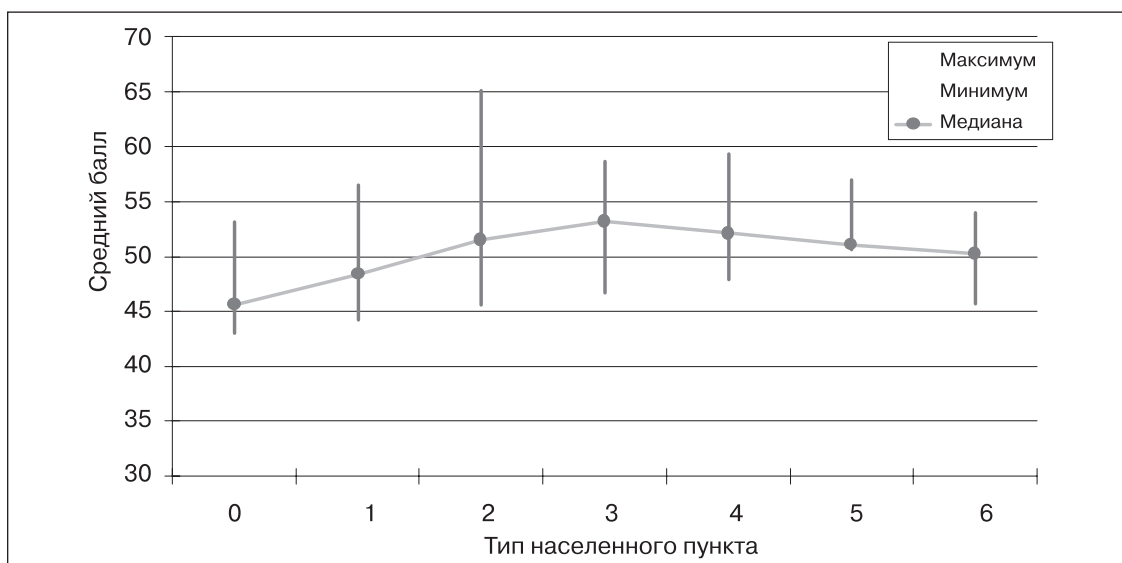


Рис. 3

Приведенные результаты получены в рамках мониторинга эксперимента и дают только отдельные примеры, иллюстрирующие многообразие возможностей анализа, появляющихся в связи с проведением эксперимента по введению ЕГЭ и формированием богатейшей информационной базы результатов экзаменов. Задача систематизации и селекции методов анализа и форм представления его результатов только поставлена, и подготовка рекомендаций по использованию этих результатов только начата и представляет самостоятельный интерес.

В.Ж. Куклин
Проблемы ЕГЭ — действительные и мнимые

Взгляд
из 2004 года

За прошедшее время в системе образования произошли существенные изменения: изменилась система управления образованием; до сих пор продолжают формироваться новые механизмы взаимодействия органов управления на федеральном уровне; значительные структурные и кадровые изменения породили проблему восстановления эффективного взаимодействия участников эксперимента. Однако ЕГЭ-2004 прошел без особого ажиотажа, никаких новых факторов, позволяющих кардинально изменить отношение к ЕГЭ, не обнаружилось — как для сторонников, так и для противников. Появившиеся весной признаки отхода от прежнего отношения к ЕГЭ со стороны нового руководства быстро сменились на более взвешенную точку зрения, и осенью, как и предполагалось, было принято решение о постепенном введении ЕГЭ в штатный режим. В связи с этим основным стал вопрос о месте и роли ЕГЭ в системе образования, что и определило смещение основных акцентов обсуждения именно в этом направлении.

Здесь следует отметить два довольно любопытных факта. Первый — «победа» противников ЕГЭ по вопросу более тщательного проведения эксперимента с целью «минимизации вреда» от его введения. Заметим, что в конце 2000 г., когда эксперимент только задумывался, рабочая группа предлагала провести эксперимент в течение 2001–2008 гг., однако позже, при обсуждении на официальном уровне, было принято решение о сокращении сроков эксперимента до 2005 г.. Поэтому возврат к прежнему варианту, с точки зрения автора данной работы, скорее свидетельствует о разумности первоначального подхода к эксперименту, чем о тактической победе противников ЕГЭ, и не означает какого-либо изменения в стратегическом плане.

Второй факт: за прошедшие три года в роли оппонентов предложенного варианта ЕГЭ оказывались многие из тех, от кого зависело будущее эксперимента. Большинство из них после конструктивного обсуждения пришли к выводу о целесообразности его запуска и продолжения. Можно также отметить, что среди «принципиальных» противников очень много тех, кто пользуется, мягко говоря, недостаточно проверенной информацией. И здесь следует сказать, что на сегодняшний день в системе образования практически отсутствует площадка, на которой можно было бы организовать открытое неангажированное профессиональное обсуждение проблем и вопросов системы образования — и не только ЕГЭ, но и многих других. Представляется, что такое обсуждение можно было бы организовать в рамках единой образовательной информационной среды, и в первую очередь — на базе федеральных

порталов и электронных журналов, которых, к сожалению, в настоящее время явно недостаточно. Нельзя отрицать и роли обычных печатных изданий, хотя ограниченная оперативность и распространенность и определенная тематическая односторонность таких изданий вряд ли позволит им справиться с этой задачей. Следует также отметить, что активную роль в этом процессе могли бы играть отраслевые НИИ системы образования. Однако фактическое положение дел в них, особенно в НИИ ВО, не позволяет рассчитывать на то, что они примут на себя решение задач профессиональной экспертизы, координации и консолидации работ по актуальным направлениям развития и обеспечения стабильного функционирования системы образования.

Общие
замечания

В 2004 г. произошли качественные изменения в условиях проведения эксперимента, что позволяет говорить о новом этапе его проведения. В первую очередь это связано с тем, что теперь число новых участников значительно меньше числа уже прошедших через процедуру, в связи с чем основное обсуждение концентрируется на технологических вопросах, вопросах уточнения отдельных деталей и на обсуждении опыта участников. Соответственно, число принципиальных противников введения ЕГЭ становится все меньше, поэтому обсуждение вопросов реального влияния ЕГЭ на функционирование системы образования начинает превалировать над обсуждением катастрофы, к которой ведет использование тестовых заданий закрытого типа для отдельных предметов, судьбы российской школы, системы образования и России в целом.

После принятия решения о поэтапном введении ЕГЭ в штатный режим наиболее важной является необходимость тщательного и пристрастного обсуждения вопросов использования всех результатов, полученных в ходе эксперимента, в целях развития системы образования. Очевидная трудоемкость процедуры подготовки и проведения ЕГЭ (независимо от результатов сравнения ЕГЭ и традиционных процедур по трудоемкости и затратности) требует решения вопросов максимального использования всей получаемой информации и максимального применения методических, информационных и ресурсных возможностей системы ЕГЭ в течение всего года.

ЕГЭ в системе
образования

К настоящему времени сложилось два основных подхода к позиционированию ЕГЭ в системе образования:

1) ЕГЭ рассматривается как инструмент объединения двух оценочных процедур на стыке «средняя школа — профессиональная школа».

2) ЕГЭ рассматривается как основной, базовый элемент системы объективной оценки результатов обучения (в широком смысле).

В зависимости от выбранного подхода далее идет обсуждение недостатков и преимуществ ЕГЭ и сравнение его с существующими аналогами. К сожалению, часто авторы не придерживаются определенного подхода и используют (хочется думать, неосознанно) аргументацию, основанную на том или ином подходе, в зависимости от весомости соответствующих аргументов. Здесь следует отметить, что первый подход, при всей его очевидности, с одной стороны, явно ограничивает сферу использования ЕГЭ, с другой — существенно расширяет поле критики, в таком случае, несомненно, обоснованной. Кроме того, следует отметить, что этому способствует также и недостаточная информационная открытость организаторов и участников эксперимента, на что неоднократно обращали и обращают внимание оппоненты. В частности, концепция ЕГЭ до сих пор не опубликована целиком. Ее отдельные элементы разбросаны по множеству принятых документов и опубликованных материалов, однако отсутствие концепции ЕГЭ в виде отдельного документа, принятого и согласованного на уровне профессионального сообщества, создает ряд проблем, и не только для оппонентов, но и для сторонников введения ЕГЭ.

Предлагается рассматривать *ЕГЭ как первый, базовый элемент формирующейся общегосударственной системы оценки качества подготовки учащихся*. При этом ЕГЭ не может и не должен являться единственным источником информации, особенно для принятия управленческих решений. Более точно можно определить ЕГЭ как основной механизм итоговой государственной аттестации выпускников школ, который позволит для большей части контингента решить вопрос и итоговой аттестации, и зачисления в вузы.

Однако главной функцией ЕГЭ является, по мнению автора, формирование основы системы оценки качества подготовки учащихся, в которую, помимо ЕГЭ, должны входить аналогичные системы на других уровнях образования. При этом на других уровнях могут использоваться подходы, разработанные в ЕГЭ, с соответствующей адаптацией их к использованию в конкретных условиях¹.

Существует ряд ограничений использования ЕГЭ. Рассмотрим их отдельно.

При *итоговой аттестации* возникает вопрос относительно выпускников, не планирующих продолжение обучения на следующих уровнях образования. По-видимому, для них возможно ограничиться

¹ Представляется, что для уровней общего среднего и неполного высшего образования потребуются минимальная адаптация технологии ЕГЭ.

выдачей документа о завершении обучения, который не будет давать права на поступление в вузы и ссузы¹. Такой подход, с одной стороны, позволит избежать анализа результатов контроля для немотивированных в получении высокой оценки учащихся и несколько снизит объемы работ, причем на учителей (в широком смысле слова) перестанет давить необходимость «всеобщего повышения успеваемости». С другой стороны, в этом варианте существует опасность выпадения части учащихся из сферы внимания учителя и школы. Представляется, что эту опасность и соответствующие риски необходимо проанализировать и при необходимости принять меры по их снижению.

При приеме учащихся на следующий уровень образования могут (и должны) использоваться не только результаты ЕГЭ. Кроме уже зафиксированных исключений (творческие экзамены, требования к физической и психологической подготовке поступающих и т.п.), представляется необходимым в обязательном порядке учитывать результаты внешкольной деятельности — олимпиады², в будущем — портфолио (или его аналоги) и т.п. К решению части этих задач уже приступили, далее эту работу, видимо, следует расширить.

Отдельный вопрос — дополнительные вступительные испытания в выделенные вузы. По мнению автора, в подавляющем большинстве случаев результатов ЕГЭ достаточно для решения вопроса о зачислении абитуриента, поскольку фактически вступительные испытания даже ведущих вузов не содержат серьезной профильно-ориентированной составляющей, и, как правило, проверяют специфические предметные знания³ (что требует специальной дополнительной подготовки, но не гарантирует успешности обучения в вузе). Однако для ситуаций, когда число претендентов на обучение с очень высокими баллами по ЕГЭ значительно, представляется возможным провести дополнительный отбор, поскольку погрешность результатов ЕГЭ, как и результатов любого другого педагогического измерения, принципиально не может быть ниже 10–15% (по мнению автора). Этот вопрос также требует дополнительной проработки с учетом не только интересов вузов, но и интересов учащихся, поскольку проведение дополнительных испытаний снижает равнодоступность образования — даже при условии, что сами испытания проводятся в местах проживания претендентов.

¹ Например, аттестат об образовании без приложения, необходимого для продолжения образования.

² При этом важно решить две задачи — соотношения результатов олимпиад и ЕГЭ и обеспечения объективности и сравнимости результатов различных олимпиад.

³ В связи с этим представляется интересным проанализировать зависимость успешности (в разных смыслах) выпускников ведущих вузов от результатов их вступительных экзаменов.

Особо следует отметить, что ЕГЭ не должен сводиться к системе централизованных вступительных испытаний. С некоторой долей натяжки можно даже сказать, что использование результатов ЕГЭ для приема в вузы и ссузы является побочным эффектом системы, которая в первую очередь направлена на сохранение и развитие единства образовательного пространства — в территориальном разрезе и в смысле сохранения связей между разными уровнями образования.

При *оценке деятельности* учителей школ и преподавателей вузов в перспективе могут использоваться результаты ЕГЭ. Но для этого система должна быть дополнена соответствующими компонентами на предыдущих и последующих «точках контроля». Кажется очевидным, что оценка труда педагогов должна основываться на показателях, характеризующих «прирост знаний¹», а не на точечной оценке состояния, вне зависимости от точности отдельного измерения. Однако это не мешает уже сегодня использовать результаты ЕГЭ для оценки текущего состояния системы в части освоения учащимися программного материала и для принятия соответствующих решений по обеспечению преемственности программ учебных дисциплин, учебных пособий, организации методической работы, повышения квалификации и т.п.

Разное: немного
о системных
аспектах ЕГЭ

При обсуждении вопроса о переводе ЕГЭ в штатный режим представляется важным отметить некоторые существенные, по мнению автора, аспекты этого процесса.

В последнее время активизировалось обсуждение вопросов, связанных со степенью обязательности участия в ЕГЭ и с использованием результатов ЕГЭ для различных участников образовательного процесса. Рассматривая весь спектр возможных решений можно заранее исключить только два крайних варианта: полной обязательности (ЕГЭ сдают все выпускники, только результаты ЕГЭ являются основанием для проведения конкурса) и полной добровольности (ЕГЭ сдают только желающие, учебные заведения могут, но не обязаны использовать результаты ЕГЭ в качестве результатов конкурсных испытаний) в силу очевидных недостатков подобных решений.

Представляется, что рассмотренный выше вариант сочетания результатов ЕГЭ, олимпиад и творческих экзаменов в определенном смысле оптимален, поскольку отказ от обязательности ЕГЭ для желающих продолжить образование и (или) избыточное расширение

¹ Вопрос о методах, способах и шкалах такого измерения представляет отдельный интерес.

прав вузов на проведение дополнительных вступительных испытаний сведет ЕГЭ к внутренней для общего образования процедуре. При существующей сегодня у школьников (да и у многих учителей, и у других работников системы образования) мотивации к получению объективной оценки знаний вряд ли следует рассчитывать, что результаты такого ЕГЭ можно будет использовать для сколько-нибудь серьезных выводов.

Отдельно и специально следует рассмотреть вопрос о сроке действия результатов ЕГЭ, учитывая два аспекта: с одной стороны, результаты, полученные в разные годы (и, следовательно, на разных КИМах), должны быть сравнимы; с другой стороны, слишком большой срок действия приведет к существенному расхождению между фактическими знаниями и результатами ЕГЭ. Ответ на вопрос о разумном сроке должны дать специалисты (педагоги и психологи). Однако для сравнимости результатов разных лет необходимо решить вопрос о переходе от применяемой сегодня псевдометрической шкалы к более адекватной для данного случая ранговой шкале (в качестве определенной аналогии можно сформулировать это как переход от формирования итогового балла ЕГЭ по отношению к испытательному материалу к формированию его по отношению к множеству участников экзамена). Использование ранговой шкалы позволит участникам ЕГЭ разных лет на равных основаниях участвовать в конкурсе. Для использования результатов ЕГЭ в целях оценки состояния системы образования потребуется ограниченное (по времени и ресурсам) дополнительное исследование, направленное на определение фактического соответствия шкал.

Результаты ЕГЭ могли бы использоваться и для экономического стимулирования школьников: так, например, размеры образовательных кредитов и субсидий, а также условия их выдачи или возвращения могли бы частично зависеть от результатов сдачи ЕГЭ, выступая в качестве «академической» составляющей ГИФО, кредита или субсидии. К сожалению, автору не известно, ведется ли работа по этому направлению.

Разное: немного
«в стиле СМИ»

1. Вряд ли в другой сфере (кроме, пожалуй, футбола и медицины) могло появиться что-то напоминающее «письмо 420»: ни один ученый не станет собирать митинг по поводу правильности эксперимента, даже в близкой ему сфере научных исследований. И совершенно удивительно выглядит перечень «подписантов» этого письма. Конечно, среди них есть люди, искренне убежденные в своей правоте, но кроме них письмо подписало достаточно много серьезных исследователей, которые сочли, что в сфере образования их

компетенции достаточно, а также и те, кто на слово поверил инициаторам письма. Хотя сам факт столь широкого общественного внимания должен льстить разработчикам и участникам эксперимента.

2. Странно выглядит идея «презумпции виновности»¹ экспериментаторов. Несмотря на серьезные проблемы системы образования, предлагается сначала провести всестороннее исследование предлагаемых вариантов выхода из сложившейся ситуации, найти решение, которое по всем показателям (или по большинству из них) даст улучшение, и только потом реализовать его на практике². Это, видимо, чисто российская традиция, определяемая нашим неубиваемым оптимизмом: «авось само рассосется и все само станет как надо». К сожалению, такое вряд ли произойдет — у настоящего сложным задач не бывает простых решений.

3. Серьезным недостатком работ по введению ЕГЭ, как и ряда других работ по модернизации образования, является явно недостаточное внимание к их коммуникативному сопровождению. Одного пиара, даже очень активного, здесь мало. В отличие от рекламы товаров и услуг, основные акценты должны быть сделаны на разъяснении сути предлагаемых решений, их взаимосвязи и взаимозависимости, а также на формировании и консолидации коллектива (сообщества) сторонников, в том числе и в среде непосредственных исполнителей разных работ.

Заключение

И в заключение приведем три цитаты.

Мы можем уступить нашим соседям временно в общем уровне нашего благосостояния, нашего обихода жизни; единственно, в чем мы не можем уступать,— это в вооружении нашего интеллекта.

Н.И.Вавилов

Спасение России заключается в поднятии и расширении образования и знания. Только этим путем возможно достижение правильного государственного управления, только поднятием культуры возможно сохранить сильно пошатнувшееся мировое значение нашей родины.

В.И.Вернадский

¹ См. статью В.В. Фирсова.

² Стоит заметить, что в основном такие предложения исходят из пределов Садового кольца (или, в лучшем случае, МКАД) и вряд ли могут рассматриваться как общее мнение. Впрочем, аналогично может рассматриваться и вопрос относительно общего согласия по поводу введения ЕГЭ. К сожалению, автор не располагает информацией относительно того, проводился ли сколько-нибудь серьезный и объективный независимый опрос на эту тему.

В этот век, в наше время, государственное могущество и государственная сила могут быть прочными лишь в тесном единении с наукой и знанием. В беспощадной борьбе государств и обществ побеждают и выигрывают те, на стороне которых стоит наука и знание, которые умеют пользоваться их указаниями, умеют создавать кадры работников, владеющие последними успехами техники и точного мышления.

В.И.Вернадский

Эти слова звучат абсолютно современно. Может показаться, что они не имеют прямого отношения к единому государственному экзамену. Однако, по убеждению автора, появление общероссийской системы объективного контроля качества знаний выпускников школ при грамотном подходе к разработке и развертыванию этой системы, при корректном использовании результатов может и должно дать позитивный импульс к развитию системы образования на всех уровнях, стать примером успешного введения серьезных инноваций, направленных на системные изменения российского образования.