

УДК 159.9

ОЦЕНКА УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ В КАНАДЕ И РОССИИ

БЕЛИКОВА Ольга Сергеевна,
аспирант,
Дальневосточный государственный университет

АННОТАЦИЯ. В статье сравниваются формы и методы оценки образовательных достижений в Канаде и России, роль их для всех участников образовательного процесса и образовательной политики в целом. Автор рассуждает о положительных и отрицательных сторонах широкомасштабных оценочных программ в обеих странах, раскрывает особенности проведения выпускных экзаменов и национальных оценок в обеих странах.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: оценка, экзамен, Канада, Россия, кредит, средняя школа, тестирование, качество образования, подотчётность, диагностика.

THE ASSESSMENT OF PUPILS' EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS IN CANADA AND RUSSIA

BELIKOVA O.S.
Post-Graduate Student
Far Eastern State University

ABSTRACT. The article compares the forms and methods of assessing educational achievements in Canada and Russia, the role of their evaluation for all participants in the educational process and educational policy in general. The author dwells on the positive and negative aspects of large-scale evaluation programs in both countries, reveals the peculiarities of conducting final examinations and national assessments in both countries.

KEY WORDS: assessment, examination, Canada, Russia, credit, secondary school, testing, educational quality, accountability, diagnosis.

С середины прошлого века во многих странах проводятся масштабные исследования в области оценки качества образования.

Важность таких исследований очевидна как для самой страны, проводящей исследование, так и для других стран: реализовывая собственные образовательные программы и оценивая их эффективность, неизбежно возникает необходимость сравнения своих достижений с мировым опытом и достижениями других стран [1].

В отечественной дидактике, как правило, выделяют следующие функции оценки образовательных достижений: информационная, контролирующая, регулирующая. Канадские исследователи качества образования (Ф. Нейджи, Дон А. Клинджи, Т. Миллер и др.) традиционно выделяют три роли оценки образовательных достижений, определяющие формы и методы их оценивания:

1) «gatekeeping» – контроль на входе/выходе (при поступлении или окончании учебного заведения);

2) «accountability» – подотчётность (позволяет судить о качестве образования в целом);

3) «instructional diagnosis» – учебная диагностика (связана с необходимостью улучшить качество образования).

Роль контроля на входе/выходе имеет самую длинную историю; данный вид оценивания (как правило, это выпускные или вступительные экзамены) предоставляет учащимся определённые привилегии, связанные с поступлением или окончанием учебного заведения, переводом из одного класса (курса) в другой. Рассуждая о том, как измерить образовательные достижения в данном контексте, Ф. Нейджи отталкивается от теории тестирования с опорой на норму, позволяющую ранжировать испытуемых по уровню знаний [2].

В отличие от России, где государственная итоговая аттестация выпускников средней школы проходит в форме единого государственного экзамена (ЕГЭ), в Канаде нет национальных стандартов, квалификаций, экзаменов или присуждающих органов для старших классов средней школы, так как образование находится в юрисдикции каждой провинции. Выпускные экзамены назначают, проводят и оценивают на уровне провинции или отдельной школы почти по всем предметам в конце старших классов средней школы. Результаты экзаменов объединяют с полученными в классе оценками для определения итогового результата, что, на наш взгляд, является важным преимуществом данной системы оценки по сравнению с российской, где лишь результаты ЕГЭ служат вступительными экзаменами при поступлении в вуз, поэтому количество баллов ЕГЭ имеет особую значимость.

Важной особенностью оценки образовательных достижений в Канаде является система кредитов. Для получения диплома о среднем образовании в Канаде необходимо набрать определённое количество кредитов (баллов) по обязательным и элективным предметам, соответствующее требованиям департамента образования. Удобство такой системы очевидно в силу ее гибкости при составлении индивидуальной программы. Первые годы средней школы обычно уходят на "сбор" кредитов по обязательным предметам, во время последних лет учащиеся обычно посвящают себя элективным предметам в соответствии с их дальнейшим выбором: университет, колледж, рынок труда. Это такие элективные курсы, как "Здоровье", "Навыки социального общения", "Домашняя экономика", "Профессиональная подготовка", "Компьютерные технологии", а также внеучебные предметы, такие, например, как помощь пожилым людям. Таким образом, успехи в средней школе измеряются скорее количеством на-

бранных кредитов, чем числом лет, проведенных на школьной скамье [3].

Аналогом кредитной системы в российской системе образования, на наш взгляд, является балльно-рейтинговая система, не получившая широкого распространения в средней школе вследствие чрезмерной формализации итогов учебно-познавательной деятельности и трудоёмкости разработки оценочных средств.

Вторая роль оценки – обеспечить подотчётность, то есть предоставить суждение о качестве образования и возможности его улучшения. Канадские исследователи оценки определяют подотчётность в образовании как отношение между заинтересованными сторонами: налогоплательщиками, избранными чиновниками и учителями. На самом базовом уровне налогоплательщики хотят знать, как работает система образования и ожидают, что правительство и школы представят доказательство ценности их инвестиций [4].

История оценки для подотчётности в Канаде короче, чем в соседних США, где усилия центральной и местной власти по контролю качества образования были предприняты ранее. Огромный поток эмигрантов и необходимость обслуживать население разных национальностей привели к введению подотчётности в середине 60-х годов прошлого века и в канадской средней школе. Ранее считалось, что если ученик не успевает, то это только его вина. Распространённым явлением считалось оставлять ученика в 8 классе на второй и последующий год обучения в случае неуспеваемости до достижения определённого возраста. Теория измерения, связанная с подотчётностью более сложная, чем при контроле на входе/выходе. Центральная проблема здесь – это компромисс между валидностью и надёжностью или между соотношением с учебной программой и точностью оценивания. Сочетание вопросов с множественным выбором, заданий с вопросами открытого типа, а также неписьменные оценочные задания, например лабораторные работы, являются более точным оценочным материалом. Считается, что внешнее давление вызовет улучшение качества образования, хотя исследования в этой области показали, что учителя не всегда знают, как исправить низкие результаты учебных достижений. Диагноз, основанный на подотчётности, неоднозначен; такие данные обеспечивают мотивацию, а не являются средством для улучшения качества образования [5]. Разработка и реализация системы подотчётности стала, возможно, самой сильной тенденцией в образовательной политике Канады в последние десятилетия.

Некоторые канадские и американские исследователи оценки (У. Файрстоун и др.) даже ввели новый термин «подотчётность, основанная на выполнении» – performance based accountability (РВА), полагая, что качество выполнения работ учениками – это главный показатель эффективности школы. С.Б. Джафар и Л. Ёрлз выделяют пять характеристик, свойственных системе РВА: структура теста, установление стандарта, дальнейшая обработка данных, сообщение результатов, профессиональный консилдум. Структура теста составляет основу системы; предмет, выбранный для тестирования, указывает на приоритеты образовательной системы, выделяя те стандарты в программе, которые стоят измерения. Важны также уровень (класс) обучения, степень включения школьников (все учащиеся или пробная группа), время для выполнения теста. В установлении стандарта учитывается

цель тестирования, определённая целями подотчётности. Стандарты содержания тестов обычно обозначены как результаты обучения в документах учебной программы. Как правило, существуют разногласия по поводу стандартов выполнения, так как стандарты соответствуют замыслу и цели теста, определяя его критерии (ориентацию на среднюю норму выполнения среди сверстников, критерии или стандарт [6]). Однако сами по себе результаты не позволяют управлять качеством образования, необходимо соотношение их с операционально заданными целями. Так, российские исследователи (Г.Б. Скок, П.Б. Бондарев и др.), определяя качество образования, на первое место ставят именно качество ценностей, целей и норм, где цель формируется в русле заявленных ценностей при условии возможности проверки ее достижения [7].

Так как стандартное тестирование имеет ряд ограничений, которые не позволяют их использовать как единственный показатель успеваемости, Л. Волант предлагает комплексный подход, основанный на улучшении преподавания, с одной стороны, и учёбы школьников – с другой. Л. Волант отмечает, что несмотря на то, что стандартное тестирование не единственный метод оценки качества образования в канадской школе, повышенное внимание к этим мерам обесценило оценку в классе, предоставляющую существенные данные для совершенствования преподавания и учёбы. Так, оценка учения (в целях подотчётности) вышла на первый план по сравнению с оценкой за учение (с обучающей целью).

С целью подотчётности в Канаде предусмотрена Общеканадская оценочная программа (Pan-canadian assessment programme – PCAP), а также различные широкомасштабные оценочные программы внутри каждой провинции и территории. Провинциальные тесты предоставляют общий инструмент и стандарт для всех учащихся и позволяют школам и школьным районам сравнивать свои результаты с суммарными результатами всех учащихся провинции. Как правило, в большинстве провинций данные оценивания проводят в третьем или четвёртом классе начальной школы, а также в шестых, девярых и старших классах средней общеобразовательной школы по основным предметам, таким как чтение, математика, родной язык (Literacy – грамотность), обществознание и естественные науки. Такая модель позволяет выявить слабые и сильные стороны в образовательных достижениях учащихся на ранних этапах. В старших классах (десятом, одиннадцатом и двенадцатом) оценочные данные скорее влияют на итоговую оценку по учебным предметам, чем на совершенствование учебной программы [8].

Национальная оценка образовательных достижений школьников в России стала формироваться сравнительно недавно, поэтому документальная база данных исследований ещё формируется и лишь косвенно представлена в законе РФ «Об образовании» и ФГОС. По мнению М. М. Поташника, оценка качества знаний только по проценту детей, успевающих на «4» и «5», что распространено и сейчас, или по числу выпускников, поступивших в вузы, и по числу медалистов безнадежно устарела [9]. Национальная оценка образовательных достижений включает Национальные исследования качества образования (НИКО), введенные в отдельных образовательных учреждениях в некоторых регионах России с 2014 года, и Всероссийские проверочные работы (ВПР), проводимые с 2015 года во всех регионах России. Если основной целью НИКО является совершенствование механизмов получения досто-

верной и содержательной информации о состоянии различных уровней и подсистем системы образования, в том числе с учетом введения ФГОС, развитие информационно-аналитической и методологической базы для принятия управленческих решений по развитию системы образования в РФ, то основные задачи ВПР – это обеспечение единства образовательного пространства РФ и поддержка реализации ФГОС за счет предоставления образовательным организациям единых проверочных материалов и единых критериев оценивания учебных достижений обучающихся. Проведение НИКО позволяет выявлять системные проблемы и тенденции в подготовке школьников по соответствующим предметам, а также апробировать задания и шкалы для проведения всероссийских проверочных работ. Данные оценивания должны способствовать усвоению знаний по всем предметам, а не только по тем, которые сдаются в ЕГЭ, как отмечает С.С. Кравцов [10].

В отличие от национальной оценки РСАР в Канаде национальные оценочные программы в России не предусматривают открытого публичного обсуждения результатов отдельных школ и регионов через средства массовой информации. ВПР и НИКО предоставляют информацию главным образом для муниципальных и региональных органов исполнительной власти, осуществляющих государственное управление в сфере образования для анализа текущего состояния системы образования и формирования программ её развития. Однако введение данных оценочных программ в России, несомненно, является важным шагом в получении объективной оценки учебных достижений школьников и качества образования в целом. В России, так и в Канаде, на наш взгляд, не предусмотрено использование результатов указанных исследований для прямой оценки деятельности учителей, а также региональных / провинциальных органов исполнительной власти, осуществляющих государственное управление в сфере образования, так как основной целью данных исследований является улучшение качества школьного образования.

Учебная диагностика включает оценку слабых и сильных сторон обучаемых с точки зрения их взаимосвязи с той или иной программой обучения и преподаванием. Данные, полученные от учебной диагностики, имеют прямое и немедленное влияние на образование. Они, как правило, сравниваются с результатами, полученными ранее. В отличие от подотчётности результаты сообщаются лишь тем заинтересованным лицам, которые непосредственно вовлечены в составление учебной программы или обучение, не влияя на итоговую оценку тестируемых. Учителя вовлечены в диагностику непосредственно, но они это делают на основе неформального наблюдения и результатов текущих контрольных работ, а не на основе внешнего тестирования. Как отмечает Ф. Нейджи и его соавторы, разовое тестирование не может диагностировать и способствовать улучшению качества образования, необходимы долгосрочные оценочные программы [2].

Проблема применения результатов оценки в широком масштабе с целью образовательного диагноза рассматривается в канадской философии образования уже почти два десятилетия. Это такие вопросы, как профессиональная подготовка учителей, вовлечённых в составление заданий тестирования и подсчёт баллов; валидность и надёжность оценочного материала.

Несмотря на то, что важными целями школьного образования в Канаде являются идеологическое и

эстетическое воспитание, учебные достижения школьников являются главными показателями качества образования. Оценивают учебные достижения, как правило, по результатам стандартизированных тестов. Однако, по мнению Д. Хантера и его соавторов, количество баллов, полученных в тестах, может создать иллюзию, что такое сложное понятие, как качество образования, можно точно подсчитать и чётко определить. Как отмечает Д. Хантер, количественные показатели лишь создают видимость того, что качественные показатели можно определить однозначно. Тем не менее количественные данные являются важным показателем для анализа образовательной политики в Канаде.

Т. Кэмпбел, Д. Хантер и др. указывают на результаты исследований, документально подтверждающих положительные итоги широкомасштабных оценочных программ для учеников, учителей и школ. Такое исследование показало, что тестирование может:

- заставить канадских школьников учиться усерднее для того, чтобы справляться с тестами международной оценки;
- определить самую успешную практику преподавания и умелых учителей;
- усилить рефлексивное и критическое мышление учителей при планировании обучения;
- стимулировать активное исследование качества образования, которое служит основой школьного прогресса;
- обеспечить школы ценной информацией о последствиях их прошлой практики и эффективности программ [4].

Выступая против широкомасштабного оценивания, Федерация учителей Канады и некоторые исследователи оценки (Л. Волант, Л. Черубини, С. Дрейк) приводят следующие аргументы:

- оценка знаний в широком масштабе действует как форма образовательного и общественного контроля, которая нарушает профессиональную автономию педагогов;
- увеличивает пропасть между национальным меньшинством Канады (аборигенами) и белым населением, игнорируя ключевые факторы, влияющие на выполнение тестов учащимися, такие как социально-экономический статус, родной язык, физическое или эмоциональное здоровье;
- не учитывает различия в мышлении, творчестве и интеллектуальной работе в целом;
- сужает учебную программу, поощряя обучение технике выполнения тестов, что отнимает значительное время;
- предоставляет информацию, которая приносит мало пользы для улучшения работы в классе;
- разрушает детскую самооценку, приводит к отчуждению, в то время как школа должна способствовать физическому, когнитивному и эмоциональному здоровью учащихся.

Также среди негативных последствий часто отмечают сужение содержания учебной программы, пренебрежение другими учебными предметами (не подлежащими оцениванию), недостаточное внимание развитию мыслительных и творческих навыков («натаскивание» на тесты), а также вероятность списывания и случайного выбора правильного ответа. Данные оценивания ограничивают авторитет учителя, а иногда приводят к необоснованному сокращению зарплаты и финансовым санкциям для всей школы в целом, что, однако, крайне редко имеет место в канадской школе и больше характерно для соседних США [11].

Тем не менее в последние десятилетия наблюдается рост широкомасштабных оценочных программ в Канаде, России, а также во всех развитых странах. Оценка в широком масштабе является одной из ключевых проблем в образовании, широко обсу-

ждаемой в научной литературе. Большое внимание в исследованиях оценки уделяется вопросу надёжности и достоверности оценочной информации, её использования для улучшения качества обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Багдасарян, А.Г. Многомерные исследования в области оценки качества образования [Текст] / А.Г. Багдасарян // Качество образования в Евразии. – 2013. – №1. – С. 38-50.
2. Nagy, P. The Three Roles of Assessment: Gatekeeping, Accountability, and Instructional Diagnosis / P. Nagy // Canadian Journal of Education. – 2000. – Vol. 25, 4. – P. 262-279.
3. Келли, Дж. Образование в Канаде: современное состояние и тенденции развития [Электронный ресурс] / Дж. Келли, Р. Данко, Е. Корзинский. – М., 2007. – Режим доступа: URL: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_show_archives.php?subaction=showfull&id=1191426600&archive=&start_from=&ucat=& (дата обращения: 12.06.2015)].
4. Volant, L. Educational Quality and Accountability in Ontario: Past, Present, and Future / L. Volant // Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 2007. – Iss. 58. – P. 1-21.
5. Madaus, G. F. A short history of performance assessment: Lessons learned / G. F. Madaus, L. O'Dwyer. – PhiDeltaKappan, 1999. – P. 688-695.
6. Ben Jaafar, S. Comparing Performance-Based Accountability: A Canadian Example / S. Ben Jaafar, L. Earl // Canadian Journal of Education. – 2008. – Iss. 31, 3. – P. 697-726.
7. Бедерханова, В.П. Управление качеством общего образования в условиях реализации комплексного проекта модернизации системы образования Кубани [Текст] / В.П. Бедерханова, П.Б. Бондарев. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2010. – 129 с.
8. Klinger, Don A. The Evolving Culture of Large-scale Assessments in Canadian Education / Don A. Klinger, Ch. DeLuca, T. Miller // Canadian Journal of Educational Administration and Policy. – 2008. – Iss.76. – P. 1-34.
9. Поташник, М. М. Качество образования: жизнь постоянно актуализирует это понятие, обогащает его: беседа с действительным членом Российской академии образования, доктором педагогических наук, профессором Марком Поташником [Текст] / М. М. Поташник // Народное образование. – 2006. – №4. – С. 163-172.
10. Кравцов, С.С. Основные направления развития общероссийской системы оценки качества образования [Текст] / С.С. Кравцов // Педагогические измерения. – 2016. – №2. – С. 11-17.
11. Cizek, G.L. More unintended consequences of high-stakes testing / G.L. Cizek // Educational Measurement: Issues and Practice. – 2001. – Vol. 20 (4). – P. 19-27.