

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРАЗИИ

№5 2017 год

Сайт журнала: <http://eaoko.org/ru/publications/>

ЕВРАЗИЙСКАЯ АССОЦИАЦИЯ
ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ



Е А О К О

МОСКВА

УЧРЕДИТЕЛЬ

НП ЕАОКО

Номер подготовлен при поддержке Российской программы содействия образованию в целях развития (READ)

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

В. А. Болотов

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

К. С. Абдиев,
И. А. Вальдман,
Д. Дэвидсон,
М. Зелман,
Г. С. Ковалёва,
М. А. Мкртчян,
Г. А. Цукерман

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

М. Л. Агранович,
А. Г. Багдасарян,
Т. О. Балыкбаев,
С. А. Боченков,
В. Бриллер,
А. Забулионис,
Е. А. Ленская,
Ю. А. Лях,
Т. А. Мерцалова,
М. А. Пинская,
К. Н. Поливанова,
О. А. Решетникова,
Ю. А. Тюменева

Технический редактор:

И. В. Никитин

Редактор по работе с авторами:

Е. Н. Лавренюк

Выпускающий редактор:

Е. В. Комарова

Корректурa:

Ю. Г. Хохлова

Компьютерная верстка:

А. М. Моисеев

Публикация статей в журнале является бесплатной

Позиция редакции может отличаться от мнения авторов. Перепечатка материалов допускается с согласия редакции

© НП ЕАОКО

Авдеева С. М., Тарасова К. В.

Оценка информационно-коммуникационной компетентности обучающихся в условиях реализации образовательных стандартов нового поколения 3

Жамакеева З. Э., Мамытова И. А., Умралиева С. К.,
Даутова Д. С.

Факторы, влияющие на уровень образовательных достижений обучающихся в начальных классах (CAPSA) в Кыргызской Республике 19

Забулионис А.

Об испытаниях зрелости в Российской империи в XIX веке 35

Заиченко Н. А., Винокуров М. В.

Академический капитал и карьерные ориентации школьников 55

Калдыбаев С. К.

О системе оценивания в школьном образовании Кыргызстана 69

Карданова Е. Ю., Панасенко Е. В., Брагинец Е. И.

Связь использования новых технологий и средств обучения с достижениями обучающихся в начальной школе 81



ОЦЕНКА ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

АВДЕЕВА СВЕТЛАНА МИХАЙЛОВНА

*Заместитель исполнительного директора, Национальный фонд подготовки кадров; руководитель Центра образовательных информационных технологий и сетей, Федеральный институт развития образования, канд. техн. наук
e-mail: avdeeva@ntf.ru
Москва, Россия*

ТАРАСОВА КСЕНИЯ ВАДИМОВНА

*Ведущий специалист Департамента развития информационно-коммуникационных технологий в образовании, Национальный фонд подготовки кадров, канд. пед. наук
e-mail: tarasova@ntf.ru
Москва, Россия*

АННОТАЦИЯ. Представлены результаты исследований по оценке информационно-коммуникационной компетентности обучающихся 8-х, 9-х и 10-х классов общеобразовательной школы в регионах Российской Федерации и странах СНГ с использованием инструмента The Information and Communication Literacy Test – ICL-тест (см. www.ictlit.com). В основу инструмента положена компетентностная модель решения информационных задач, включающая основные когнитивные действия при работе с информацией (анализ, синтез, передачу информации и др.).

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), метапредметные образовательные результаты, когнитивные способности по работе с информацией, информационно-коммуникационная компетентность (ИКК), лонгитюдные исследования, сети Байеса.



IC COMPETENCE ASSESSMENT OF SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF NEW FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD IMPLEMENTATION

SVETLANA AVDEEVA

Deputy Executive Director, National Training Foundation; Head of the Centre for Educational Information Technologies, Resources and Networks, Federal Education Development Institute, PhD in Technical Sciences

e-mail: avdeeva@ntf.ru

Moscow, Russia

KSENIA TARASOVA

Leading Researcher, National Training Foundation, PhD in Pedagogy

e-mail: tarasova@ntf.ru

Moscow, Russia

ABSTRACT. The article presents the results of the study/research concerning the IC competence assessment of school students of Grade 8, 9 and 10 conducted in the regions of Russian Federation and in CIS states using the instrument – Information and Communication Literacy Test (www.ictlit.com). The instrument is based on the competence model of solving information tasks that includes basic cognitive operations when working with information (to analyze, to synthesize, to communicate, etc.).

KEY WORDS: information and communication technologies (ICT), metasubject educational results, cognitive skills, information and communication competence (IC competence, ICC), longitudinal investigation, Bayes network.

В федеральных государственных образовательных стандартах основного общего образования, которые введены в школе с сентября 2015 года, значимое место отводится вопросам достижения метапредметных результатов, включая формирование и развитие компетентности обучающихся в области использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ-компетентности) [3, разд. 18.2.1]. Для реализации образовательных стандартов необходимы инструменты, которые позволяют оценить достижение обучающимися метапредметных результатов (умение самостоятельно определять цели своего обучения, устанавливать причинно-следственные связи, строить логические рассуждения, анализировать информацию, выделять проблему, синтезировать решения, обобщать и делать выводы, используя навыки коммуникации, взаимодействия, коллективной работы и пр.), владение навыками эффективной работы с информацией, а также выявить факторы, влияющие на формирование ИКТ-компетентности.

В Национальном фонде подготовки кадров разработан инструмент, позволяющий оценить информационно-коммуникационную компетентность (ИК-компетентность, ИКК) выпускников основной школы, – The Information and Communication Literacy Test, сокращенно IC Literacy Test, ICT-test. Его особенностью является возможность определения способности обучающихся использовать информационно-коммуникационные технологии для получения новых знаний, осуществления коммуникации, проведения исследований, что в конечном счете должно помочь им приобрести навыки непрерывного обучения в течение всей жизни и добиться успеха в выбранных профессиях или специальностях [4]. IC Literacy Test – один из немногих инструментов, который позволяет решать проблему оценивания метапредметных результатов комплексно, с учетом требований образовательных стандартов. При этом получаемые данные позволяют не только определять уровень компетентности, но и выявлять факторы, влияющие на ее формирование и динамику развития, готовить рекомендации по дальнейшему развитию ИК-компетентности, предназначенные для обучающихся, образовательных организаций и системы образования в целом, а также оценить эффективность реализации различных аспектов национальных и региональных программ развития и модернизации образования в области внедрения новых стандартов, информатизации, оценки образовательных результатов и др.

Версии инструмента IC Literacy Test подготовлены на русском, английском и армянском языках с учетом культурологических, языковых осо-

бенностей, а также целей, задач и специфики содержания национальных систем общего среднего образования в странах, где этот инструмент использовался. Все тестовые задания на английском и русском языках были проверены с точки зрения их соответствия возрасту (понятность, удобочитаемость) целевой аудитории, которая состоит из подростков 13–15 лет. Кроме того, выполнена специальная процедура по сравнению стандартов, лежащих в основе инструмента по оценке ИКК выпускников основной школы IC Literacy Test, с законодательной базой Российской Федерации в области основного общего образования, что необходимо для встраивания инструмента в национальную систему оценки качества образования [8].

В Российской Федерации в рамках проекта «Электронное образование» в Республике Татарстан проведена оценка ИК-компетентности репрезентативной выборки всех обучающихся в 9-х классах Татарстана в 2010, 2012 и 2013 годах. Результаты оценки вошли в число показателей эффективности реализации проекта «Электронное образование» (рис. 1).

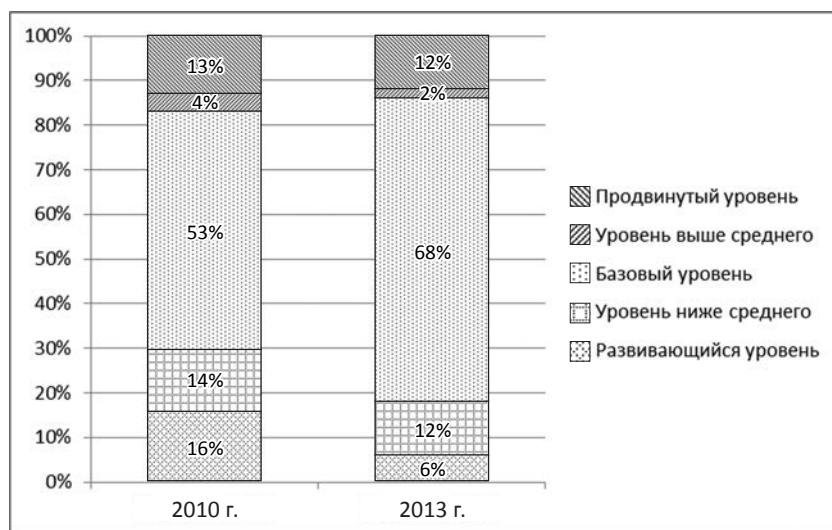


Рис. 1. Результаты оценки ИК-компетентности обучающихся школ Татарстана.

В 2013 году было осуществлено тестирование репрезентативных выборок обучающихся образовательных организаций Красноярска, Москвы и Барнаула (рис. 2).

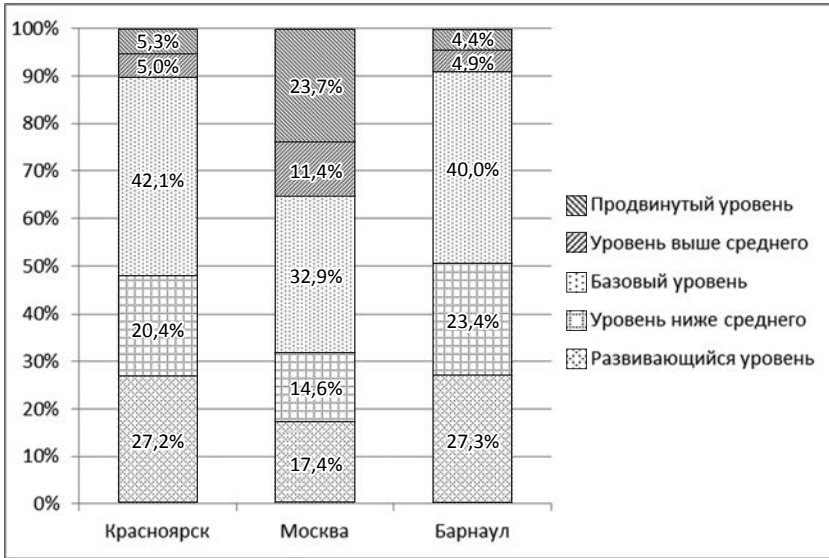


Рис. 2. Результаты исследования ИК-компетентности обучающихся школ Красноярска, Москвы и Барнаула.

В 2014 году проведена оценка ИКК обучающихся 9-х классов школ Ямало-Ненецкого автономного округа с учетом требований региональной системы оценки качества образования. Дополнительно была разработана анкета учителя, посвященная различным аспектам использования информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности педагогов, которая позволила собрать информацию о практиках применения ИКТ в учебном процессе, опыте реализации лично ориентированного и системно-деятельностного обучения, а также связать их с уровнем ИК-компетентности обучающихся. В ходе исследования осуществлено тестирование свыше 5000 обучающихся и опрошено более 1500 учителей. В 2016 году была составлена репрезентативная (на уровне региона исследования, с возможностью сравнения сельских и городских школ) выборка десятиклассников, представляющая когорту обучающихся, протестированных в 2014 году, что позволило провести лонгитюдное исследование (рис. 3).

Осенью 2016 года также были протестированы все восьмиклассники Ямало-Ненецкого автономного округа с целью корректировки основных образовательных программ, использовавшихся для восполнения дефицита знаний и умений в области работы с информацией на момент завершения обучающимися средней школы, а также для исследования методов формирования ИК-компетентности в процессе реализации образовательной деятельности.

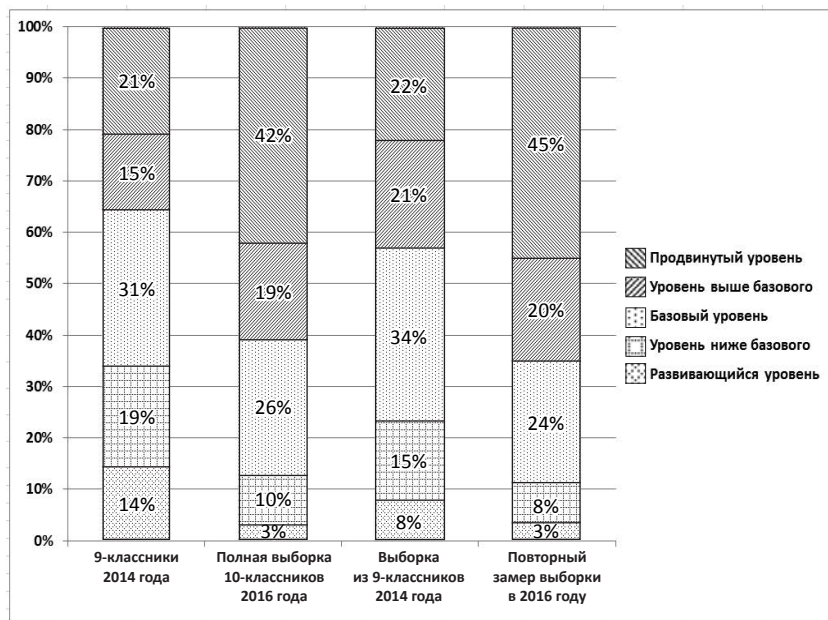


Рис. 3. Информационно-коммуникационная компетентность обучающихся школ Ямало-Ненецкого автономного округа по данным лонгитюдного исследования.

Осенью 2016 года было проведено исследование уровня ИК-компетентности репрезентативной выборки обучающихся 9-х классов Тамбовской области.

Помимо Российской Федерации, инструмент прошел успешную апробацию в Республике Армения, Республике Беларусь и Великобритании.

В Республике Армения осуществлено операциональное тестирование репрезентативной выборки выпускников основной школы. Им было охвачено 2474 обучающихся из 126 учебных заведений. Для более надежного и валидного измерения ИК-компетентности перед проведением операционного тестирования все тестовые задания, локализованные с учетом специфики национальной системы образования, были апробированы в рамках пилотных тестирований, в которых приняли участие 913 девятиклассников (298 в 2012 году и 615 в 2013 году).

В Республике Беларусь осуществлено тестирование ИК-компетентности обучающихся городских и сельских школ, расположенных в пятнадцати населенных пунктах Гомельской области и во всех девяти районах города Минска [5].

В Великобритании для пилотирования тестовых заданий инструмента для оценки ИКК на английском языке было проведено исследование 14-летних обучающихся тридцати школ в г. Манчестере. Примечательно, что некоторые из них входили в десять лучших школ страны.

Каждый вариант IC Literacy Test состоит из 16 тестовых заданий сценарного типа, включая 13 коротких, на выполнение которых предусмотрено не более четырех минут, 2 средних, которые могут занять до пятнадцати минут, и одного длинного, требующего для своего выполнения до тридцати минут. Тестовые задания разрабатывались с использованием систематического подхода к разработке тестов (Evidence centered design – метод, основанный на сборе свидетельств) [6, 7, 9].

Задания IC Literacy Test предъявляются на экране компьютера последовательно – от коротких к более длинным. Они воспроизводят реальные ситуации, с которыми обучающиеся сталкиваются как на учебе, так и в повседневной жизни. Сценарии заданий разработаны так, чтобы они вызывали интерес целевой аудитории, что, в свою очередь, способствует усилению мотивации к их выполнению и повышению степени достоверности полученных результатов. Учебный контекст заданий равномерно чередуется с внеучебным, основанным на проблематике современной культуры и бытовых аспектах. Каждый вариант теста (набор заданий) сбалансирован и включает задания, связанные с гуманитарными, общественными, естественными науками, поп-культурой и практическими повседневными вопросами [1].

Каждое задание теста направлено на оценку одной или нескольких составляющих ИК-компетентности: определение информации, доступ к ней, управление ею, интеграция информации, ее оценка, создание и передача информации. Каждая же из составляющих ИК-компетентности оценивается исходя из трех уровней: компетентного, приемлемого, неприемлемого [1, 2].

Действия обучающихся фиксируются компьютером и затем оцениваются с точки зрения их компетенций. По итогам обработки результатов тестирования каждому обучающемуся присваивается один из пяти уровней ИК-компетентности: продвинутый (самый высокий уровень), выше среднего, средний (базовый), ниже среднего и развивающийся (самый низкий уровень). Каждый уровень ИК-компетентности отражает градацию того, в какой степени обучающиеся могут работать с информацией в цифровой среде, указывает на определенные компетенции, которыми они обладают, и одновременно фиксирует те группы задач, для решения которых их компетенций не хватает.

Обработка результатов тестирования происходит автоматически с использованием байесовских сетей. Отнесение к одному из возможных

уровней ИКК является результатом теста, аккумулирующим в себе оценку различных компетенций, в том числе доступ к информации, постановку проблемы, коммуникацию, интеграцию, оценку, создание и управление информацией. Все они с помощью вероятностных оценок сводятся к пяти описанным выше уровням, которые используются в содержательном анализе.

На основании всех проведенных исследований были выделены основные факторы формирования ИК-компетентности обучающихся, значимость и влияние которых проверяется при каждом тестировании. Их можно разделить на две группы: 1) образовательные факторы, связанные с влиянием учебного процесса в школе; 2) индивидуальные факторы, связанные с личностными особенностями обучающихся, например культурно-образовательными и материальными ресурсами семьи, мотивацией к использованию ИКТ и др.

В рамках этих двух групп было установлено, что на формирование ИК-компетентности влияют:

1. Базовые характеристики обучающихся и их семьи – их пол, образование родителей, наличие дома образовательных ресурсов.

2. Доступность компьютера для школьника и практика его использования, не связанная со школой – наличие компьютера дома, цели его использования, поведение в сети, использование различных устройств, предпочитаемые виды досуга.

3. Влияние школы на ИК-компетентность – доступность компьютера в школе, использование его на различных уроках, частота коллективной работы в образовательном процессе, виды домашних и классных заданий; использование компьютера на уроках, внеурочных мероприятиях, в факультативной деятельности; роль библиотеки, использование электронного дневника.

4. Характеристики школы и педагогического состава – тип школы, размер, оснащенность компьютерами и их сетями, методическая поддержка учителей, использующих ИКТ. Характеристики педагогического состава – возраст, стаж, образование, переподготовка, достижения в педагогических конкурсах, личная вовлеченность в использование ИКТ.

5. Педагогические практики – тип классных и домашних заданий, использование ИКТ в профессиональной деятельности, вовлечение обучающихся в работу с ИКТ, использование электронного журнала, сайта школы, отношение к использованию ИКТ в обучении. Предполагается, что насыщенная ИКТ образовательная среда в сочетании с определенными

педагогическими практиками может существенно повлиять на повышение уровня ИК-компетентности.

Полученные после каждого тестирования данные позволяют судить о том, какие из указанных выше факторов в большей или меньшей степени повлияли на формирование ИК-компетентности обучающихся в конкретной школе, муниципалитете, регионе или стране.

ИКТ уже очень активно используются в учебном процессе. По результатам исследования в Ямало-Ненецком автономном округе почти 70% обучающихся отметили, что учителя-предметники каждый день используют компьютер не только на уроках информатики, но и на занятиях по другим предметам. При этом частота использования компьютера учителями как таковая действительно отражается на уровне ИКК обучающихся: очень редкое (реже раза в месяц) использование или неиспользование компьютера напрямую связано с более низкими уровнями ИКК, а доля «продвинутых» обучающихся выше в тех школах, где учителя используют компьютер каждый день (рис. 4).

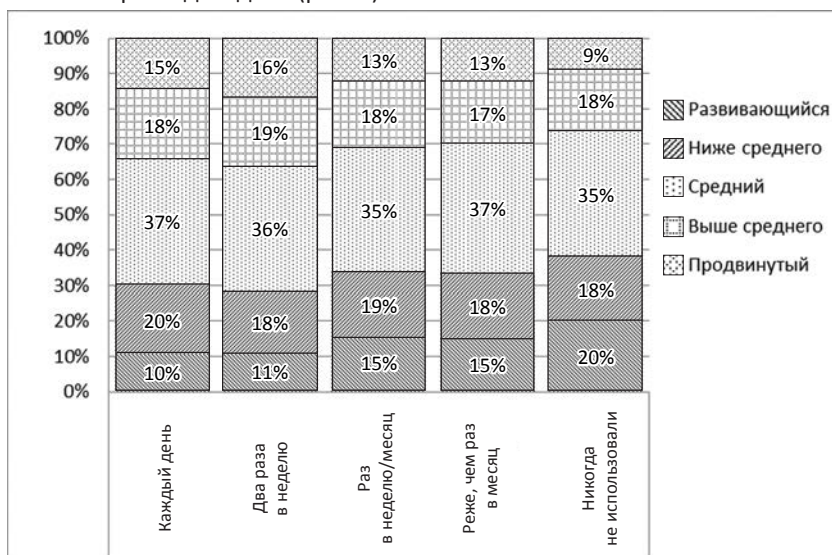


Рис. 4. Зависимость уровня ИКК обучающихся в школе от частоты использования компьютера на занятиях.

Более половины обучающихся в своих ответах на задания теста указали, что компьютер в школе используется для реализации обучающих программ, а также для контроля знаний. В результате обобщения этих данных выявлена закономерность, отражающая влияние способа при-

менения компьютера на ИК-компетентность обучающихся. Так, частое использование обучающих программ и компьютера в процессе обучения в урочной и неурочной деятельности вместо исключительно демонстрационных способов представления информации на уроках, не меняющих сути и формы обучения, связано с более высокими уровнями ИК-компетентности (рис. 5). Исследования показали, что инновационные педагогические практики в настоящее время распространены недостаточно широко. Но там, где они внедрены, наблюдается более высокий уровень ИК-компетентности.

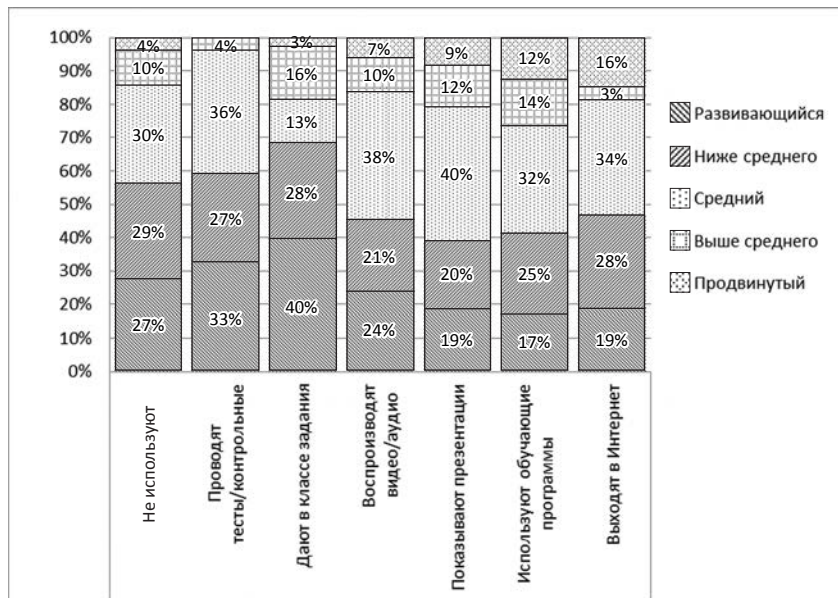


Рис. 5. Влияние способов применения компьютера на ИК-компетентность обучающихся.

Из диаграммы, представленной на рис. 6, видно, что если 68% учителей используют компьютер каждый день или несколько раз в день (помимо информатики), т.е. практически на каждом уроке, то сами школьники получают доступ к компьютеру на уроке лишь в 10% случаев. Получается, что в большинстве случаев использование компьютера учителем носит чисто демонстрационный характер.

Другая тенденция, отмеченная во всех исследованиях, состоит в том, что улучшение оснащения школ средствами ИКТ способствует росту ИКК только на начальных уровнях. Гораздо большую роль играют используемые педагогические технологии и практики.

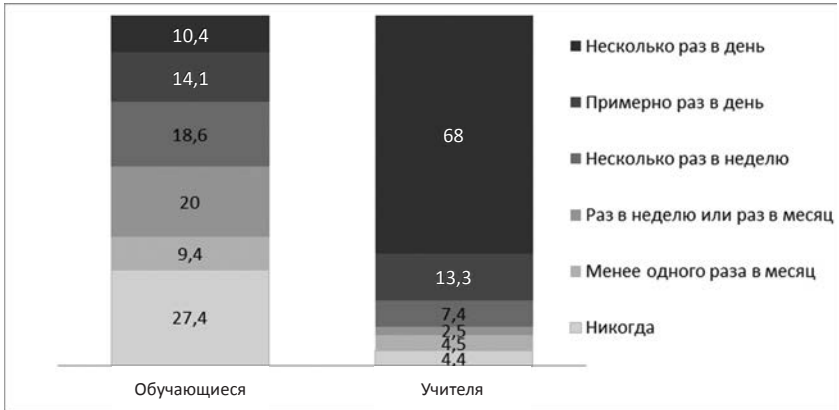


Рис. 6. Частота использования компьютера на уроке обучающимися и учителями.

Это видно из последовательной связи между частотой использования дискуссий и обсуждений на уроках с уровнем ИК-компетентности: если среди тех обучающихся, которые каждый день принимают участие в дискуссиях в классе, 17% являются продвинутыми в области ИКК, а 11% находятся на развивающемся уровне, то среди тех, кто редко участвует в дискуссиях и отстаивает свое мнение, уровень ИКК ниже и составляет 10% на продвинутом уровне и 15% – на развивающемся. Остальные уровни также последовательно растут, так что эта связь неслучайна. Аналогичную взаимосвязь можно наблюдать с частотой выполнения самостоятельных работ, а вот частота проведения уроков-лекций никак не влияет на формирование ИКК, даже если они проходят с демонстрацией презентаций (рис. 7).

Если говорить о регионах, где во многих школах отсутствует насыщенная образовательная ИКТ-среда или она развита недостаточно, то большую роль в формировании ИКК играет внешкольная, домашняя активность обучающихся, связанная с использованием ИКТ: общение в социальных сетях, поиск информации для личных нужд, редактирование изображений и фотографий, монтаж фильмов и др. Исследования продемонстрировали, что частота использования компьютера в домашних условиях последовательно связана с ИК-компетентностью, при этом она отражается как на сокращении доли обучающихся, которые находятся на развивающемся уровне, так и на увеличении доли более «продвинутых».

Среди многих характеристик педагогов, рассмотренных при анализе данных исследования, лишь немногие демонстрируют связь с уровнем ИК-компетентности обучающихся.

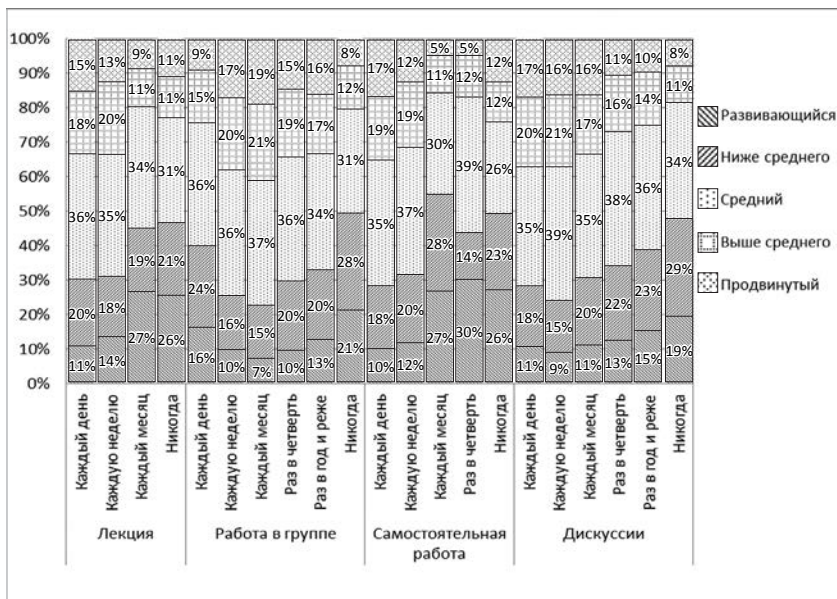


Рис. 7. Взаимосвязь между видами учебной работы и ИКК обучающихся.

Так, например, средний возраст преподавателей, общий педагогический стаж учителей, участие в переподготовке оказались незначительно связаны с результатами тестирования обучающихся. Значимые же корреляции с ИКК демонстрируют две группы факторов:

1) Практики педагогов, связанные с работой в информационной образовательной среде школы, в том числе: коммуникация с родителями и коллегами; общение по электронной почте, использование возможностей сети Интернет для профессионального развития и поиска информации при подготовке к занятиям, а также для поурочного планирования. Отдельно можно отметить высокую связь многообразия использования возможностей электронного журнала: обучающиеся тех школ, в которых большая доля учителей используют его не только для выставления оценок и отчетов перед администрацией, но и для коммуникации с родителями и обучающимися и передачи им дидактической информации, демонстрируют существенно более высокие уровни ИКК.

2) Развитость информационной образовательной среды, в первую очередь доступность в школе высокоскоростного интернет-соединения и использование учителями цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе.

Таким образом, значимыми для формирования ИКК оказываются в первую очередь те факторы, которые связаны с характером деятельности обучающихся в цифровой среде, а частота использования технологий оказывает на это слабое влияние.

Среди множества характеристик школы (эта тенденция прослеживается во всех исследованиях на разных выборках) наиболее значимыми оказываются ее тип и уровень ее информационной образовательной среды. Так, самый низкий уровень ИКК обычно наблюдается среди особой группы обучающихся – проживающих в интернатах, которые лишены семейных ресурсов, поэтому именно для них школа может и должна сыграть очень важную роль в развитии их ИКК. Также большое влияние оказывает место расположения школы: у обучающихся из сельской местности уровень ИКК гораздо ниже, чем среди городских школьников (рис. 8).

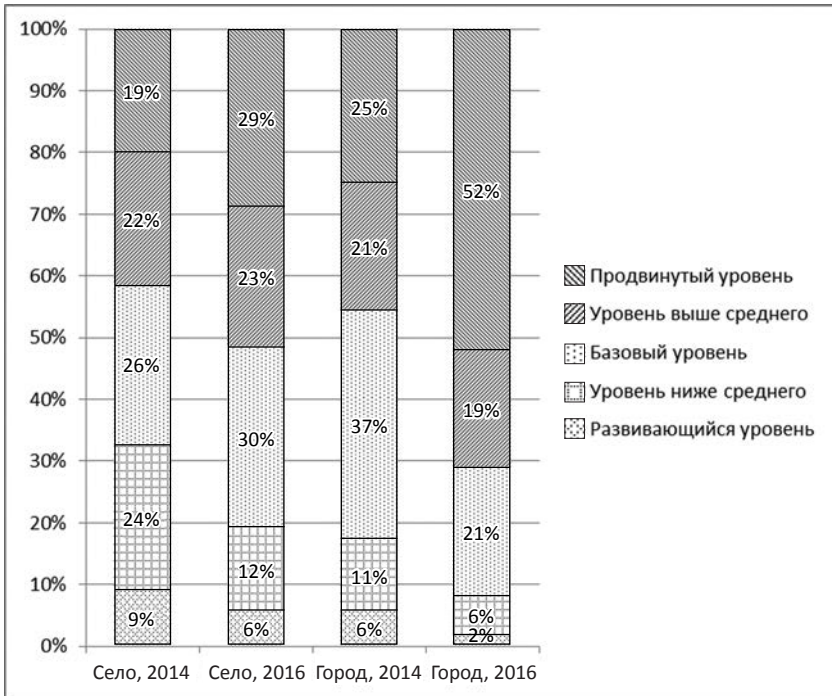


Рис. 8. Повышение уровня ИКК городских и сельских обучающихся Ямало-Ненецкого автономного округа с 2014 по 2016 год.

ИК-компетентность предполагает целенаправленное, творческое и гибкое использование информационной образовательной среды для

решения учебных задач обучающимися, а главное – для решения проблем реальной жизни. Обучающийся должен понимать, как с помощью ИКТ можно справиться с различными ежедневно возникающими задачами. Каждая отдельная компетенция в сфере работы с информацией в цифровой образовательной среде, интегрированная в процесс решения практических задач, приобретает для обучающегося совершенно иной, личностный смысл. Только в этом случае правомерно говорить о подлинной ИК-компетентности, поскольку именно тогда возникает понимание того, как современные технические средства могут превратиться в инструмент получения новых знаний.

Оценка ИК-компетентности обучающихся на основе инструмента IC Literacy Test позволяет получить данные, представляющие интерес для широкого круга педагогов и администраторов системы образования. Так, учителям результаты исследований помогают определять групповые и индивидуальные образовательные траектории обучающихся, выявлять наиболее эффективные педагогические практики, позволяющие формировать у них компетенции по работе с информацией и решению различных проблем.

Для директора и заместителя директора школы результаты исследования могут стать основой при принятии решения о корректировке основной образовательной программы школы в части не только построения более насыщенной образовательной ИКТ-среды, но и политики профессионального развития педагогов.

Сравнительные данные о положении дел в разных классах как в параллелях 8-х, 9-х и 10-х классов, так и по разным годам обучения позволяют выявить недостатки в работе школы в отношении обучающихся с низким уровнем ИКК (ниже базового или развивающегося). При использовании инструментов более глубокого анализа деятельности педагогов, например наблюдения за учебным процессом, анализа учебных планов, интервью педагогов и обучающихся, можно выяснить, в работе каких педагогов и в какой ее части требуются изменения. Вполне возможно, что где-то потребуются повышение квалификации педагогов, где-то – лишь небольшая корректировка учебных планов, а где-то – комплекс мер, связанный с модернизацией информационной образовательной среды и педагогических технологий.

Еще одна целевая аудитория, которой могут быть очень интересны результаты исследования по оценке ИК-компетентности, – это руководители, специалисты органов управления образованием как муниципального, так и регионального уровней. В ситуации региона, особенно с большой

численностью населения и в условиях ограниченных ресурсов, для получения информации о региональной системе оценки качества образования вполне достаточно проводить не сплошное исследование всех обучающихся школ, а лишь обучающихся из репрезентативной выборки. В этом случае при относительно небольшом объеме использованных ресурсов (административных, организационных и финансовых) можно получить информацию, позволяющую принимать обоснованные управленческие решения.

Конечно, наиболее объективный взгляд и возможность выработать многоплановые решения будут, вероятно, достигаться при комплексном исследовании, когда наряду с тестированием по оценке ИК-компетентности применяются и другие инструменты. А оценка ИКК на основе IC Literacy Test может стать одним из исследований, закладываемых в региональные системы независимой оценки качества образования (как это сделал Региональный центр оценки качества образования Ямало-Ненецкого автономного округа), что позволит на регулярной основе следить за эффективностью формирования метапредметных результатов обучающихся.

В любом случае следует помнить, что исследование по оценке ИК-компетентности само по себе не определяет содержание и методы работы в школе. Но его результаты помогают педагогам и администраторам всех уровней определять стратегию и тактику изменений образовательного процесса школы, используемых в нем методов и технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдеева, С. М. О подходах к оценке информационно-коммуникационной компетентности выпускников основной школы // Образовательная политика. – 2012. – № 4 (60). – С. 102-111.
2. Авдеева, С. М. Об опыте реализации модели оценки ИКТ-компетентности / С. М. Авдеева, М. Ю. Барышникова, С. К. Коваленко, А. Е. Мельников // Информатизация образования и науки. – 2009. – № 2. – С. 62-71.
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 // Российская газета RG.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://rg.ru/2010/12/19/obrstandart-site-dok.html>.
4. Уваров, А. Ю. Об описании компетенций XXI в. // Образовательная политика. – 2014. – № 4 (66). – С. 13-30.

5. Худенко, Л. А. Исследование информационно-коммуникационной компетентности учащихся IX классов Республики Беларусь: цель и основные результаты / Л. А. Худенко, С. М. Авдеева // Вестник образования. – 2014. – № 1. – С. 3-10.
6. Mislevy, R. J. 26 bayesian psychometric modeling from an evidence-centered design perspective / R. J. Mislevy, R. Levy // Handbook of Statistics. – 2006. – Vol. 26. – P. 839-865.
7. Mislevy, R. J. A brief introduction to evidence-centered design. CSE report 632 / R. J. Mislevy, R. G. Almond, J. F. Lukas. – Los Angeles, CA : National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST) UCLA, 2004. – 33 p.
8. Webb, N. L. Criteria for alignment of expectations and assessments in mathematics and science education. Research monograph No. 6 / N. L. Webb. – Washington, DC : Council of Chief State School Officers, 1997. – 46 p.
9. Zelman, M. Integration of evidencecentered design and universal design principles in developing information and communication literacy assessment / M. Zelman, S. Avdееva, T. Shmis, K. Vasiliev // 38th annual conference “Designing the assessment of learning outcomes to make positive impact on individuals and Institutions”, IAEA, 2012. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.iaea.info/papers.aspx?id=80.



INFLUENCING FACTORS ON THE LEVEL OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF STUDENTS IN THE PRIMARY SCHOOL (CAPSA) IN THE KYRGYZ REPUBLIC

ZEYNEP ZHAMAKEEVA

Deputy Director, National Testing Center of the Ministry of Education and Science of the Kyrgyz Republic

e-mail: zeynep-nct@mail.ru

Bishkek, Kyrgyz Republic

ILMIRA MAMYTOVA

Project GIZ / Regional Manager, Regional program to reform the systems in Central Asia Education

e-mail: ilmira.mamytova@giz.de

Bishkek, Kyrgyz Republic

SAMARA UMRALIEVA

Senior specialist of Monitoring and supervision department, Ministry of Education and Science of the Kyrgyz Republic

e-mail: samara-min@mail.ru

Bishkek, Kyrgyz Republic

DINARA DAUTOVA

Methodist, National Testing Center of the Ministry of Education and Science of the Kyrgyz Republic

e-mail: dautova.ntc@gmail.com

Bishkek, Kyrgyz Republic

ABSTRACT. This article discusses the results of the regional assessment instrument CAPSA taking into account economic factors as well as school effectiveness and effective teaching and instruction methods. The authors analyze factors associated with success and difficulties in educational achievement. Global and region-specific relevant factors are identified. Conclusions and recommendations from this study can be used to improve the quality of teaching and practice of educational institutions.

KEY WORDS: socio-economic factors, educational resources, the level of educational achievements of students.

В 2012 году были приняты «Концепция развития образования Кыргызской Республики до 2020 года» и «Стратегия развития образования на 2012–2020 годы» (СРО 2020) [2]. Их основная идея заключается в создании механизма перехода к образованию, ориентированному на конечный результат. Необходимость реализации мер, предусмотренных в этих документах, связана с тем, что уровень образования и интеллектуальный потенциал сегодня становятся важнейшими составляющими в развитии общества, а образованность человека, умение действовать в нестандартных условиях являются основой прогресса и устойчивости развития страны. Это вызвано также стремлением Кыргызстана войти в систему мировой культуры, что требует учета достижений международной образовательной практики.

В 2012 году министерствами образования стран Центральной Азии было принято решение исследовать образовательные достижения учащихся 4-х классов по чтению и математике. Цели исследования состояли в получении объективного и научно обоснованного представления о знаниях и умениях школьников в соответствии с действующими в стране стандартами образования и определении того, какие факторы оказывают существенное влияние на образовательные результаты. Именно на данном этапе образования важно определить состояние тех знаний и умений, которые могут быть полезны обучающимся при переходе на среднюю ступень обучения, а также оценить их способность самостоятельно приобретать знания, необходимые для успешной адаптации в современном мире.

Указанные выше вопросы обусловили актуальность разработки инструментария CAPSA (Central Asia Program for Student Assessment) в рамках проекта «Региональный диалог в Центральной Азии» региональной программы GIZ «Реформа систем образования в Центральной Азии» для проведения исследования математической и читательской грамотности учеников 4-х классов в странах Центральной Азии: Казахстана, Туркменистана, Таджикистана и Кыргызстана.

Помимо оценки образовательных достижений дополнительно изучалось влияние на них различных факторов, связанных с обучающимися и их семьями, образовательными ресурсами школы и образовательными возможностями, существующими вне ее.

В процессе реформирования системы образования особенно важно определить, какие факторы влияют на успех образовательного результата. Согласно СРО 2020 на критических стадиях системы образования – после окончания 4-х, 9-х и 11-х классов – должны быть введены стандартизиро-

ванные тесты с целью мониторинга знаний и компетентности, полученных в школе, и повышения качества образования.

Необходимо внимательно изучить факторы, которые требуют стратегических решений, таких как обеспечение школ образовательными ресурсами, повышение квалификации администрации и учителей, организация и формы обучения.

Инструментами CAPSA являются стандартизированные тесты по математике и чтению, а также анкеты для учеников, учителей и администрации школ. Исследование проводилось на русском и национальном языках.

Инструмент CAPSA показал разные уровни достижений обучающихся по математике, чтению и пониманию (далее – чтение). В качестве гипотезы в данной статье выносятся зависимость уровней достижений школьников от таких основных факторов, как социально-экономическое положение семьи, образовательные ресурсы и климат в школе, в том числе ее социальный статус и местоположение, методика преподавания предметов, а также зависимость от различных фоновых и региональных факторов. Здесь мы рассматриваем некоторые из них.

1. ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА УРОВЕНЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧЕНИКОВ

Расположение школ

Согласно репрезентативной выборке в исследовании участвовало 70,7% обучающихся из сельской местности и 29,3% – из городской.

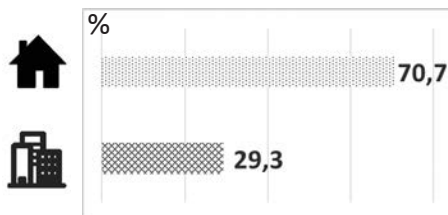


Рис. 1. Количество участников исследования по расположению школы (село, город), %.



Рис. 2. Средние значения баллов в зависимости от расположения школы (село, город).

Как видно из рис. 2, показатели учебных достижений у городских детей лучше, чем у сельских, различия между ними статистически значимы. Что касается уровня образовательных достижений относительно базового, то они показали разные результаты.

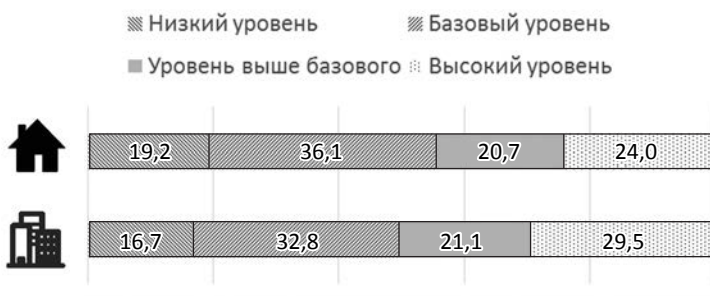


Рис. 3. Распределение обучающихся 4-х классов всех школ Кыргызской Республики, участвовавших в исследовании CAPSA 2015, по уровням образовательных достижений в математике (село, город), %.

Согласно рис. 3, 16,7% городских и 19,2% обучающихся 4-х классов сельских школ Кыргызской Республики не достигли базового уровня образовательных достижений в математике. Среди городских базового уровня достигли 32,8%, выше базового продемонстрировали 21,1%, а высокий уровень показали 29,5%. Этот результат является лучшим в сравнении с сельскими детьми, где высокого уровня достигли 24% обучающихся. Учеников сельских школ, показавших базовый уровень, на 3,3% больше, чем городских, т.е. его достигли 36,1% обучающихся. Уровень выше базового показали 20,7% обучающихся сельских школ.

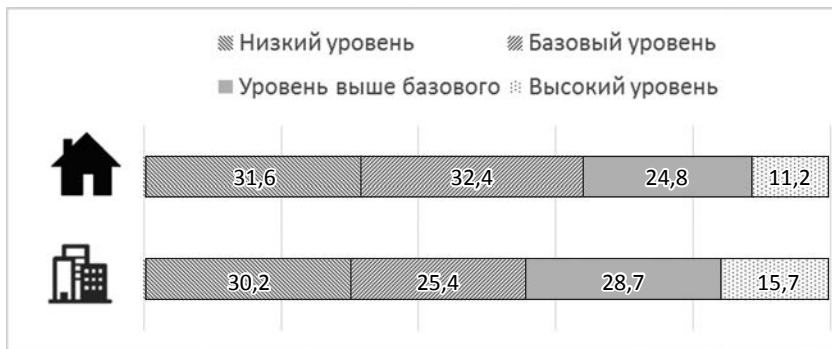


Рис. 4. Распределение обучающихся всех школ Кыргызской Республики, участвовавших в исследовании CAPSA 2015 по уровням образовательных достижений в чтении и понимании (село, город), %.

Как видно из рис. 4, доля детей в городских школах, образовательные достижения которых находятся на низком и базовом уровнях, меньше, чем в сельских школах, на 1,4% и на 7% соответственно. При этом высокого уровня в городах достигает на 4,5% больше детей, чем в селах.

Уровни достижений обучающихся в городе и в селе неоднозначны. В городе Бишкек высокого уровня по математике и по чтению и пониманию достигли 45,7% и 28,7% обучающихся соответственно. В то же время обучающиеся г. Ош показали один из худших результатов по математике и чтению, заняв одну из последних позиций. Эти результаты требуют дополнительного исследования, так как, вероятно, немаловажную роль здесь играет специфический региональный фактор.

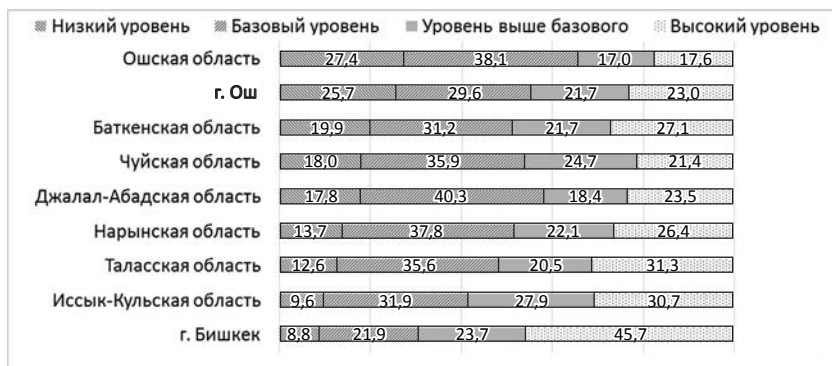


Рис. 5. Результат по уровням достижений в математике по регионам, %.

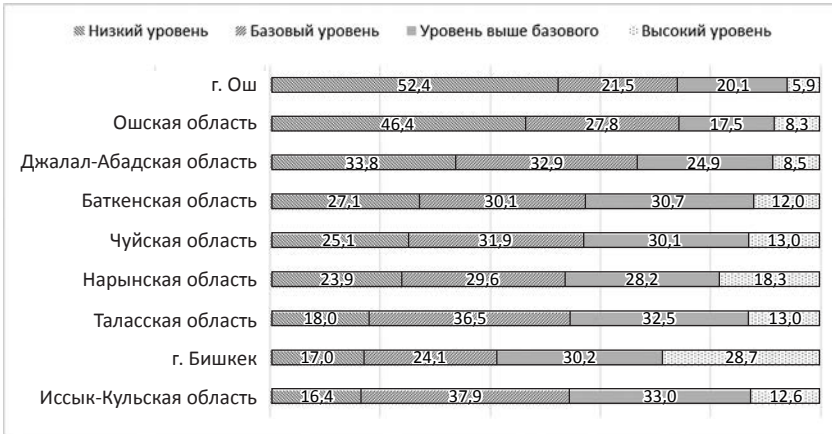


Рис. 6. Результаты обучающихся по уровням достижений в чтении и понимании по регионам, %.

Как мы знаем, данные тестирования позволяют оценить результаты обучения, а анкетирование, проводимое вместе с тестированием, помогает получить данные о переменных, которые связаны или объясняют различия в результатах выполнения тестов. Другими словами, ключевые переменные, вызванные различиями в учебных достижениях, измеряются с помощью анкеты.

Анкета ученика. На вопрос, кто из твоих родителей в настоящее время работает вдали от дома в другой стране (другом городе), дети ответили следующим образом: 7,8% – мама, 14% – папа, 11,8% – оба родителя работают вдали от дома и 66,4% – оба родителя в семье.

На рис. 7 приведены результаты достижений обучающихся в средних баллах.

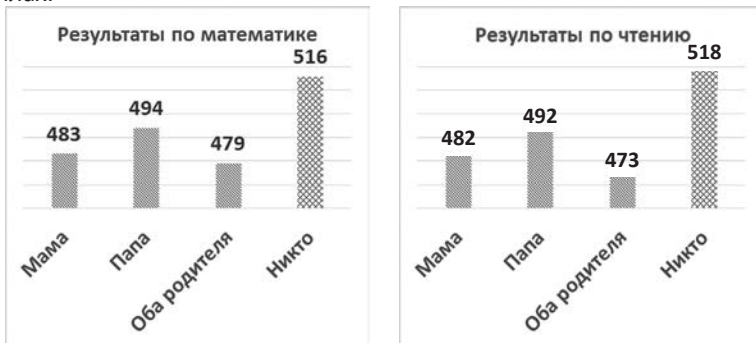


Рис. 7. Средние тестовые баллы обучающихся в зависимости от миграции родителей.

Как видно из рис. 7, самый худший результат (в баллах) по математике, соответственно и по чтению (479/473), показали дети, чьи родители – и мама, и папа – работают далеко от дома, затем те, у которых далеко от дома работают мамы (483/482) и папы (494/492). Лучших результатов достигли дети из семей, где оба родителя работают рядом с домом и семьей (516/518). Таким образом, результаты показывают, что внутренняя и внешняя миграция граждан в республике напрямую влияет на успеваемость школьников, особенно в младшей школе.

Анкета ученика. На вопрос, что есть у обучаемых дома и есть ли дома книги (не считая школьных учебников), 18,6% ответили, что книг нет, 81,4%, – что они есть (рис. 8).

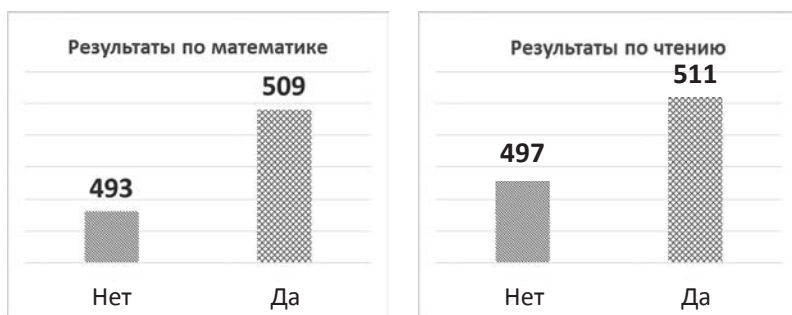


Рис. 8. Средние тестовые баллы обучающихся в зависимости от наличия дома книг, кроме учебников.

Здесь нельзя утверждать, что достижения обучающихся находятся в причинной зависимости от числа имеющихся у них книг. Хотя доступность книг очень важна, результаты улучшения учебной деятельности учеников вряд ли являются ее непосредственным следствием. Они также меняются под влиянием характеристик окружающей среды [1].

Анкета ученика. На вопрос, как часто ты говоришь о школьных делах с кем-либо из твоей семьи, почти 31% детей ответили, что часто говорят о школьных делах в семье. Их результаты оказались ниже, чем у тех, которые говорят иногда (рис. 9). Здесь, по нашему мнению, справедлива гипотеза о том, что «наличие сильной опеки со стороны» лишает детей самостоятельности и чувства ответственности.

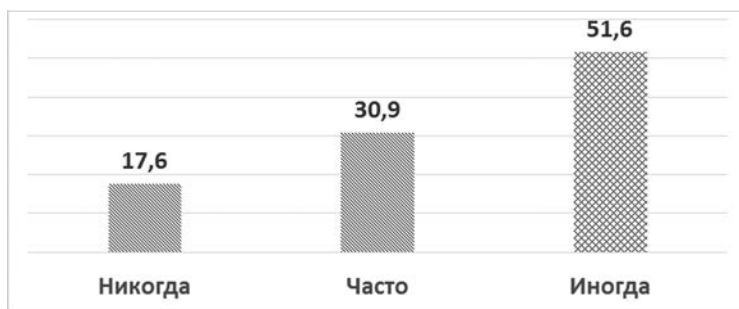


Рис. 9. Распределение обучающихся, участвовавших в исследовании CAPSA 2015, в зависимости от частоты обсуждения школьных дел в семье, %.

На рис. 10 приведены тестовые баллы этих учеников.

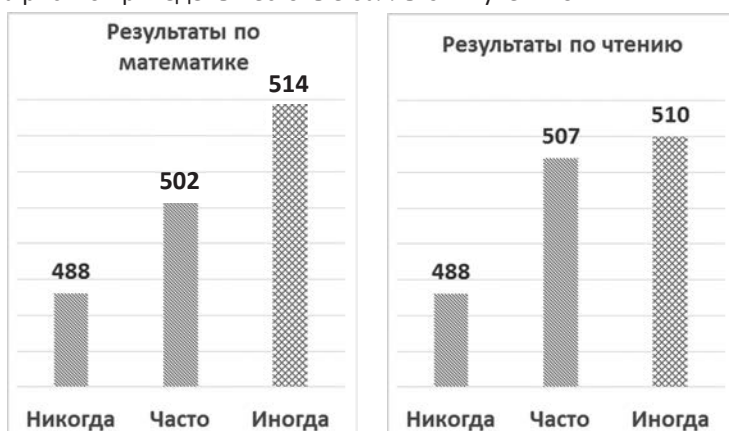


Рис. 10. Средние тестовые баллы обучающихся в зависимости от частоты обсуждения школьных дел в семье.

2. ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ШКОЛЕ НА УРОВЕНЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧЕНИКОВ

Школы отличаются по доступным образовательным ресурсам и способам их использования, по ограничениям, которые существуют в их работе (например, очень большие классы, санитарно-гигиенические условия), и своей способности к изменениям. Они также отличаются по социально-экономическим условиям, которые получают от семьи и общества. Но инструмент CAPSA изначально разработан со стандартизи-

рованными тестами достижения и анкетами, учитывающими образовательные стандарты и учебные программы четырех стран Центральной Азии.

Анкета администрации. «Насколько вы удовлетворены качеством кадрового состава начальной школы?». Ответили: вполне удовлетворен(а) – 55,7%, частично удовлетворен(а) – 44,3%.



Рис. 11. Средние тестовые баллы обучающихся по отношению к оценке состава кадров начальной школы администрацией.

Анкета администрации. «Каков тип вашей школы?». Ответили: общеобразовательная школа – 81,3%, гимназия – 10,5%, лицей – 6,2% и учебно-воспитательный комплекс (УВК) – 2,1%.



Рис. 12. Доля школ различного типа, %.

На рис. 13 приведены тестовые баллы обучающихся в зависимости от типа школы.

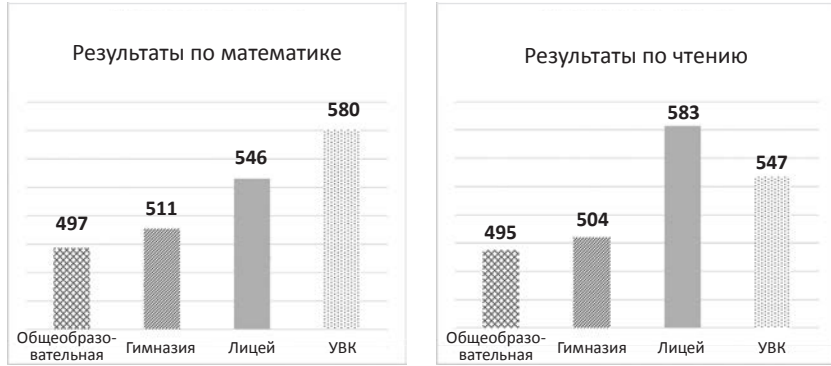


Рис. 13. Средние тестовые баллы обучающихся в зависимости от типа школы.

Из рис. 13 видно, что достижения детей зависят от типа школы, хотя по государственному образовательному стандарту начальная школа не имеет отличий. Тем не менее обучающиеся гимназий, лицеев и УВК показали хорошие результаты – это означает, что учреждения обладают достаточными образовательными ресурсами.

На утверждение, что в их школе разработаны планы для развития качественного и квалифицированного преподавания, учителя ответили: согласны – 75,2%, частично согласны – 24,5% и не согласны – 0,3% (рис. 14).

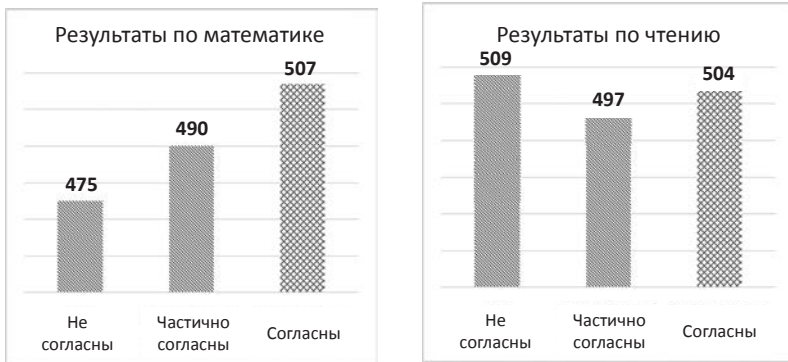


Рис. 14. Средние тестовые баллы обучающихся в соотношении с планом по развитию качественного и квалифицированного преподавания.

Средний балл обучающихся по математике и чтению в школах, где учителя согласились с данным утверждением – 507/504, частично

согласились – 490/497 и не согласились – 475/509 соответственно. Таким образом, большинство учителей согласны, что в их школах проводится работа по развитию качественного и квалифицированного преподавания предметов и, естественно, средний результат у них по математике и по чтению соответственно равен 507/504.

Анкета учителя. На вопрос, есть ли в начальных классах вашей школы проектор, респонденты ответили: 43,7% – да, 56,3% – нет.

Следовательно, около 44% учителей имеют проектор для использования во время урока, соответственно, результат у них намного выше, чем у тех учителей, которые его не имеют. На рис. 15 показано, как влияет на тестовые баллы обучающихся наличие в классе проектора.



Рис. 15. Средние тестовые баллы обучающихся в зависимости от наличия проектора в классе.

3. ВЛИЯНИЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТОВ НА УРОВЕНЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧЕНИКОВ

Анкета учителя. По вопросу, как часто в вашей школе проводятся заседания методической секции для учителей младших классов, получены следующие результаты: 1 раз в месяц – 64,6%, 1-2 раза в полугодие – 32,7%, 1-2 раза в год – 2,1% и неоднозначно – 0,7%.

В школах, где работают методические секции (1 раз в месяц и 1-2 раза в полугодие), результаты выше, чем средние по республике (рис. 16).



Рис. 16. Средние тестовые баллы обучающихся в случае работы методической секции в начальной школе.

На вопрос, использовались ли в начальных классах вашей школы в этом учебном году следующие методы, в частности наблюдение уроков инспекторами или другими внешними оценщиками, получены следующие ответы: да – 77,1%, нет – 22,9%.

Как видно из данных на рис. 17, в школах, где осуществлялась внешняя оценка, результат совпадает со средним баллом по республике.

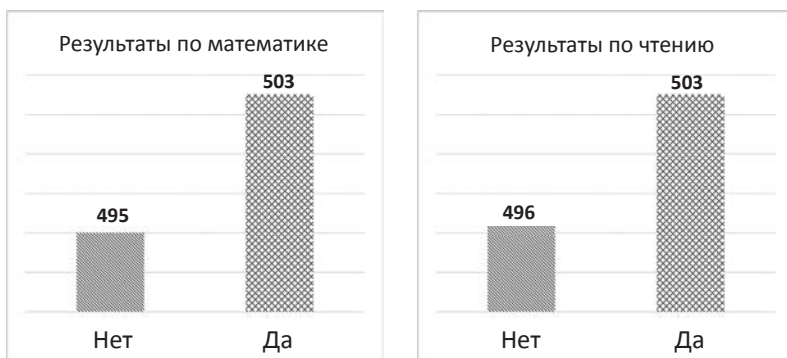


Рис. 17. Средние тестовые баллы обучающихся при работе внешних оценщиков.

Анкета ученика. На вопрос, как часто на уроках математики учитель просит обучающихся спрашивать, если им что-то непонятно, получены следующие ответы: часто – 69,3%, иногда – 25,9%, никогда – 4,8%.

Как видно, лучшие результаты показали те обучающиеся, чьи учителя просят задавать вопросы относительно понимания ими учебного материала.



Рис. 18. Средние тестовые баллы обучающихся в соответствии с вопросами о понимании преподаваемого на уроках материала.

Анкета учителя. На вопрос, есть ли у вас возможность повышать свою квалификацию на курсах повышения квалификации (КПК), 93,8% ответили – да, 6,2% – нет.

В республике у учителей есть возможность повышать квалификацию, но результат не всегда соответствует ожиданиям. Ученики, чьи учителя проходят КПК, достигают средних результатов на тестах (рис. 19), соответственно, эффективность проводимых в республике курсов требует дополнительного изучения ответственными за это направление работы подразделениями Министерства образования и науки Кыргызской Республики.



Рис. 19. Средние тестовые баллы обучающихся в зависимости от возможности учителей повысить свою квалификацию.

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

- выявлен недостаток внимания родителей к проблемам образования своих детей, в том числе в обеспечении необходимых условий для занятий дома;
- обучающиеся не имеют доступа к источникам информации, в том числе к Интернету и информационным технологиям (компьютеры, планшеты, мобильные телефоны);

- отмечается недостаток образовательных ресурсов, особенно в сельских школах и школах малых городов (проекторы, компьютеры и компьютерные программы, интерактивные доски);
- основными методами работы в классе являются заучивание правил и определений, чтение и пересказ учебного материала;
- практически не используются интерактивные методы обучения и оценки результатов учебных достижений обучающихся;
- отсутствуют навыки работы с тестами разного формата (установление соответствия, последовательности, применение заданий открытого типа с кратким конструируемым ответом);
- обучающиеся не овладевают навыками решать нестандартные задачи.

РЕКОМЕНДАЦИИ

Администрации школ:

- обсудить результаты проведенного исследования с учителями школ, представителями местного самоуправления и родительской ответственности;
- внести изменения и дополнения в программы развития школ, перспективные планы учебно-воспитательной работы с учетом результатов исследования CAPSA.

Руководителям районных и городских отделов образования:

- организовать обсуждение результатов CAPSA в целях обратной связи не только с участниками исследования, но и в масштабе района и города;
- усилить внимание к повышению квалификации учителей, их участию в семинарах, тренингах, в мероприятиях по улучшению качества обучения с использованием современных педагогических технологий;
- осуществить разработку внутренних управленческих решений по совершенствованию деятельности учебных заведений, в частности организации их работы с родителями (законными представителями) учеников.

Руководителям педагогических вузов и колледжей:

- пересмотреть программы подготовки педагогических кадров для начальной школы с учетом данного и других проводимых в республике исследований по оценке образовательных достижений обучающихся;

- развернуть работу по улучшению качества обучения студентов с использованием современных педагогических технологий;
- полнее учитывать в своей работе и в деятельности учебных заведений основополагающую цель подготовки педагогических кадров – ориентацию на конечный результат.

Различным ведомствам исполнительных органов власти:

- на уровнях местного самоуправления (отделы социального фонда) оказать помощь в решении социально-экономических проблем уязвимых слоев населения в виде адресной помощи малоимущим семьям;
- организовать учет и поддержку семей с детьми школьного возраста, на которые оказывают влияние внешняя и внутренняя миграции граждан республики.

Министерству образования и науки Кыргызской Республики результаты CAPSA и других исследований использовать для повышения качества образования младших школьников при разработке государственных образовательных стандартов, учебных планов и программ; учебников и учебно-методических пособий для учителей; контрольно-измерительных материалов.

В заключение можно сказать, что рекомендации можно использовать для улучшения качества обучения и практической деятельности образовательных учреждений. Результаты исследования должны способствовать выработке координированного подхода к образовательной реформе, а также обеспечить справедливый доступ к образованию для всех детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Келлаган, Т. Использование результатов национальной оценки учебных достижений / Томас Келлаган, Винсент Грини, Т. Скотт Мюррей ; пер. с англ. С. В. Фирсовой ; под ред. В. И. Звонникова. – М. : Логос, 2014. – 248 с.*
2. О стратегических направлениях развития системы образования в Кыргызской Республике : постановление Правительства Кыргызской Республики от 23.03.2012 № 201 // Централизованный банк данных правовой информации Кыргызской Республики [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/92984>.



ОБ ИСПЫТАНИЯХ ЗРЕЛОСТИ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В XIX ВЕКЕ

ЗАБУЛИОНИС АЛЬГИРДАС

Старший консультант, Anglia Assessment Ltd

e-mail: a.zabulionis@anglia-assessment.org

Литва/Великобритания

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются экзамены, которые проводились в XIX веке в Российской империи. Эти экзамены (тогда они назывались испытаниями зрелости), сдаваемые выпускниками гимназий, служили двум целям – подтверждению успешного окончания гимназии и поступлению в местные университеты. В статье обсуждается формальная сторона проведения экзаменов (уставы, утвержденные Министерством народного просвещения в 1837 и 1873 годах), а также даются примеры экзаменационных заданий по разным предметам.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: экзамены на аттестат зрелости, гимназии, матура, образование в Российской империи в XIX веке.



ON MATURA EXAMINATIONS IN THE RUSSIAN EMPIRE IN THE 19TH CENTURY

ALGIRDAS ZABULIONIS

*Senior consultant, Anglia Assessment Ltd
e-mail: a.zabulionis@anglia-assessment.org
Lithuania/UK*

ABSTRACT. The article focuses on examinations administered in the XIX century in the Russian Empire. These exams (currently they would be called as Matura exams) taken by Gymnasia leaving students had served for two purposes – the certification of successful graduation from Gymnasia and admission to local universities. Discussions presented in the article cover both formal sides of exam system (formal charters issued by the Ministry of Public Education in the years 1837 and 1873) as well as some examples of exam papers in different subjects.

KEY WORDS: Matura examinations, gymnasia, education in the Russian Empire in the XIX century.

В наше время не нужно, кажется, доказывать пользу просвещения: все внутренне убеждены, что где есть свет, есть и счастье. Такова потребность гражданских обществ, и таков ход их: следовательно, то, что мы называем просвещением, если только не встречает неодолимых преград, и может, и должно распространяться между людьми.
Из вводной статьи редактора первого выпуска журнала Министерства народного просвещения [1]

ВВЕДЕНИЕ

Среди направлений реформ в области образования, которые последние двадцать пять лет бурно проходят во многих странах, одно из ведущих связано с улучшением оценки знаний и навыков обучающихся.

В этой области сегодня делается как никогда много. Учреждаются национальные институции, отвечающие за тестирование и экзамены, вводятся централизованные экзамены [8], расширяется традиционная 5-балльная шкала школьных отметок, практикуется участие в разных международных сравнительных исследованиях учебных достижений учеников (OECD PISA, IEA TIMSS, IEA PIRLS и др.). В поисках новых решений и полезных примеров заинтересованным странам помогают международные организации (Всемирный банк реконструкции и развития, Фонд Сороса, Американские Советы и др.), реализуя совместные проекты, направляя в страны международных консультантов, передающих опыт Англии, Шотландии, Финляндии, США, Австралии или Чили. Все это интересно, хотя и не все можно (и нужно ли?) сразу применять ввиду разных педагогических традиций или социально-экономических условий.

В эту мозаику прекрасных международных примеров было бы полезно включить и ретроспективный взгляд на прошлое – не на то, от которого стараемся удалиться, а на более ранний период, например, вспомнить о том, какие экзамены сдавали наши прапрадеды, скажем, в середине XIX века. На этот вопрос мы пытаемся ответить в данной статье: как выглядела система экзаменов Российской империи, которые тогда именовали «испытаниями зрелости», а сейчас назвали бы «независимыми централизованными внешними экзаменами на стыке между общеобразовательной средней школой и вузом», или более коротко – «экзаменами на аттестат зрелости», а в некоторых странах – «матурой».

ИСТОКИ

В Российской империи гимназии как образовательные институции впервые стали учреждаться по Уставу 1804 года на основе народных училищ путем их преобразования, но свой полноценный облик они обрели только с утверждением Устава 8 декабря 1828 года. В 1825 году во всех гимназиях империи обучалось только 7600 учеников, а к 1850 году их число более чем удвоилось и достигло 18 000. Рядом с гимназиями учреждались реальные училища и прогимназии, поэтому все это требовало постоянных реформ и поиска рациональных решений, сочетавших и определение четких целей, и обновление содержания, и расширение охвата гимназическим образованием представителей подрастающего поколения.

В дальнейшем Устав гимназий 1836 года уже более точно определил их место в общей системе просвещения. Гимназии стали единственным мостом в университеты: «не допускать, согласно с ныне действующими постановлениями, окончивших курс в реальных училищах ни в один из факультетов университетов. Не превращать существующие классические гимназии в реальные училища» [5], и поэтому в начале 1837 года Министерство народного просвещения утвердило два документа – «Правила для испытания в уездных училищах и гимназиях» [2] и «Правила испытания для желающих поступить в университеты» [3]. Первый из них начинался с описания 5-балльной системы отметок: «для означения степени успехов учеников определяются числа: 1, 2, 3, 4, 5, из коих 1 показывает слабые, 2 – посредственные, 3 – достаточные, 4 – хорошие и 5 – отличные успехи» [2]. Уже тогда было понято то, что сейчас бы называлось субъективностью критериального оценивания, и поэтому в Правилах были подробно описаны требования к отметкам: «Хотя оценивание успехов учащихся безусловно предоставляется собственному усмотрению, опытности и благонамеренности испытателей и преподавателей, при всем том, для надлежащего с их стороны руководства и для избежания всяких недоумений, признается не излишним принять общим правилом, что цифра 5 в оценке успехов принадлежала иметь ученикам, которые все пройденное в учебном предмете знают весьма основательно, на все вопросы отвечают весьма удовлетворительно и притом в систематическом порядке, все возражения опровергают, выражаются ясно, точно и свободно» [2]. Интересно также то, что 5-балльная шкала отметок тогда была действительно 5-балльной, а «двойка» и «единица» были вполне «работающими» отметками: «Цифра 2 назначается тем, которые пройденное понимают порядочно, отвечают на вопросы посредственно, не

в надлежащем порядке и на иные с помощью Испытателя; выражаются неопределительно. Наконец, цифра 1 ставится тем, которые многого из пройденного предмета не понимают, отвечают сбивчиво, пересказывают лишь вытверженное наизусть, притом со многими ошибками и неясно» [2].

«Правила для испытания в уездных училищах и гимназиях» устанавливали достаточно централизованную систему испытаний по окончании каждого класса. В рамках этой системы экзамены хотя и проводились в школе обучающегося, но задания готовились в образовательном округе и утверждались его попечителем. Как указывается в документе, «для составления вопросов испытания, всякий учебный предмет обращается в подробную постоянную программу, <...> которая и составляет сущность вопросов. Вопросы испытаний, одинаковые для всех гимназий и уездных училищ в учебном округе, подготавливаются по распоряжению попечителей и, после надлежащего где следует рассмотрения, утверждаются ими» [2]. Такая централизация обеспечивала контроль качества образования – ведь результаты испытаний служили для перевода обучаемых из класса в класс: «переводить ученика в высший класс за одно поведение, без успехов в науках, было бы несообразно с целью учебных заведений и для него самого бесполезно». Общее количество же экзаменов, которые должны были сдавать ученики, в Правилах не указывалось, но для аттестата зрелости надо было иметь «окончательное среднее число по всем предметам не менее трех, а также получить не меньше 3-х баллов по каждому из следующих главных предметов: Закон Божий, российская словесность, латинский и греческий языки, арифметика и алгебра» [2].

Второй документ – «Правила испытания для желающих поступить в университеты» – устанавливал правила приема в университеты империи (а тогда их было только шесть и в них обучалось около 2 тысяч студентов; гимназий было тоже мало – например, в 1837 году в 69 гимназиях училось около 16 тысяч гимназистов [7]). Начальные формулировки Устава были неумолимыми: «Желающие поступить в студенты университета должны выдержать предварительное испытание», однако потом разъяснялось, что гимназисты, «имеющие удовлетворительный аттестат <...> с одобрительными отзывами о поведении, могут быть освобождены от вторичного испытания при поступлении в университет, но не иначе, как по представлению попечителя учебного округа и смотря на степень доверенности, которую заслуживает гимназия». Эти Правила также определяли форму экзамена – «испытание бывает двоякое: устное (с допу-

щением объяснений, в случае надобности, на черной большой доске) и письменное (в российской словесности, иностранных языках и математике)» [3] – и предметы, по которым эти испытания должны проводиться (с подробными объяснениями, какие экзамены, поступающие на разные факультеты и исповедующие разные религии, должны сдавать). А общий список предметов, по которым могли проводиться вступительные экзамены, выглядел действительно устрашающе:

- Закон Божий, священная и церковная история;
- российская грамматика, словесность и логика;
- языки – латинский, греческий, немецкий и французский;
- математика до конических сечений включительно;
- физика;
- география и статистика;
- история.

ГОД 1872: НОВЫЕ ПРАВИЛА ИСПЫТАНИЙ

Свидетельств об экзаменах, проводимых в гимназиях в первой половине XIX века, сохранилось немного. Имея в виду малое в то время количество гимназий и университетов, можно полагать, что эти испытания особенно не выделялись в общей системе образования и не создавали много проблем. Но система развивалась, все больше молодых людей стремились к получению образования, число университетов увеличивалось, что требовало расширения сети гимназий. В 1864 году был утвержден новый Устав гимназий, который был существенно дополнен и изменен в 1871 году [5]. В этой редакции Устава уже было определено, что «правила испытания учеников при поступлении их в гимназию и прогимназию, при переводе из класса в класс и при окончании ими курса учения излагаются в особой инструкции, утверждаемой Министерством народного просвещения для всех учебных округов и публикуемой во всеобщее сведение» [5].

Такие правила испытаний были утверждены 8 декабря 1872 года [4], но их повсеместный ввод в действие потребовал несколько лет. Поэтому далее в статье больше внимания будет уделено 1877 году, когда Министерство народного просвещения уже имело возможность проанализировать пятилетний опыт введения и проведения испытаний зрелости (см. аналитический пятилетний отчет Министерства [6]).

Правила 1872 года устанавливали проведение экзаменов: вступительных, переводных (из класса в класс) и испытаний зрелости. Основная цель испытаний зрелости соответствовала целям гимназического образования – подготовка молодого человека к продолжению учебы в университете: «удостоверения в том, имеют ли подвергающиеся оному достаточную степень умственного развития и зрелости для того, чтобы с пользою и успехом посвятить себя дальнейшему научному образованию» [4].

Испытания зрелости проводились в конце учебного года в каждой гимназии комиссией, руководимой директором гимназии. В комиссию входил инспектор гимназии (была такая должность), учителя и представители от учебного округа. Желающий сдать экзамен должен был за полтора месяца подать заявление директору гимназии и оплатить 10 рублей «в пользу экзаменаторов», т.е. экзамены были платные. Прошение гимназиста обсуждалось – «сначала нравственная его зрелость, а затем степень умственной зрелости и успехов по каждому предмету в отдельности» [4], включая поведение гимназиста «как в учебном заведении, так и вне его, готовность соблюдать требования закона и правила доброй нравственности» [4], и только по итогам этого принималось решение о его допуске к испытаниям зрелости. Экзамены проводились по предметам:

- Закон Божий (только устный);
- русский язык (только письменный);
- греческий и латинский языки (устный и письменный);
- математика (устный и письменный);
- история (только устный).

Члены экзаменационных комиссий в гимназиях разрабатывали задания испытаний зрелости и «с соблюдением совершенной тайны» [4] передавали их в учебный округ, в котором одно выбранное на весь округ задание рассылалось обратно всем директорам гимназий в особых конвертах с надписью на каждом их них: «Вскрывать в присутствии членов испытательной комиссии и учеников перед самым началом письменного испытания». Правила испытаний указывали общие требования к заданиям: «Задания, предлагаемые для письменного испытания по всем предметам, отнюдь не должны быть из числа тех, которые уже были обработаны учениками в учебное время и отнюдь не должны быть известны ученикам заранее. Тема для русского сочинения должна быть избираема так, чтобы предмет темы не мог не быть по силам ученикам, успешно про-

шедшим весь гимназический курс учения, и чтобы ученики могли иметь о нем собственное суждение» [4].

Начинался письменный экзамен во всех гимназиях округа в один день в десять часов утра, опоздавшие к началу на него уже не допускались. Все письменные испытания должны были уложиться в одну неделю, а на всю процедуру проверки письменных работ отводилось не более десяти дней. После оглашения результатов всех письменных испытаний успешно сдавшие их допускались к устным экзаменам.

Правила требовали, чтобы во время письменного экзамена каждый экзаменуемый находился под непрерывным надзором испытательной комиссии. На каждые десять экзаменуемых назначался один наблюдатель, а для проведения экзаменов выбирался самый обширный зал гимназии, в котором каждый экзаменуемый получал свой особый стол, отдельно стоящий от других. Приносить на экзамен разрешалось только таблицы логарифмов (для испытания по математике), все письменные принадлежности выдавались, «притом бумага со штемпелем гимназии». Выходить из зала экзамена не разрешалось, но «в случае необходимости может быть дозволен выход поодиночке, и при этом выходящий обязан передать свои бумаги наблюдателю, который отмечает на начатой работе в точности, когда экзаменующийся вышел и возвратился» [4].

В случае несоблюдения требований наблюдателя, использования неподобающих пособий или иного обмана виновный немедленно лишался права продолжать начатое испытание, которое в таком случае откладывалось на год. Провинившиеся повторно и в следующем году навсегда лишались права на испытания зрелости, о чем оповещались все гимназии империи.

Письменная работа экзаменуемого проверялась сначала учителем гимназии, который на полях работы исправлял ошибки цветными чернилами и обстоятельно излагал свое мнение о самой работе: в какой мере она соответствовала требованиям. Если эта работа была выполнена учеником гимназии, то учитель также писал, «в каком отношении она находится к прежним работам и вообще к успехам этого ученика по предмету» [4] (т.е. учитель имел право и обязанность характеризовать ученика, написавшего эту работу).

Далее работа рассматривалась всеми членами комиссии и обсуждалась. В случае разногласий окончательное решение об отметке принималось большинством голосов.

О РЕЗУЛЬТАТАХ ИСПЫТАНИЙ ЗРЕЛОСТИ 1877 ГОДА

Анализ и самой системы испытаний, и их результатов был бы некорректным без общей характеристики тогдашнего состояния гимназий и университетов в Российской империи. «Ведомость о подвергавшихся испытанию и удостоенных аттестата или свидетельства зрелости в 1877 году» гласит, что в 1877 году в 117 правительственных гимназиях империи испытания зрелости сдавали 1505 гимназистов и 225 посторонних кандидатов. К ним добавились еще 46 учеников из трех церковных училищ Санкт-Петербурга и четырех частных гимназий (в Санкт-Петербурге и Москве). В итоге в том году экзамены зрелости сдавали 1776 кандидатов. Успешно справились со всеми экзаменами и получили аттестат только 1449 (т.е. 81,6%) кандидатов, из них 83 получили золотые медали, а 103 – серебряные [7]. При этом требования для получения медали были довольно суровыми: кроме отличного поведения, кандидат на золотую медаль должен был получить пятерки на обоих экзаменах по древним языкам (латинскому и греческому) и по математике, а средняя отметка по остальным экзаменам (включая все устные) должна была быть не менее 4,5 баллов. Для серебряной – не менее двух пятерок на основных письменных экзаменах и средний балл не менее 4 по всем остальным.

Не все гимназисты допускались к экзаменам, руководство гимназии имело право и обязанность обсудить поведение и успеваемость каждого гимназиста и принять решение о его готовности к сдаче испытаний на зрелость. В отчете 1877 года указано, что 57 гимназистов не были допущены к испытаниям по «малоуспешности», а 2 – «по нравственной незрелости», и дается развернутое объяснение этому факту: «Управлениям гимназий хорошо известны познания и степень умственного развития каждого из учеников, оканчивающих курс. Допускать к экзамену всех без различия, в том числе и молодых людей, не усвоивших основательно знаний необходимых им наук, означало бы то же, что восстанавливать прежний, отмененный порядок производства экзамена, когда к нему приступали наудачу и вовсе не знающие предмета, вынудив случайно вопрос, знакомый или бегло прочитанный, получали иногда аттестат о твердом знании науки. Строгая разборчивость в этом отношении, практикуемая ныне в гимназиях, избавляет экзаменационные комиссии от излишнего и тяжелого труда допрашивать дурно приготовленных, а с другой стороны, вынуждает молодых людей старательно и добросовестно работать в течение курса, чтобы заблаговременно составить о себе хорошее мнение среди учебного своего начальства» [6].

Возраст сдававших испытания зрелости был различен, но по сравнению с абитуриентами XXI века в то время гимназию заканчивали юноши (в гимназиях обучались только мальчики) более старшего возраста. В 1877 году среди обладателей аттестата зрелости 18-летних и моложе было 24,8%, 19-летних – 27,9%, 20-летних – 24,4%, а 22,9% успешно закончившим гимназию уже было не менее 21 года.

Отчет Министерства народного просвещения об испытаниях зрелости 1877 года достаточно подробен (более ста страниц!), в нем много сравнительной статистики – и по учебным округам, и по годам (иногда охватывая не только последние 5 лет), и гордости, что эти статистические таблицы «изображают не случайное какое-либо возвышение процента успевающих, но постепенное с каждым годом и довольно равномерное увеличение числа учеников правительственных гимназий, подвергающихся испытаниям зрелости, а с другой стороны, столь же постепенное и равномерное уменьшение числа не выдерживающих экзамена по всем разрядам обучающихся» [6].

После основной статистической части следует рассмотрение ситуации по каждому из предметов: «Из молодых людей, не выдержавших испытания зрелости, около половины показали неудовлетворительные успехи по каждому из трех предметов курса – математике, русской словесности и латинскому языку. <...> Математика представляется наиболее затруднительной для дурно приготовленных; затем следуют по степени трудности изучения латинский язык и русская словесность» [6].

После проверки и объявления результатов испытаний зрелости в гимназиях все письменные работы собирались в учебных округах для специального анализа (но уже без возможности изменить результаты экзамена). Профессора местных университетов, члены попечительских советов, инспектора округов анализировали сами работы, их проверку в гимназиях и готовили специальные отчеты. Обзор таких отчетов всех округов 1877 года был приведен в журнале [6] как дополнение к статистическому отчету Министерства.

ИСПЫТАНИЕ ЗРЕЛОСТИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

На экзамене по русскому языку гимназисты за 5 часов должны были написать сочинение на одну заданную всем тему. Темы сочинений выбирались в учебных округах и потому были довольно разными – и чисто

литературные, и исторические, и философские, и, как сейчас могли бы сказать, социально-политические (ниже приводятся примеры тем, предложенных в разных учебных округах в 1887 году). Формальные требования к работе были описаны в Правилах об испытаниях зрелости [4]. Ученик должен был показать «обнаруженное сочинением правильное понимание предложенной темы в главнейших частях ее и умение выражать свои мысли ясно, определенно, последовательно, правильным и соответственным предмету языком, с совершенным избеганием таких ошибок, которые свидетельствуют о малограмотности, а от тех, кто подвергался устному испытанию, сверх сего требуется доказать знакомство с главными произведениями русской литературы и грамматическое знание языков русского и церковно-славянского в таких их особенностях, которые необходимы для сознательно-правильного употребления русского языка» [4].

Примеры тем, предложенных для письменных испытаний зрелости в 1877 году в образовательных округах Российской империи (одна тема для всех гимназий одного округа [6]):

- «Главные отличительные черты Жуковского и Пушкина» (Санкт-Петербургский округ);
- «Крестовые походы и их следствия» (Московский округ);
- «Воспитательное значение театра» (Оренбургский округ);
- «Значение Волги в развитии России» (Казанский округ);
- «Влияние природы на человека и человека на природу» (Харьковский округ);
- «Почему Россия победила Наполеона в Отечественной войне 1812 года?» (Киевский округ);
- «Влияние поэзии на нравственное образование человека» (Вильнюсский округ);
- «Значение Киева, Москвы и Петербурга в истории России» (Варшавский округ);
- «Кто в мире и любви умеет жить с собою, тот радость и любовь во всех странах найдет» (округ Западной Сибири);
- «Россия в 1612 и 1812 годах» (запасная, Московский округ);
- «Влияние мореплавания на развитие человечества» (запасная, Оренбургский округ);
- «О причинах и значении соревнований» (запасная, Харьковский округ);
- «Причины победы греков над персами в Персидской войне» (запасная, Киевский округ);

- «Влияние преобразований Петра Великого на характер русской литературы» (запасная, Вильнюсский округ);
- «Чужую беду руками разведу, а к своей беде ума не приложу» (запасная, округ Западной Сибири).

Профессор Н. Ф. Фокков, который анализировал работы гимназистов Санкт-Петербургского учебного округа, писал, что «несмотря на ряд недостатков, сочинения вообще удовлетворяют правилам испытаний», но обратил внимание на «пристрастие к иностранным словам, употребляемым без всякой надобности и нужды взамен русских выражений, как например: традиции, фазы, примитивные успехи, метаморфозы, вояжирование, констатирование, инсинуации и т.д.».

Московский профессор Буслаев в своем отчете в большей степени упоминал о проблемах проверки сочинений в комиссиях гимназий – про «недостаток твердо установившихся оснований оценки». Одним из возможных решений проблем проверки, по мнению профессора, могло бы быть «коллегиальное обсуждение среди комиссии, которое обнаруживает спорные пункты и может повести к прениям, что способствуют справедливой оценке ученических работ и в самой гимназии обнаруживают энергию, свидетельствующую о благосостоянии гимназии и служащую залогом ее будущих успехов». Для анализа гимназии представляли не только проверенные сочинения гимназистов, но и дополнительную информацию об их успеваемости в течение последнего года с возможными замечаниями и объяснениями. Поэтому профессор в своем отчете отметил, что «уравновесить оценку сочинения, писанного на экзамене, в тревожном состоянии духа, с правильным и спокойным течением годовых работ, должно быть вменено в непрременную обязанность испытательским комиссиям». Мысль действительно красивая, но решений, как этого достичь, к сожалению, не найдено и сейчас...

Окружные инспекторы Великанов и Владимирский, рассмотрев сочинения гимназистов Оренбургского учебного округа, обратили внимание на «излишнюю снисходительность, допущенную, однако, не без основания», выделяя при этом одну работу ученика Оренбургской гимназии, которая «не соответствует полностью требованиям правил об испытаниях, но признана таковою в виду нерусского происхождения абитуриента». В разъяснениях гимназии было указано, что это первый киргиз, оканчивающий курс гимназии от времен ее основания: «Киргиз Тургайской области Суюнуч-Галиев, поступивший в подготовительный класс гимназии, оказывал значительное влияние на инородцев своим примером, постоянно на-

правлял их к труду честному и добросовестному; и, несмотря на болезнь, неусыпным трудом не только вознаграждал потерю, но и стал выше многих товарищей, так что по общему мнению членов педагогического совета найден вполне достойным награждения серебряною медалью. Предполагал поступить в Санкт-Петербургский университет по юридическому факультету». Трудно сказать, как такое предложение гимназии было бы истолковано в наши времена...

ИСПЫТАНИЕ ЗРЕЛОСТИ ПО МАТЕМАТИКЕ

Задание по математике состояло из четырех отдельных задач. Гимназия сама решала, проводить ли экзамен в один день (тогда на решение всех задач отводилось 5 часов) или разбить экзамен на два дня, давая по две задачи каждый день. Тогда бы в первый день гимназисты 2-3 часа решали задачи по арифметике и алгебре, а на второй – тоже 2-3 часа по геометрии и тригонометрии. В этом случае задачи второго дня были уже другие – из так называемого «запасного» конверта. Требовалось, чтобы своей работой экзаменуемый показал «навык в решении арифметических, алгебраических, геометрических и тригонометрических задач, не требующих особой изобретательности, навык и надлежащую внимательность в производстве вычислений и ясное понимание связи между всеми основными положениями элементарной математики. Причем в письменных работах должны быть излагаемы не только сами вычисления, но и те соображения, по коим произведены эти вычисления, так чтобы каждая задача была вполне разъяснена сколь можно короче, но со строгою последовательностью» [4].

Так как задачи подбирались в учебных округах, они были довольно разными и в какой-то мере отражали уровень математической подготовки гимназистов в том регионе.

Примеры задач по арифметике [6]

Санкт-Петербургский округ. Четыре работника за 14 дней вырыли яму, имеющую форму прямоугольного параллелепипеда: 120 сажень длины, 9,8 сажень ширины и $3\frac{1}{2}$ сажени глубины. За сколько дней те же работники выроют яму (такой же формы) в 80 сажень длины, 7 сажень ширины и $5\frac{1}{2}$ сажени глубины и сколько каждый из них получит, если вы-

рытые каждой части соотносятся между собою как $1\frac{1}{3} : 1,2 : 2,9 : 1,0999\dots$ и за вырытие одной кубической сажени земли платилось им $50\frac{1}{8}$ коп.?

Замечание. Такое условие задачи (с такими числами) приводится в [6]. Согласно указанию Николая I «О системе российских мер и весов» 1835 года, 1 казенная сажень была приравнена к длине 7 английских футов, т.е. равнялась 2,1336 м. Поэтому упомянутая в задаче бригада 4 землекопов должна была работать со скоростью хорошего экскаватора – за две недели выкопать более чем 40 тыс. кубометров грунта. В задаче также не учтено увеличение глубины ямы до 5,5 сажени (т.е. более чем 11 м), но это, наверно, «компенсируется» предложенной общей суммой вознаграждения за 10 дней работы (более 1,5 тыс. рублей, что находится на уровне годового жалования директора гимназии).

Харьковский округ. Пять селений условились построить мост по смете за 50 280 рублей таким образом, чтобы каждому селению пришлось платить во столько раз больше, во сколько раз его расстояние от проектированного моста меньше. Сколько заплатило каждое селение, когда расстояние от моста до первого селения $\frac{1}{2}$ версты, до второго – $1\frac{1}{4}$ версты, до третьего – 3 версты, до четвертого – 3,5 версты и до пятого – 4 версты?

Примеры задач по алгебре [6]

Санкт-Петербургский округ. Разность двух дробей равна сумме 10 членов арифметической прогрессии, в которой 1-й член равен $\frac{1}{200}$, 10-й член равен 0,015, а знаменатели этих дробей равны корням уравнения $x^2 - 7x + 10 = 0$. Найти эти дроби.

Московский округ. Число учеников более 100, но меньше 200. Если этих учеников рассадить на скамьи по 10 человек на каждую, то для одной из скамей не достанет полного числа, а только 5 человек. Если же рассадить по 13, то для последней скамьи остается лишь 6 человек. Каким числом учеников удовлетворяется условие вопроса?

Примеры задач по геометрии [6]

Варшавский округ. В шаре, радиус которого R , сделано цилиндрическое отверстие; ось цилиндра проходит через центр шара, а диаметр основания цилиндра равен радиусу шара. Определить, какая часть объема шара останется после того, как будет просверлено указанное цилиндрическое отверстие.

Санкт-Петербургский округ. Боковая поверхность прямого конуса, равная 428,49 кв. дюймам, будучи развернута на плоскости, представляет круговой сектор в 36° . Найти объем такого конуса.

Пример задачи по тригонометрии [6]

Варшавский округ. Площадь треугольника равна 200 кв. дюймам; одна сторона треугольника равна 45 дюймам, а другая – 30 дюймам. Определить углы этого треугольника и длину третьей стороны.

ИСПЫТАНИЕ ЗРЕЛОСТИ ПО КЛАССИЧЕСКИМ ЯЗЫКАМ

Классические языки – латинский и греческий – в гимназиях России XIX века занимали особое положение. В пространном введении Правил испытаний 1873 года указывалось: «Два недостатка давно уже отмечены в воспитании нашего юношества: 1) поверхностное обучение многим предметам или роскошь полупознаний и 2) склонность заниматься предметами легкими и в некотором роде отвращение или равнодушие к знаниям, коих приобретение предполагает навык к труду и строгое, непрерывное упражнение. Для сего не найдено лучшего и деятельнейшего средства, как усилить в наших училищах, начиная с гимназий, обучение древней латинской и греческой словесности» [4]. Предполагалось, что «молодой гимназист, с самыми лучшими дарованиями, окончивший курс сей словесности в гимназии, не возомнит, что он знает уже все, но будет знать столько, чтобы получить вкус и желание знать больше, и чувство недостающего усовершенствования будет сопровождать его не только в университете, но и вне его...» [4].

С современной точки зрения эти рассуждения можно как поддержать (термин «роскошь полупознаний», наверно, применим и сейчас), так и оспорить (особенно предложенное решение – «усиленное обучение латинскому и греческому языкам» [4]), но классическим языкам в те времена в гимназиях отводилось действительно много времени, а экзамены по ним были в группе «основных предметов». Проведение же этих испытаний имело еще одну особенность – раз преобладала пассивная форма владения языком, то и обучение, и проверка знаний сосредотачивались на правилах грамматики и словарном запасе: задание экзамена

состояло в письменном переводе текста с русского языка на латинский или греческий без предварительной подготовки. Это упражнение имело даже специальное название – экстемпоралий (от лат. *extemporalis* – неподготовленный).

Требования к экзамену по латинскому языку были описаны в Правилах об испытаниях учеников гимназий и прогимназий. Они включали «твердое знание грамматики и некоторые навыки в выборе, сочетании и расположении слов соответственно характеру латинского языка, обнаруженные преимущественно в письменной работе, и сверх того довольно легкое общее понимание, без предварительного домашнего или классного приготовления и без каких-либо пособий (словарей, грамматики и изданий с комментариями) менее трудных речей и философских сочинений Цицерона, сочинений «Метаморфоз» Овидия, «Энеиды» Вергилия, од, сатир или посланий Горация, причем из всех вообще выше упомянутых авторов предлагаются экзаменуемым для перевода места, не представляющие особых каких-либо трудностей ни по содержанию, ни по языку» [4].

Требования испытаний по греческому языку были помягче (вначале он не был достаточно распространен, например, в 1872 году испытания по греческому языку проходило только около трети гимназистов). Требовались «твердое знание этимологии и главнейших правил синтаксиса, обнаруженное преимущественно в письменной работе, и довольно легкое общее понимание сочинений Ксенофонта (“Anabasis”, “Cyropaedia”, “Memorabilia”, “Socratis”), поэм Гомера и других авторов, читаемых в гимназии, также без предварительного домашнего или классного приготовления и без указанных выше пособий, причем точно также предлагаются для перевода места, не представляющие каких-либо особых трудностей ни по языку, ни по содержанию» [4].

Пример задания испытания по латинскому языку – экстемпоралия: перевести текст на латинский язык (Санкт-Петербургский округ, 1877)

«В древнейшие времена римские сенаторы имели обыкновение брать с собою в заседание несовершеннолетних сыновей, чтобы они, присутствуя при прениях, заблаговременно привыкали к порядку государственного управления. Когда однажды было постановлено, чтобы состоявшееся по одному важному делу решение до поры до времени сохранялось в тайне, молодой Папирий, возвратившись с отцом домой вечером, был спрошен матерью, о чем так долго совещались в сенате. Мальчик отвечал,

что он должен хранить глубокое молчание, но это еще больше возбудило любопытство матери и она настоятельно начала требовать от сына, чтобы он открыл ей тайну. Тогда Папирий сказал: в сенате рассуждали о том, полезнее ли для государства, чтобы один муж брал двух жен или чтобы одна женщина выходила за двух мужей. Мать ничего не сказала на это, но на другой день, когда сенаторы собрались в курию, многочисленная толпа женщин осадила двери и слезно начали умолять, чтобы относительно браков не было сделано никакого нововведения. Сенаторы совершенно не могли понять, что значат эти просьбы матрон, и некоторое время находились в недоумении, пока наконец Папирий не объяснил им, в чем дело. Тогда, успокоив женщин и велев разойтись им по домам, сенат публично поблагодарил Папирия за сохранение тайны и находчивость, но вместе с тем постановил, чтобы впредь никто из сенаторов не водил с собою сыновей, за исключением Папирия. Впоследствии этот молодой человек прославился и на гражданском поприще (во время мира и войны) и неоднократно оказывал услуги государству» [6].

Пример задания испытания по греческому языку – экстемпоралия: перевести текст на греческий язык (Санкт-Петербургский округ, 1877)

«Александр Македонский был недоступен лести так, чтоб многие историки, которые рассказали его подвиги в панегирическом тоне, надеясь получить за это большую награду, сильно ошиблись в расчетах. Раз, когда он плыл по Гидаспу и Аристокбул читал составленное им описание единоборства Александра с Паремью, где выдумал много небывалого и нелепого, царь, рассердившись, схватил книгу и бросил ее в реку, сказав: “И с тобой, Аристокбул, следовало бы сделать то же, так как ты рассказываешь обо мне небылицы и заставляешь меня убивать слонов одним ударом кулака”. Затем, обратившись к Онесикриту, который плыл с ними в одном корабле, он сказал: “Ах, как бы я желал после смерти воскреснуть на некоторое время, чтобы увидеть, как люди будут относиться к тому, что теперь обо мне пишут. Впрочем, сколько от меня зависит, я буду стараться, чтобы потомству попались в руки только такие книги, которым оно вполне может доверять”» [6].

Тексты, безусловно, интересные. Но перевести их не то что на греческий или латинский, но и на английский многим современным выпускникам средних школ было бы проблематично...

ДРУГИЕ ЭКЗАМЕНЫ

По другим предметам проводились только устные испытания, к которым допускались лишь успешно сдавшие письменные. На устных испытаниях спрашивалось только то, что преподавалось в последнем классе (ведь гимназисты уже сдавали каждый год классные испытания).

Гимназист вытягивал билет, подготовленный комиссией, и отвечал: «Каждый экзаменующийся должен иметь возможность высказаться по предмету вопроса ясно, точно в надлежащей связи, без всякой помощи со стороны экзаменатора или других членов испытательной комиссии». Опрос вел учитель этого предмета в гимназии, а дополнительные вопросы мог задавать любой член комиссии, но только после окончания ответа гимназиста.

В сравнении с письменными требования по устным испытаниям, описанные в Уставе, были менее определенными. Например:

- по Закону Божьему – «некоторая начитанность в Священном Писании Нового Завета, особенно же в Св. Евангелии, и твердое знание главнейших событий священной истории Ветхого и Нового Заветов в их взаимной связи и соотношении, а также главнейших оснований догматического и нравственного учений церкви, учения о богослужении и, наконец, важнейших эпох всеобщей и отечественной церковной истории» [4];
- по истории – «ясное представление хода всеобщей истории, в особенности же ясное и точное знание истории греков, римлян и отечественной» [4].

Неопределенные формулировки этих требований делали оценивание зависимым от усмотрения экзаменаторов (о праве на апелляцию недовольного своим результатом гимназиста в те времена еще никто не думал). Правила об испытаниях учеников гимназий и прогимназий только подчеркивали общую цель классического образования – «развитие мышления» – и требовали, чтобы как при подготовке заданий, так и при проверке работ все руководствовались «общим правилом, что испытание зрелости не есть испытание в памяти, а в том, развита ли в молодом человеке способность соответствующего его возрасту мышления, имеет ли он ясный, верно действующий ум, правильное и здоровое суждение, причем следует придавать цену только тем познаниям и тому образованию, которые, будучи плодом правильного и постоянного в течение всего

предшествующего учебного времени прилежания, стали действительным и прочным достоянием учеников, и обращать всегда предпочтительное внимание на знание существенно важного в каждом предмете, а не отдельных, частных его подробностей» [4]. Нельзя не согласиться с таким утверждением и в наше время.

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

Так выглядели экзамены, которые надо было сдавать нашим предкам. Что-то из этого легко узнаваемо и понятно, а что-то – довольно странно. До «изобретения» вопросов с ответами на выбор оставалось еще полвека, до мобильных телефонов, видеоконтроля, компьютерного тестирования, сканирования штрих-кодов талонов ответов – более чем целое столетие. Читая официальные документы, разные отчеты, рассматривая тогдашние задания испытаний зрелости, можно гордиться прогрессом и новыми современными возможностями, открывающимися перед нами. Но можно и задуматься – неужели во времена смартфонов доверия и уважения Ученику, Учителю, Школе стало меньше?

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вводная статья редактора // Журнал Министерства народного просвещения. – 1834. – Т. 1. – С. III-VII.
2. Правила для испытания в уездных училищах и гимназиях (утверждены министром народного просвещения 8 декабря 1837 г.) // Журнал Министерства народного просвещения. – 1837. – Т. 13, февраль. – С. II 30-37.
3. Правила испытания для желающих поступить в университеты (утверждены министром народного просвещения 8 декабря 1837 г.) // Журнал Министерства народного просвещения. – 1837. – Т. 13, февраль. – С. II 37-49.
4. Правила об испытаниях учеников гимназий и прогимназий (утверждены министром народного просвещения 8 декабря 1873 г.) // Журнал Министерства народного просвещения. – 1873. – Т. 165. – С. 32-88.

5. Правительственные распоряжения об изменениях и дополнениях в уставе гимназий и прогимназий (утверждены министром народного просвещения 12 июня 1871 г.) // Журнал Министерства народного просвещения. – 1871. – Т. 155. – С. I 122-271.
6. Современная летопись: об испытаниях зрелости в 1877 году // Журнал Министерства народного просвещения. – 1878. – Т. 200. – С. 83-190.
7. Сравнительная ведомость о состоянии учебных заведений министерства народного просвещения за 1837 и 1838 годы // Журнал Министерства народного просвещения. – 1839. – Т. 22. – С. III 71-89.
8. *Bethell, G.* The evolution of high-stakes testing at the school-university interface in the former republics of the USSR / G. Bethell, A. Zabulionis // *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice.* – 2012. – Vol. 19. – № 1. – P. 7-26.
9. *Zabulionis, A.* *Matematikos brandos egzaminai* / A. Zabulionis. – Vilnius : LRŠMM Leidybos centras, 1995. – 127 p.



АКАДЕМИЧЕСКИЙ КАПИТАЛ И КАРЬЕРНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

ЗАИЧЕНКО НАТАЛЬЯ АЛЕКСЕЕВНА

*Профессор, НИУ ВШЭ (Санкт-Петербургский кампус), канд. пед. наук
e-mail: zanat@hse.ru
Санкт-Петербург, Россия*

ВИНОКУРОВ МАКСИМ ВЛАДИМИРОВИЧ

*Заместитель директора, Школа №2 г. Никольское Ленинградской
области
e-mail: vmaxv81@mail.ru
Санкт-Петербург, Россия*

АННОТАЦИЯ. Представлены результаты исследования проблемы карьерных ориентаций школьников, обучающихся в старшей школе. Введено и обосновано понятие академического капитала школьника. Обоснован выбор опросника “Career Orientation Inventory” Э. Г. Шейна в качестве инструмента скрининга, позволяющего определить осознанность представлений индивида о векторе дальнейшего профессионального продвижения, и предложен вариант его модификации для применения на исследуемом контингенте старшеклассников. В рамках исследования протестированы три гипотезы относительно взаимосвязи между академическим капиталом школьника и его карьерными ориентациями.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: академический капитал, человеческий капитал, профессиональные ориентации, карьерные ориентации, вертикальная карьера, горизонтальная карьера, осознанное поведение, выпускник школы.



ACADEMIC CAPITAL AND CAREER ATTITUDES OF HIGH SCHOOL STUDENTS

NATALIA ZAICHENKO

Professor, Higher School of Economics (SPb-HSE), PhD in Education

e-mail: zanat@hse.ru

Saint Petersburg, Russian Federation

MAKSIM VINOKUROV

Deputy director, School No 2, Nikolskoye, Leningradskaya oblast'

e-mail: vmaxv81@mail.ru

Saint Petersburg, Russian Federation

ABSTRACT. The article represents selective results of a survey, showing the influence of career attitudes of high school students on the quality of their academic capital. The definition of “school graduates” academic capital” is offered. As a tool to determine career orientations the E. H. Schein's questionnaire “Career Orientation Inventory” was selected, that was modified to use in the studied cohort of seniors.

The authors test three hypotheses about career attitudes of high school students within the framework of academic capital cumulation. They provide the ground for rejecting the hypothesis of impact of high school students' career attitudes on their academic capital.

KEY WORDS: academic capital, human capital, professional orientation, career attitudes, vertical career, horizontal career, awareness of notions, a high school student.

Одна из ведущих задач общего среднего образования – достижение нового качества человеческого капитала, что подчеркивается в программных документах последнего периода, принятых органами власти и управления нашей страны [7, 10, 11]. Среди мер, призванных обеспечить ее решение, выделяется по своему значению совершенствование профессиональной ориентации обучающихся [11].

Рассмотрение темы профориентации школьников в контексте карьерных ориентаций представляется логичным. Если понимать профессиональную ориентацию как осознанное отношение старшеклассников к будущей профессиональной карьере (или стилю жизни), то их инвестиции в свое будущее будут определяться качеством знаний. Время, затраченное на достижение определенного качества знаний, выраженного в оценках, – это та жертва, на которую идет старшеклассник сегодня в надежде на получение «чего-то большего завтра» [5, с. 6].

С этих позиций можно было бы проанализировать проблему карьерных ориентаций старшеклассников в контексте теории человеческого капитала. Однако методологическая трудность состоит в том, что понятие «человеческий капитал» обильно и разнообразно представлено в теории. Многообразие подходов к его пониманию обусловлено как историческим контекстом, так и принадлежностью отечественных и зарубежных исследователей к различным школам и областям знаний – экономике, социологии, менеджменту, политологии, психологии, педагогике и пр. [5, 6, 14, 15, 18, 19, 21] Современный тренд на все более широкую трактовку понятия «человеческий капитал» приводит к терминологической неясности. Чтобы ее избежать, мы ограничимся представлением о человеческом капитале, предложенным Теодором Шульцем: «Приобретенные человеком ценные качества, которые могут быть усилены соответствующими вложениями, мы называем человеческим капиталом» [21].

В рамках данного исследования человеческий капитал старшеклассника рассматривается нами исключительно в фокусе его «знаниевой» составляющей, под которой понимаются в первую очередь наличное содержание и уровень предметных, метапредметных и основных (ключевых) компетенций школьника, неотделимых от личности самого носителя знаний. Применение понятия «человеческий капитал» в его полном виде, по нашему мнению, будет не вполне корректным и не позволит отразить капитализацию знаний выпускников школ в контексте их карьерной ориентации.

С учетом предмета и методологии нашего исследования мы предлагаем ввести в научный оборот более узкое понятие капитала, в частности

такую его форму, как академический капитал. Используя социологический подход и трактовку человеческого капитала П. Бурдьё, который рассматривает его как составляющую культурного капитала, мы воспользуемся концепцией французского социолога о трех состояниях капитала: инкорпорированном, объективированном и институализированном. Под *инкорпорированным состоянием* понимается совокупность устойчиво демонстрируемых способностей, которыми наделен обладатель человеческого капитала, что, по П. Бурдьё, было бы правильнее расшифровать как инкорпорированный культурный капитал [1, с. 15]. *Объективированное состояние* капитала означает принятие капиталом овеществленных форм, которые доступны непосредственному наблюдению и передаче в их физической, предметной форме. *Институализированное состояние* предполагает объективированные формы признания человеческого капитала в качестве ресурса; оно может быть формализовано в виде сертификатов, аттестатов, свидетельств, а может выступать и в неформализованном виде [14, с. 6].

Академический капитал является составной частью человеческого и культурного капитала и определяется нами с позиций социологии (в соответствии с классификацией П. Бурдьё) как *институализированная форма культурного капитала*.

Академический капитал на уровне общего образования выражается в результатах предметных и метапредметных достижений обучающихся. Он институализирован через формальные институты, в частности – через единый государственный экзамен (далее – ЕГЭ) как знаниевую компоненту человеческого капитала школьника (в будущем, возможно, и через портфолио), а также через аттестаты, табели и т.д. Невольно возникает искушение расшифровки академического капитала как инкорпорированного культурного капитала, отражающего не только предметные и метапредметные, но и личностные достижения обучающихся. Однако мы устоим перед этим искушением, так как измерить личностные результаты, где одной из характеристик выступает самоопределение [12] обучающегося, а в нашем контексте – и карьерное самоопределение, мы можем лишь опосредованно.

Одним из индикаторов качества академического капитала старшеклассников может выступать результат независимой экспертной оценки достигнутого уровня предметных и метапредметных результатов, представленный средним тестовым баллом единого государственного экзамена. В этом случае можно говорить об использовании результатов ЕГЭ как индикатора к оценке академического капитала школьников.

Уместно предположить, что качество академического капитала старшеклассника зависит от сформированности его карьерных ориентаций. Чем точнее представления старшеклассника о своих профессиональных перспективах или, другими словами, чем более определенным является его карьерное самоопределение, тем выше результаты ЕГЭ, отражающие величину его академического капитала, который, в свою очередь, является своеобразным пропуском в карьеру.

Карьерные ориентации начинают формироваться еще в ходе получения общего образования. Этот процесс разворачивается со старшего школьного возраста, когда обучающиеся, которые достигают завершающей ступени обучения, приступают к выбору направления профессионального самоопределения. Понятно, что начальный этап становления карьеры не подразумевает «окончательного» выбора профессии, но предполагает наличие способности к некоторой рефлексии в части представления о собственных предпочтениях в будущей трудовой деятельности, осуществления своеобразной профессиональной идентификации. Принципиально важным с позиций актуализации карьерных ориентаций старшеклассника становится тот факт, что этот выбор должен осуществляться не ситуативно, а максимально осознанно.

К наиболее известным на постсоветском пространстве методикам, которые позволяют содержательно определить ключевые аспекты профессионального выбора и самоопределения, относятся опросники профессиональных интересов и склонностей А. Е. Голомштока, Л. А. Йовайши, Е. А. Климова, Э. Стронга и др.

Одним из самых известных психодиагностических инструментов для определения представлений субъекта о приоритетном направлении продвижения в профессиональной деятельности является опросник «Карьерные ориентации» (“Career Orientation Inventory”) Э. Г. Шейна [20]. Достаточно широкое распространение получила адаптированная версия оригинального опросника “Career Orientation Inventory” Л. Г. Почебут и В. А. Чикер [13] под названием «Якоря карьеры». Опираясь на работу Чикер, А. А. Жданович провела реадaptацию опросника “Career Orientation Inventory” Э. Г. Шейна и осуществила его стандартизацию на студенческой выборке. Реедaptированная версия опросника «Карьерные ориентации» состоит из 40 утверждений и 5-позиционной шкалы Лайкерта (“Likert scale”), где полюса шкалы интерпретируются в двух возможных смыслах: «согласен – не согласен» или «исключительно важно – совершенно неважно» (в зависимости от формулировки утверждения). При этом промежуточные пункты шкалы словесной интерпретации не имеют.

Методика А. А. Жданович позволяет определить выраженность следующих карьерных ориентаций: 1) предпринимательская креативность; 2) вызов; 3) организаторская компетентность; 4) профессиональная компетентность; 5) служение; 6) стабильность места жительства; 7) автономия; 8) интеграция стилей жизни; 9) стабильность места работы, и соотнести их с тремя интегральными показателями: «ориентация на вертикальную карьеру»; «ориентация на горизонтальную карьеру» и «ориентация на условия» [2, 3].

В рамках настоящего исследования была проведена дополнительная модификация опросника «Карьерные ориентации» А. А. Жданович с целью его применения на выборке старшеклассников, не имеющих опыта профессиональной деятельности (оригинальный опросник использован для респондентов, осуществляющих в какой-либо мере профессиональную деятельность), и в результате переформулировано или уточнено 29 из 40 вопросов, при этом порядок их следования в опроснике был оставлен неизменным.

В процессе исследования проверено несколько гипотез. Предварительная гипотеза состояла в следующем: если выбор профиля (класса или школы) для продолжения обучения старшеклассник осуществляет осознанно и с большой долей самостоятельности, то можно констатировать формирование у него карьерных ориентаций, так как ориентация на определенный тип карьеры актуализируется в ситуации выбора. При этом наличие статуса самостоятельного выбора и осознанности можно проверить, используя адекватные методики (подходы) профессионального самоопределения.

В рамках исследования анкетированием на предмет выраженности карьерных ориентаций личности было охвачено 576 обучающихся 10–11-х классов из 17 школ (2 гимназии, 3 лицея, 2 школы с углубленным изучением предметов, 10 общеобразовательных школ) Санкт-Петербурга (10 школ) и Ленинградской области (7 школ).

Анонимный анкетный опрос старшеклассников был организован в мае 2015 года с помощью online-сервиса Google Forms, а также в бумажном варианте. Последующая статистическая обработка данных и построение диаграмм проводились с помощью приложения Microsoft Excel, входящего в базовую комплектацию пакета прикладных программ Microsoft Office.

Устойчивость во времени конструкта «карьерные ориентации», на которую указывают специалисты-психологи [13, 17], позволяет при необходимости увеличить мощность выборки за счет охваченных анкетированием в текущем году обучающихся 10-х классов.

Ориентируясь на ряд исследований [8, 9], при анализе результатов определения карьерных ориентаций выпускников школ в качестве основной количественной характеристики мы использовали среднее арифметическое значение по каждой карьерной ориентации в градациях интервальной шкалы. Максимальное и минимальное значения для этой шкалы зависят от количества вопросов анкеты, направленных на определение карьерной ориентации. Например, для карьерной ориентации «предпринимательская креативность» эта шкала имеет границы от 5 до 25, так как в анкете содержится ровно пять вопросов с порядковой шкалой от 1 до 5, которые направлены на определение выраженности этой ориентации.

При подсчете среднего балла ЕГЭ 2015 года также использовался этот параметрический метод статистики – вычисление среднего арифметического значения. При этом учитывалось число учеников школы, проходивших государственную итоговую аттестацию по каждому из предметов, а также показанный ими результат, выраженный в баллах интервальной шкалы от 0 до 100, т.е. фактически определялся средневзвешенный тестовый балл ЕГЭ по школам в расчете на один предмет.

Решение о применении коэффициента ранговой корреляции К. Спирмена, относимого к непараметрическим показателям связи между переменными, обусловлено, с одной стороны, наличием возможности ранжирования средних значений карьерных ориентаций и средних баллов ЕГЭ 2015 года по школам, с другой – отсутствием необходимости исследования характера распределения этих значений в исследуемой совокупности школ.

Вычисление коэффициента ранговой корреляции К. Спирмена производилось по формуле (1)

$$\rho_{xy} = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n d_i^2}{n(n^2 - 1)}, \quad (1)$$

где $d_i = R_{x_i} - R_{y_i}$ – разность рангов (порядковых номеров R_x и R_y) i -х сопоставляемых средних значений выраженности какой-либо карьерной ориентации (признак x) и баллов ЕГЭ (признак y) по школам; n – количество сопоставляемых школ. Ранги R_x и R_y присваивались конкретным значениям по их возрастанию, а в случае совпадения значений по какому-либо признаку (x или y) им присваивался одинаковый ранг, равный среднему арифметическому значению предшествующего и следующего за ними рангов (порядковых номеров). Возможные поправки в формулу вычисления коэффициента корреляции К. Спирмена для случая наличия групп одинаковых значений по какому-либо из сопоставляемых признаков не вносились.

Исследованием карьерных ориентаций в различных школах было охвачено разное число выпускников (от 60 до 100% по отдельным учебным заведениям). При этом средневзвешенные тестовые баллы ЕГЭ 2015 года в расчете на один предмет были представлены на основе официальных данных о результатах выпускников школ Регионального центра оценки качества образования и информационных технологий Санкт-Петербурга и Информационного центра оценки качества образования Ленинградской области [16]. В связи с этим в рамках данного исследования было принято решение вычислить коэффициенты корреляции для разной мощности выборки выпускников, принявших участие в анкетировании. Полученные корреляционные коэффициенты приведены в матрице корреляционных связей (табл. 1).

Таблица 1. Матрица коэффициентов корреляции выраженности карьерных ориентаций выпускников (11 класс) и их результатов ЕГЭ (г. Санкт-Петербург и Ленинградская область, 2015 год).

Карьерная ориентация	Охват выпускников 2015 года исследованием карьерных ориентаций				
	60%	65%	75%	80%	85%
Предпринимательская креативность	-0,01	-0,21	-0,41	-0,38	-0,20
Вызов	0,06	-0,13	0,04	0,07	0,70
Организаторская компетентность	-0,02	0,05	0,20	0,23	0,60
Ориентация на вертикальную карьеру	0,10	-0,01	0,13	0,15	0,70
Профессиональная компетентность	-0,59	-0,72	-0,67	-0,77	-0,90
Служение	-0,27	-0,14	-0,25	-0,22	0,10
Стабильность места жительства	-0,06	-0,18	-0,09	-0,07	-0,30
Ориентация на горизонтальную карьеру	-0,49	-0,50	-0,49	-0,53	-0,70
Автономия	0,14	-0,08	0,04	0,02	0,00
Интеграция стилей жизни	-0,34	-0,02	-0,12	-0,03	0,50
Стабильность места работы	-0,65	-0,64	-0,64	-0,82	-0,90
Ориентация на условия профдеятельности	-0,46	-0,46	-0,38	-0,43	-0,20
Количество охваченных исследованием школ	12	11	10	9	5
Количество охваченных исследованием выпускников 2015 года	254	220	200	174	101

Для оценки корреляционной связи по значению коэффициента корреляции К. Спирмена в рамках исследования использовалась схема, предложенная Э. В. Ивантером и А. В. Коросовым (табл. 2) [4].

Таблица 2. Оценка корреляционной связи по коэффициенту корреляции.

Сила связи	Связь (направление)	
	Прямая (+)	Обратная (-)
Сильная	$ \rho_{xy} \geq 0,70$	
Средняя	$0,50 \leq \rho_{xy} \leq 0,69$	
Умеренная	$0,30 \leq \rho_{xy} \leq 0,49$	
Слабая	$0,20 \leq \rho_{xy} \leq 0,29$	
Очень слабая	$ \rho_{xy} \leq 0,19$	

«Устойчивость» коэффициентов корреляции при изменении мощности выборки может косвенно свидетельствовать о том, что выпускников, которые по каким-либо причинам не были охвачены анкетированием в различных школах, не объединяет общий признак, способный существенно исказить результаты исследования карьерных ориентаций.

Коэффициенты корреляции, указывающие на высокую степень связи между выраженностью карьерных ориентаций и результатами ЕГЭ при 85-процентном охвате, являются следствием имеющего место ограничения на использование коэффициента ранговой корреляции К. Спирмена минимум для шести пар сопоставляемых значений признаков. Таким образом, содержательной интерпретации в рамках данного исследования в первую очередь подлежат данные (коэффициенты корреляции) столбца в таблице с 80-процентным охватом выпускников (табл. 1). Эти данные относятся к девяти школам г. Санкт-Петербурга и Ленинградской области, в каждой из которых не менее 80% выпускников было охвачено анкетированием на предмет выраженности карьерных ориентаций. Общее число выпускников 2015 года в этих школах составило 199 человек.

На данном этапе исследования мы проверяли три гипотезы на предмет карьерных ориентаций старшеклассника в контексте накопления им академического капитала.

Гипотеза 1. Осознанная ориентация старшеклассника на вертикальную карьеру, включающую такие параметры, как креативность, организаторская компетентность, положительно связана с уровнем знаниевой составляющей его академического капитала (результатами ЕГЭ). Накопленного за период учебы академического капитала старшеклассника достаточно для того, чтобы ориентироваться в формировании своей вертикальной карьеры.

Данная гипотеза не подтвердилась. Очень слабая сила корреляционной связи ($\rho_{xy} = 0,15$) между значением интегрального показателя ориентации на вертикальную карьеру и результатами ЕГЭ не подтверждает выдвинутой гипотезы о том, что осознанные представления старшеклассника о карьерном росте могут являться одним из наиболее действенных стимулов к накоплению академического капитала на завершающем этапе обучения в школе. Параметр «креативность» в этом интегральном показателе дает умеренную по силе, но отрицательную связь ($\rho_{xy} = -0,38$). Можно предположить две причины неработающей гипотезы:

1) понимание старшеклассником того, что в условиях сегодняшнего дня качество академического капитала, оцененное с позиций формальной успешности (результаты ЕГЭ), далеко не всегда определяет карьерный рост в реальной жизни. Более того, люди с академическим капиталом вы-

сокого качества могут занимать относительно низкое статусное положение в обществе;

2) умеренная по силе отрицательная связь ($\rho_{xy} = -0,38$) по параметру «креативность» характеризует нетворческий характер контрольных измерительных материалов.

Гипотеза 2. Осознанная ориентация старшеклассника на горизонтальную карьеру, включающую такой параметр, как профессиональная компетентность, связана с уровнем знаниевой составляющей (результатами ЕГЭ). Чем более осознана старшеклассником будущая сфера деятельности (профиль), тем более сильной должна быть связь между результатами ЕГЭ и ориентацией на горизонтальную карьеру.

Гипотеза не подтвердилась. Средняя по силе, но обратная по направлению корреляционная связь ($\rho_{xy} = -0,53$) между интегральным показателем ориентации на горизонтальную карьеру и результатами ЕГЭ свидетельствует о том, что академический капитал на старшей ступени обучения в школе более быстрыми темпами накапливают вовсе не те, кто осознанно представляет возможность и целесообразность своего карьерного продвижения в горизонтальной плоскости. Коэффициент корреляции $\rho_{xy} = -0,77$ для карьерной ориентации «профессиональная компетентность», по-видимому, показывает, что среди старшеклассников большинство составляют те, кто вообще не планирует в дальнейшем углубленно осваивать профессиональные навыки и в целом развивать горизонтальную карьеру в намеченной (например, через выбор профиля обучения на старшей ступени) для себя профессиональной области. В это большинство также могут попадать те старшеклассники, кто еще окончательно не определился с направлением будущей профессиональной деятельности и накапливает знания «про запас» в надежде «капитализировать» большую их часть после независимой экспертной оценки в форме ЕГЭ. Необходимо учитывать и тот факт, что ЕГЭ позволяет весьма условно оценить лишь общие знания старшеклассника. Однако, имея карьерную ориентацию на профессиональную компетентность, он мог накапливать академический капитал за счет «специальных» знаний вне формальной системы общего образования (например, в системе дополнительного образования или в рамках самообразования). По этой логике сильная обратная корреляционная связь результатов ЕГЭ и выраженности карьерной ориентации на профессиональную компетентность также объяснима.

Приведенные выше рассуждения в целом опровергают выдвинутую ранее гипотезу о том, что формирование внутренних критериев успешности профессионального продвижения, определяющих возможность дальнейшего развития личностных характеристик и способностей школьника,

влияет на процесс накопления им как человеческого капитала вообще, так и академического капитала в частности. Несмотря на то, что профессиональная ориентированность является одним из базовых компонентов человеческого капитала, выраженность ориентации на нее у школьников вовсе не гарантирует ускоренных темпов накопления академического капитала определенного качества даже в условиях реализации концепции профильного обучения на старшей ступени. Можно предположить, что карьерная ориентация прямо не коррелирует с результатами ЕГЭ по причине искажения самой идеи профильного обучения и массовой его имитации.

Гипотеза 3. Ориентации старшеклассника, обусловленные прежде всего условиями профессиональной деятельности (включающие параметры стабильности, интеграции стилей жизни и автономии), не будут давать связи с карьерными устремлениями в смысле профессионального роста и продвижения. Более того, это никак не скажется на накоплении академического капитала.

Умеренная обратная корреляционная связь ($\rho_{xy} = -0,43$) результатов ЕГЭ и выраженности ориентации на условия профессиональной деятельности подтверждает гипотезу о том, что если старшеклассник представляет свою будущую работу как стабильную, с гибкими условиями, которые позволят ему учитывать личные и семейные интересы при общем нейтральном отношении к своему профессиональному продвижению, то это свидетельствует о его неготовности к более быстрому накоплению качественного академического капитала на старшей ступени обучения. При этом силу и характер этой связи в большей степени определяет корреляция результатов ЕГЭ и выраженности карьерной ориентации «стабильность места работы» ($\rho_{xy} = -0,82$). Академический капитал принципиально иного качества быстрее готовы накапливать те старшеклассники, которые ориентированы в будущем на трудовую мобильность.

Актуальность проблемы самоопределения старшеклассников относительно их дальнейшей профессиональной карьеры с позиций образовательной политики находит свое практическое решение в системе общего образования через реализацию идеи профильности старшей ступени. В нашем исследовательском концепте знания составляют ядро академического капитала школьника, а осознанность и самостоятельность выбора профиля обучения актуализируют его карьерные ориентации. Это определило цель исследования – выявление степени зависимости между качеством академического капитала старшеклассников и их карьерными ориентациями. Для достижения этой цели потребовалось не только проанализировать исследовательские подходы, отражающие современный тренд на расширение определения категории «человеческий капитал»,

но и соотнести трактовки этого понятия с известными описаниями карьерных ориентаций личности. Прделанная в этом направлении работа позволила обосновать сужение понятия «человеческий капитал» до академического капитала и специфицировать данное понятие на старшекласника до уровня его предметных и метапредметных результатов обучения и перейти к рассмотрению результатов ЕГЭ в качестве индикаторной оценки знаниевой компоненты человеческого капитала старшекласника, а также выдвинуть следующие гипотезы:

1. Карьерные ориентации личности старшекласника могут являться фактором формирования его академического капитала, если они направлены на вертикальную (продвижение по должностной лестнице и социальной иерархии) или горизонтальную (формирование внутренних критериев успешности профессионального продвижения) карьеру.

2. Карьерные ориентации личности старшекласника, направленные на условия профессиональной деятельности (стабильность места работы, интеграцию стилей жизни, автономию) не могут выступать в качестве стимула к накоплению качественного академического капитала как составляющей человеческого капитала.

Основным результатом исследования можно считать следующий вывод: академический капитал старших школьников как составляющая человеческого капитала, выраженный в результатах единого государственного экзамена, не зависит от сформированности у него определенных карьерных ориентаций.

Этот вывод может быть конкретизирован и подкреплен через следующие тезисы:

1) представления старшекласников о карьерном росте (вертикальной карьере) не являются действенным стимулом к накоплению академического капитала в частности и человеческого капитала в совокупности на завершающем этапе обучения в школе;

2) карьерная ориентация старшекласников на профессиональную компетентность (в большей степени определяющая горизонтальный вектор развития карьеры) прямо не коррелирует с их результатами ЕГЭ;

3) профильная старшая школа не влияет на осознанный выбор горизонтальной карьеры – среди старшекласников, обучающихся по какому-либо профилю, большинство тех, кто вообще не планируют в дальнейшем углубленно осваивать профессиональные навыки и развивать горизонтальную карьеру в намеченной для себя профессиональной области;

4) старшекласники, ориентированные на условия профессиональной деятельности (стабильность работы, возможность реализовывать личные и семейные интересы, независимость), в целом нейтральны к своему профессиональному продвижению, что свидетельствует об отсутствии

у них мотивации к накоплению качественного академического капитала на старшей ступени обучения.

Таким образом, с точки зрения образовательной политики можно сделать предварительный вывод о том, что планируемое государством дальнейшее массовое расширение профильного обучения не приведет к достижению одной из главных стратегических целей профилирования – сформированности уровня академического капитала, достаточного для ускоренного формирования человеческого капитала выпускника школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бурдьё, П.* Социология социального пространства / П. Бурдьё ; пер. с франц. под ред. Н. А. Шматко. – М. : Институт экспериментальной социологии ; СПб. : Алетейя, 2007. – 288 с. – (Серия «Gallicinium»).
2. *Жданович, А. А.* Карьерные ориентации в структуре профессиональной Я-концепции студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А. А. Жданович ; ГУ ВШЭ. – М., 2008. – 21 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.hse.ru/data/681/929/1235/avt_Zdanovich.pdf.
3. *Жданович, А. А.* Реадаптация опросника «Карьерные ориентации» Э. Г. Шейна и его стандартизация на студенческой выборке // Психологический журнал. – 2007. – № 4. – С. 4-19.
4. *Ивантер, Э. В.* Основы биометрии: Введение в статистический анализ биологических явлений и процессов : учебное пособие / Э. В. Ивантер, А. В. Коросов. Петрозаводск : Изд-во Петрозаводск. гос. ун-та, 1992. – 168 с.
5. *Капелюшников, Р. И.* Записка об отечественном человеческом капитале. Препринт WP3/2008/01. – М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. – 56 с.
6. *Клочков, В. В.* Экономика образования: иллюзии и факты / В. В. Клочков. – М. : Мысль, 1985. – 176 с.
7. *Кулинич, Р.* «Стратегия-2030». Развитие «новой» России [Электронный ресурс] / Р. Кулинич // Политическое обозрение. 2015. – 21 сентября. – 24smi.org, 2010-2015. – Режим доступа : <http://politobzor.net/show-65290-strategiya-2030-razvitie-novoy-rossii.html>, свободный. – Загл. с экрана.
8. *Могилёвкин, Е. А.* Исследование ведущих мотивов карьерного самоопределения у студентов вуза / Е. А. Могилёвкин, А. С. Новгородов // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2011. – № 1 (10). – С. 61-78.
9. *Новикова, И. А.* Психологические характеристики студентов с разными типами карьерных предпочтений / И. А. Новикова, Е. Н. Полянская // Международная интернет-конференция «Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности», 2009. – [Электронный

ресурс]. – Режим доступа : <https://sites.google.com/site/konfep/Home/2-sekcia/novikova>.

10. О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг. : распоряжение Правительства РФ от 29.12.2014 № 2765-р // Гарант.ру : информац.-правов. портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/70836882/#friends#ixzz4nkYFJJW>.

11. Об утверждении плана мероприятий («дорожной карты») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» : распоряжение Правительства РФ от 30.04.2014 № 722-р // Офиц. сайт Минобрнауки России [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/документы/4718>.

12. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования : приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 // Российская газета RG.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://rg.ru/2012/06/21/obrstandart-dok.html>.

13. *Почебут, Л. Г.* Организационная социальная психология : учебное пособие / Л. Г. Почебут, В. А. Чикер. – СПб. : Изд-во «Речь», 2002. – 298 с.

14. *Радаев, В. В.* Понятие капитала, формы капиталов и их конвертация // Экономическая социология. – 2002. – № 4 (3). – С. 20-32. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://ecsoc.hse.ru/data/2011/12/08/1208205038/ecsoc_t3_n4.pdf#page=20.

15. *Рощина, Я. М.* Психологические составляющие человеческого капитала как фактор экономического поведения. Препринт WP15/2008/03. – М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. – 56 с.

16. Статистика единого государственного экзамена в Ленинградской области в 2015 году: Статистический сборник / под ред. С. В. Тарасова. – СПб. : КОПО ЛО, 2015. – 150 с.

17. *Терехова, Т. А.* Проявление карьерных ориентаций у студентов-психологов // Гуманитарный вектор. – 2011. – № 1 (25). – С. 120-126.

18. Экономическая теория. Трансформирующаяся экономика : учебное пособие / под ред. И. П. Николаевой. – М. : ЮНИТИ ДАНА, 2004. – 447 с.

19. *Becker, G. S.* Human capital; a theoretical and empirical analysis, with special reference to education / G. S. Becker. – New York, NY : National Bureau of Economic Research, 1964. – 413 p.

20. *Schein, E. H.* Career anchors: Discovering your real values / E. H. Schein. – San Francisco, CA : Jossey-Bass/Pfeiffer, 1990. – 67 p.

21. *Schultz, T. W.* The economic value of education / T. W. Schultz. – New York, NY : Columbia University Press, 1963. – 92 p.



О СИСТЕМЕ ОЦЕНИВАНИЯ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ КЫРГЫЗСТАНА

КАЛДЫБАЕВ САЛИДИН КАДЫРКУЛОВИЧ

*Директор, Институт социальных и естественных наук Между-
народного университета Ата-Турк-Алатоо Кыргызской Республики,
д-р пед. наук, профессор*

e-mail: kaldibaev@rambler.ru

Бишкек, Кыргызская Республика

АННОТАЦИЯ. Рассмотрены компоненты системы оценивания школьно-го образования Кыргызской Республики и основные их характеристики. Раскрыты цели и задачи оценивания в классе, их особенности. Выделены особенности оценивания деятельности школ, основные положения самооценивания. Показаны возможности внутреннего и внешнего оцениваний образовательных достижений обучающихся на уровне системы образования. На основе анализа системы оценивания предложены приоритеты ее развития.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: оценивание, система оценивания, международные и внутренние сравнительные исследования, виды оценивания, оценивание деятельности школ, мониторинг.



EVALUATION SYSTEM IN SCHOOL EDUCATION OF KYRGYZSTAN

SALIDIN KALDYBAEV

Director, Institute of Social and Natural Sciences of International Ataturk-Ala-Too University of Kyrgyz Republic, Doctor of Science (Education), Professor

e-mail: kaldibaev@rambler.ru

Bishkek, Kyrgyz Republic

ABSTRACT. The article describes the content of the components of evaluation of school education system of the Kyrgyz Republic, and their main characteristics. The authors characterize goals and objectives of classroom assessment, and mechanisms of their implementation. The article provides the features of evaluation activities of schools, and the main provisions of schools' self-evaluation. It discusses the possibilities of internal and external assessment of students' educational achievements and offers its development priorities.

KEY WORDS: evaluation, assessment system, domestic and international comparative studies, types of assessment, evaluation of the activities of schools, monitoring.

ВВЕДЕНИЕ

Оценивание является инструментом отслеживания образовательных результатов на всех ступенях школьного образования. Выявляя наиболее острые проблемы и стремясь найти пути их решения, оценивание в образовании превращается в инструмент улучшения его качества. В современном мире оно становится одним из важнейших условий реформы системы образования и существенным фактором, способным влиять на ее развитие. Как и в других постсоветских странах, в Кыргызстане предпринимаются меры по разработке надежной, валидной и справедливой системы оценивания. Можно с уверенностью сказать, что это будет способствовать эффективному реформированию всей образовательной системы республики.

НЕОБХОДИМОСТЬ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ В КЫРГЫЗСТАНЕ

За последнее десятилетие в системе образования Кыргызстана наблюдается расширение объектов и предметов оценивания. В школьном образовании получают распространение различные виды оценивания в классе, переводные экзамены, национальные выпускные экзамены на аттестат зрелости, альтернативные тесты Национального центра тестирования, олимпиады, внутренние и внешние исследования по оцениванию достижений обучающихся [7]. Наша страна приняла участие в международном сравнительном исследовании на основе выборок PISA-2006 и PISA-2009. В рамках программы READ Кыргызстан принял участие в оценивании SABER (2009–2014 годы), а также стал предметом обширного обзора Всемирного банка/ОЭСР в 2010 году. Кроме того, в 2014 году Кыргызстан вошел в число участников проекта «Целевая группа по показателям обучения», реализуемого Институтом статистики ЮНЕСКО и Центром универсального образования Брукингского института США. Этот проект охватывает 118 стран и направлен на выработку единого подхода к оцениванию образовательных достижений обучающихся по семи школьным образовательным областям.

Как показывают результаты международного исследования PISA-2006 и PISA-2009, а также Национального выборочного оценивания образовательных достижений обучающихся 4-х и 8-х классов (НООДУ-2007 и НООДУ-2009), современная система обучения Кыргызстана не обеспечивает качество образования, отвечающее современным мировым требованиям, не способна формировать готовность обучающихся к жизни. Предоставляемые в школе знания не имеют практической направленности, а большинство обучающихся не могут использовать их в жизни [4, 5, 6]. Одними из основных причин этого являются преобладание в нашей системе образования «знаниевого подхода» и академической направленности обучения, недостаточное внимание к формированию практико-ориентированных знаний и умений за пределами учебных ситуаций и эффективному использованию полученных знаний.

Известно, что в Кыргызской Республике имеется определенный опыт в различных сферах оценивания, однако этот опыт не направлен на создание единой, последовательной и надежной системы оценивания образовательных достижений обучающихся, которая бы стимулировала повышение качества образования. Становится очевидно, что необходима смена моделей обучения, а вместе с ней и моделей оценивания.

Как отмечено в Концепции развития образования в Кыргызской Республике до 2020 года, основная цель современного общего образования Кыргызстана заключается в формировании ключевых и предметных компетентностей школьника через доступное и качественное образование [2]. Все это является основанием для пересмотра требований к результатам обучения как составной части стандарта образования. Изменение целей, структуры и содержания образования ведет к необходимости разработки новых стандартов и соответствующих подходов к оцениванию образовательных результатов обучающихся. Образовательный процесс, ориентированный на результат обучения и направленный на развитие компетентностей, предполагает использование новых методов и средств обучения и оценивания.

СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ. ОЦЕНИВАНИЕ НА УРОВНЕ КЛАССА

В государственном образовательном стандарте общего среднего образования отмечено, что система оценивания – основное средство измерения достижений и диагностики проблем обучения, осуществления обратной связи, оповещения учеников, учителей, родителей, государственных

и общественных структур о состоянии, проблемах и успехах образования [3]. В нем определены три вида оценивания на уровне:

- класса;
- школы;
- системы.

Главной целью первого уровня является получение информации о продвижении обучающихся и принятие мер для оказания помощи в изучении учебных предметов. Развитие данной методологии может быть достигнуто путем внедрения новых подходов к оцениванию, которые основаны на следующих положениях:

1. Необходимо создать условия, при которых ученик является активным субъектом непрерывного оценивания. Критерии оценивания должны быть заранее известны обучающимся, необходимо создать возможность для самооценивания и взаимного оценивания.

2. Объектом оценивания должны быть все учебные действия школьника. Оценивание должно ориентироваться на анализ уровня понимания, оценивание значения того или иного материала и применение обучающимися усвоенных знаний в различных ситуациях, в том числе неопределенных или непривычных.

3. Необходимо анализировать состояние обученности каждого ученика в классе, вводить в практику целеполагание, непрерывную обратную связь, позволяющую вовремя корректировать недостатки или неверные шаги в обучении, комментировать результаты учебной деятельности школьника, а также влиять на приобретение ценностей в процессе обучения.

4. Оценивание в классе должно помогать успешному усвоению учебного материала. Необходимо тесное сотрудничество обучающегося, учителя и родителей в определении и достижении цели обучения. Должен оцениваться прогресс каждого обучающегося по отношению не к классу, а к самому себе. Необходимо создать условия для того, чтобы оценивание в классе было объективным и комфортным для обучающегося, мотивировать его на успех.

На уровне класса предполагается проведение диагностического, формативного и суммативного видов оценивания [1, 3].

Диагностическое оценивание осуществляется на конкретном этапе обучения и служит для определения первоначального базового уровня каждого обучающегося. Его целью является оценка уровня сформированности предварительных знаний, умений, навыков и способов деятельности, которые необходимы для качественного усвоения учебного материала. Диагностическое оценивание используется для оценки прогресса

обучающегося в течение учебного года. Учитель проводит сопоставление начального уровня сформированности компетентностей ученика с достигнутыми результатами. Результаты диагностического оценивания регистрируются в виде описаний, которые обобщаются учителем. Они служат основой для внесения коррективов и совершенствования учебного процесса путем постановки задач обучения для учителя и учебных задач для обучающегося.

Формативное оценивание – это оценивание промежуточных учебных достижений обучающихся с целью внесения изменений в процесс обучения и формирования их компетентности путем постоянного и целенаправленного улучшения их образовательных результатов. Этот вид оценивания способствует улучшению обучения. Оно дает возможность учителю отслеживать процесс продвижения обучающихся к их образовательным целям и помогает ему корректировать учебный процесс на ранних этапах, а обучающемуся – осознать большую степень ответственности за свое образование, отслеживать собственный прогресс и планировать дальнейшие шаги с помощью учителя.

Для проведения формативного оценивания учителю рекомендуется использовать различные формы и методы оценивания. Их выбор зависит от цели проведения оценочной деятельности. Формами и средствами оценивания являются: устное или письменное задание, практическая работа, учебный проект, кейс-задания, портфолио и др.

Суммативное оценивание – определение уровня учебных достижений обучающихся за конкретный период времени. Оно проводится в конце изучения темы, предмета и раздела, четверти или учебного года. При проведении суммативного оценивания учитель и обучающийся соотносят уровень учебных достижений по отношению к ожидаемому результату, заявленному в государственных стандартах образования. Суммативное оценивание проводится с целью установления степени достижения обучающимся результатов по каждой из ступеней обучения, выраженных в овладении им определенным уровнем ключевых и предметных компетентностей, которые учитель может надежно опознать и оценить. Суммативное оценивание состоит из текущего, промежуточного и итогового.

Оценивание на уровне школы. Оценивание деятельности школы – это определение с помощью диагностических и оценочных процедур степени соответствия ресурсов, образовательного процесса, образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям. Основными целями оценивания деятельности школ являются:

- получение объективной информации о состоянии качества образования в школе, тенденциях его развития;
- информирование всех участников образовательного процесса и общественности о качестве образования в школе;
- выявление сильных и слабых сторон деятельности школ для совершенствования управления качеством образования, внедрения в практику инновационных технологий обучения и развития школьников.

Создание системы оценивания школ происходит в период введения образовательных стандартов нового поколения и перехода на компетентностный подход к обучению, нацеленных на обеспечение качества образования. В связи с этим ставится задача создать систему получения объективной информации о состоянии школ, направленную на улучшение их деятельности. Объективное оценивание предполагает переход от традиционных способов сбора данных к педагогическому мониторингу, под которым понимается специально организованное, непрерывное отслеживание функционирования и развития образовательного процесса, его условий и результатов с целью своевременного принятия адекватных управленческих решений на основе анализа собранной информации и педагогического прогноза.

В процессе оценивания деятельности школ выявляются качество организации образовательного процесса, уровень реализации образовательных программ, профессиональная компетенция педагогических кадров и их деятельность по обеспечению надлежащих результатов образования, индивидуальные достижения обучающихся, показатели общешкольных достижений в обеспечении качества образования. Оценивание деятельности школ осуществляется на основе системы показателей и индикаторов, характеризующих основные аспекты качества образования (качества результатов, условий, процесса). Школа обеспечивает проведение оценочных процедур, разработку и внедрение модели системы оценки качества, а также учет и дальнейшее использование полученных результатов.

Для оценивания деятельности школы могут быть привлечены профессиональные и общественные эксперты. Требования к экспертам, привлекаемым к оценке деятельности школ, устанавливаются нормативными документами, регламентирующими реализацию процедур оценки качества образования.

Самооценивание школы. Самооценивание является основным элементом управления качеством образования на уровне школ и представляет собой систематическую процедуру внутреннего оценивания. Оно проводится всеми представителями школьного сообщества с целью полу-

чения информации о состоянии школы как образовательной организации и выработки стратегии и тактики изменений в ее деятельности, направленных на ее развитие и улучшение, а также преодоление имеющихся проблем.

При самооценивании происходит сбор информации о состоянии образовательной системы школы и разработка программы изменений в ней, которые обеспечат ее развитие и улучшение. Устанавливается соответствие между предполагаемым и реальным состоянием процессов, условиями и результатами деятельности образовательной организации. По результатам самооценивания выявляются проблемы и определяются пути их решения, а также изучается динамика изменения объектов оценки, что позволяет спрогнозировать пути дальнейшего развития школы с точки зрения заранее согласованных приоритетов.

Оценивание на уровне системы. Данный уровень интегрирует все другие направления в области оценивания и является одним из важнейших инструментов измерения качества образования в стране на том или ином этапе. Оценивание на уровне системы проводится с целью получения достоверной и объективной информации о системе образования в целом и позволяет решать следующие задачи:

- мониторинг познавательных процессов, мотивированности, компетентности учебных результатов обучающихся;
- получение ясной и всеобъемлющей информации о процессах, происходящих в образовательной системе;
- максимальное применение информации на системном уровне для улучшения качества;
- развитие аналитического потенциала в стране.

Оценивание на уровне системы может быть проведено в виде внутреннего и внешнего исследований образовательных достижений обучающихся. Они связаны с различными подходами к процессу изменений в целом и в образовательных организациях в частности. Внешнее оценивание имеет дело с общими изменениями, происходящими в системах образования. Этот подход отражает изменения по принципу сверху вниз. Изменения при внутреннем оценивании происходят снизу вверх и инициируются учителями или школами, т.е. теми структурами, которые определяют направление своей деятельности. Необходимо создать единую площадку для диалога между школами, Министерством образования и науки Кыргызской Республики, обществом в целом.

С помощью сравнительных исследований можно определить текущее состояние образования на разных его уровнях: класса, школы, региона,

страны, согласовать образовательные цели с целями и задачами оценивания. Это предполагает участие учреждений, осуществляющих как образовательную, так и оценочную деятельность, и разделение ответственности между ними. Проведение национальных исследований по оценке достижений обучающихся, а также регулярное участие в международных крупномасштабных исследованиях позволяют построить в Кыргызстане систему мониторинга качества образования, на основе которой можно проводить всесторонний анализ данных оценивания с использованием научного инструментария, обеспечить эффективное применение результатов оценивания с целью повышения качества образования.

Оценивание системы образования должно стать одним из приоритетов формирования образовательной политики, а разработку программ выборочного оценивания достижений обучающихся необходимо осуществлять на регулярной основе с выделением необходимых финансовых средств из бюджета. Для более эффективного решения проблем образования Кыргызстан должен продолжать проведение национальных исследований достижений школьников и принимать участие в международных сравнительных исследованиях на регулярной основе, проводя глубокий анализ их результатов. Институционализация НООДУ и МООДУ достигается путем создания политических основ проведения данного исследования, обеспечения регулярного государственного финансирования для покрытия основных видов деятельности.

Результаты оценивания не должны использоваться для выработки управленческих решений по наказанию и поощрению. Ранжирование школ ничего не говорит о том, почему баллы обучающихся высоки или низки, оно вызывает упрощенные и вводящие в заблуждение сравнения, которые игнорируют конкретные обстоятельства, влияющие на те или иные результаты деятельности каждой школы. Кроме того, ранжирование школ отвлекает педагогов и общественность от решения важнейшего вопроса о путях улучшения качества обучения. Результаты олимпиад также не должны влиять на рейтинг школы. Результаты оценки и анализа на уровне системы образования надо применять для установления эффективности ее функционирования в достижении основных образовательных целей, прежде всего направленных на формирование успешного гражданина страны.

По результатам внутренних и внешних исследований должны проводиться:

- мероприятия для разработки политики в области образования;
- системное и эффективное применение результатов оценивания для улучшения образования;

- разработка стандартов оценивания в соответствии с целями, содержанием обучения для различных образовательных уровней;
- разработка, статистический анализ и психометрическая экспертиза инструментов оценивания на научной основе;
- выработка рекомендаций по изменению учебных планов и программ, корректировке методологии и методик преподавания;
- поддержка обратной связи для мониторинга на уровне общенациональных и местных органов управления образовательными учреждениями;
- широкое ознакомление общественности с результатами исследований и мониторинга, использование результатов оценивания для определения дальнейших шагов в области реформирования образования.

Приоритеты в системе оценивания. При создании системы оценивания необходимо сосредоточиться на следующих приоритетах:

1. *Применение целостного подхода.* Различные компоненты и виды оценивания и анализа должны составлять единое целое. Это создает синергию между компонентами, помогает избежать дублирования и предотвращает несостоятельность целей.

2. *Соответствие анализа и оценивания образовательным целям.* Анализ и оценка должны способствовать достижению образовательных целей и основных задач обучения. Прежде всего это соответствие оценивания основным принципам образовательной системы и образовательным целям; выбор соответствующих видов оценивания и анализа в зависимости от той или иной цели; обеспечение четкого понимания целей образования всеми участниками этого процесса.

3. *Сосредоточение на улучшении методов обучения и оценивания.* Главной задачей оценивания и анализа его результатов является улучшение практики обучения школьников в классе. Все виды анализа и оценки должны иметь образовательное значение и приносить практическую пользу тем, кто в них участвует, особенно обучающимся и учителям.

4. *Основное внимание – обучающимся.* Так как основной целью анализа и оценки является улучшение образовательных результатов школьников, им необходимо уделять основное внимание. Они должны в полной мере участвовать в своем обучении и быть в состоянии оценить свои успехи (что также является ключевым для непрерывного обучения). Важно также оценивать более долгосрочные результаты обучения, в том числе развитие критического мышления, социальных компетенций. Таким образом, показатели эффективности должны быть комплексными и опираться как на количественные, так и на качественные данные.

5. *Создание потенциала на всех уровнях.* Создание эффективной системы оценки и анализа требует развития потенциала на всех уровнях системы образования.

Особое внимание следует уделять:

- подготовке учителей, владеющих современными методами, приемами и технологиями оценивания учебных достижений школьников;
- внедрению в программы курсов повышения квалификации учителей тематики, способствующей овладению ими ключевыми навыками применения современных методов, приемов и технологий, а администрации школ – компетенциями в области применения навыков управления данными, а также направленными на развитие лидерских навыков и менеджерских качеств.

6. *Управление потребностями на местах.* Документы по анализу и оцениванию должны иметь сбалансированное соответствие между последовательно реализуемыми образовательными целями на уровне системы и конкретными потребностями областей, районов и школ. Создание национальных параметров оценивания на уровне системы предполагает гибкие подходы к удовлетворению местных потребностей.

7. *Успешное планирование, формирование консенсуса между всеми участниками образовательного процесса.* Рамочные документы по оцениванию должны опираться на достоверный анализ проводимой образовательной политики и передовой практики, что может потребовать выполнения пилотных исследований и экспериментов. Значительные усилия следует направить на достижение консенсуса между всеми заинтересованными сторонами, что обусловит гораздо большую вероятность понимания и принятия потенциальных и планируемых изменений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Система оценивания, разрабатываемая в настоящее время в Кыргызстане, опирается на новые направления развития системы образования, выработанные в концепциях и стратегиях развития образования Кыргызской Республики до 2020 года, в государственном стандарте общего среднего образования. Развитие позитивной политики обучения и оценивания на всех его уровнях будет способствовать созданию в Кыргызстане культуры оценивания в образовании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Калдыбаев, С. К.* Основы педагогического оценивания : учебное пособие по подготовке бакалавров (направление «Педагогическое образование») / С. К. Калдыбаев, А. М. Мамытов, С. И. Иптаров. – Бишкек : KIRland, 2014. – 180 с.
2. Концепция развития образования в Кыргызской Республике до 2020 года. Стратегия развития образования в Кыргызской Республике на 2012-2020 годы. План действий по реализации Стратегии образования в Кыргызской Республике на 2012-2014 годы в качестве первого трехлетнего плана по реализации Стратегии развития образования в Кыргызской Республике на 2012-2020 годы. – Бишкек : Министерство образования и науки Кыргызской Республики, 2012. – 119 с.
3. Настольная книга работника образования Кыргызской Республики / под рук. Э. К. Сариевой. – Бишкек, 2015. – 324 с.
4. Национальное оценивание образовательных достижений учащихся (НООДУ). Отчет об основных результатах оценивания. – Бишкек, 2010. – 242 с.
5. Отчет центра оценки в образовании и методов обучения об исследовании PISA-2006. – Бишкек : Центр оценки в образовании и методов обучения, 2008. – 220 с.
6. Учимся для жизни: что знают и умеют учащиеся. PISA 2009. Результаты международного сравнительного исследования функциональной грамотности 15-летних учащихся. – Бишкек : Центр оценки в образовании и методов обучения, 2011. – 240 с.
7. *Kaldybaev, S.* Development of student achievement assessment system in Kyrgyzstan / S. Kaldybaev // VII International Conference “Building Cultural Bridges: Integrating Languages, Linguistics, Literature, Translation, Journalism, Economics and Business into Education”. – Almaty, 2015. – P. 223.

ВВЕДЕНИЕ

После вхождения Республики Крым и города Севастополя в состав Российской Федерации в школах региона начался процесс обновления материально-технической базы и закупки нового оборудования.

Следует отметить, что в последние двадцать лет в городе Севастополе обновление материально-технической базы общеобразовательных организаций проводилось в несущественных объемах и в основном за счет средств родителей. Отсутствовали единая траектория и системность обновления средств обучения.

Серьезные изменения в региональной образовательной системе, направленные на повышение качества образования, начались с 2014 года. В частности, школы города приняли участие в программе модернизации региональных систем образования (МРСО). В рамках программы МРСО в организации начального образования Севастополя были поставлены интерактивные доски и динамические материалы (веера цифр, карточки с резинками, различные конструкторы).

Концепция развития региональной системы образования закладывает основу для выработки целостной образовательной политики города федерального значения Севастополя на долгосрочную перспективу, поэтому возникает необходимость определить потенциал и недостатки закупленных электронных средств обучения и динамических пособий, а также выстроить траекторию дальнейшей модернизации региональной системы образования с учетом полученных результатов.

Для решения ряда управленческих задач, стоящих перед Департаментом образования города Севастополя, было принято решение о проведении мониторингового исследования, имеющего целью выявление связи использования новых технологий и средств обучения (электронные средства обучения и динамические пособия) с учебными достижениями обучающихся начальной школы. В качестве инструмента оценивания учебных достижений первоклассников был использован инструмент iPIPS, позволяющий провести стартовую диагностику первоклассников и оценить их прогресс в течение первого года обучения в школе.

Важность инновационных процессов в начальной школе определяется тем, что она является базой для всей системы образования. Применение новых информационных технологий в начальном образовании дает возможность творчески работающему учителю не только расширить спектр способов предъявления учебной информации, но и изменить сам учеб-

ный процесс, сделав его более интересным для учеников. Образовательный мониторинг является инструментом, с помощью которого можно отследить, как влияет инновационная деятельность на качество образования [1]. Однако успешность проведения инновационной политики в школах связана не только с материальной базой, но и с позицией учителей в отношении внедряемых изменений [2]. Так, в зарубежных исследованиях отмечается, что учителя предпочитают, чтобы инновации были умеренными [6], и что отсутствие у педагогов компетенции, позволяющей правильно использовать технологические устройства (в частности, интерактивные доски), приводит к их ограниченному и не всегда адекватному применению [5]. Технологии сами по себе не могут решить дидактические проблемы.

В связи с этим было принято решение дополнить количественное мониторинговое исследование первоклассников качественным. Для изучения готовности учителей к использованию нового оборудования и их позиции по отношению к нововведениям было проведено интервью со всеми учителями города Севастополь, использующими оборудование, поставленное в рамках проекта МРСО и принявшими участие в мониторинговом исследовании iPIPS.

Таким образом, в настоящем исследовании с целью определения траектории дальнейшего внедрения новых технологий в учебный процесс изучалась связь использования новых технологий и средств обучения с достижениями первоклассников Севастополя, а также позиция и мотивация учителей к инновационной деятельности.

ОПИСАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Основная гипотеза исследования состоит в том, что использование новых технологий и средств обучения (электронные средства обучения и динамические пособия) оказывает положительный эффект на учебные достижения обучающихся. Во время проведения исследования появилась дополнительная гипотеза о том, что переобучение учителей, направленное на повышение их компетентности в работе с информационно-коммуникационными технологиями, прошло недостаточно эффективно, и учителя на практике используют не все навыки, а порой и вообще не используют навыки, которые приобретались на курсах повышения квалификации.

Поэтому дополнительно было проведено качественное исследование – формализованный анкетный опрос всех учителей первых классов, принявших участие в исследовании, а также интервью с учителями. Для повышения достоверности ответов учителей интервью проводилось третьими лицами.

Методология исследования предполагает проведение анализа результатов тестирования учеников в начале и в конце обучения в первом классе, а также применение методов математической статистики для изучения эффекта использования новых средств обучения на индивидуальный прогресс обучающихся при контроле других переменных (тип школы, квалификация учителя и т.д.).

Исследование первоклассников проводилось в октябре 2015 года (стартовая диагностика первоклассников) и в мае 2016 года (оценивание индивидуального прогресса в течение первого года обучения и качественное исследование).

ОПИСАНИЕ ВЫБОРКИ

Для проведения мониторингового исследования iPIPS в Севастополе была составлена репрезентативная выборка учеников первых классов на основании данных Департамента образования города. Основаниями для стратификации выборки являлись тип школы (общеобразовательная, гимназия или школа с углубленным изучением предметов) и ее местоположение (район города). Единицей выборки являлся класс, который выбирался случайным образом среди всех первых классов отобранной школы. Число отобранных классов в каждой школе зависело от ее размера.

Всего был обследован 1281 ученик из 21 школы города. В каждой школе в исследовании принимали участие от одного до пяти первых классов, а их общее число составило 58. Средний возраст детей на старте школы 7,2 года ($SD = 0,36$), 48% первоклассников – девочки. Более 97% детей дома говорят на русском языке.

Для проведения исследования были отобраны только те школы, которые приняли участие в проекте МРСО, – всего девять школ. Внутри выбранных школ есть первые классы, которые получили оборудование и которые его не получили. В выборку были отобраны как те, так и другие.

Число первоклассников в этих школах, принявших участие в исследовании iPIPS, составило 655 обучающихся. Таким образом, мы предполагаем, что они были выровнены по социально-экономическому статусу и учительским характеристикам, так как оборудование было распределено по классам случайным образом.

ОПИСАНИЕ ИНСТРУМЕНТА

Для проведения стартовой диагностики первоклассников и оценивания их индивидуального прогресса в течение первого года обучения в школе в настоящем исследовании использовался инструмент iPIPS [4], который позволяет оценить стартовую точку ребенка, а также увидеть динамику его обучения в нескольких принципиальных областях – математике, чтении и фонологической грамотности – благодаря оценке прогресса за первый учебный год в школе. Помимо предметных навыков, инструмент предполагает оценку социального и эмоционального развития ребенка, а также его поведенческих характеристик. Кроме того, диагностика предусматривает использование контекстной информации об условиях, в которых развивался ребенок до того, как пошел в школу, о характеристиках его семьи и воспитательных практиках родителей, а также о характеристиках школьной образовательной среды.

Инструмент iPIPS создан в формате компьютерного адаптивного тестирования, оценивание проходит в игровой форме с помощью интервьюера, что позволяет максимально щадяще и с высокой точностью оценить каждого конкретного ребенка. Инструмент iPIPS разработан в Институте образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» совместно с университетом Дарема (Великобритания). Проведенные исследования свидетельствуют о его высоком качестве [3]. Способность инструмента оценить прогресс ученика может использоваться не только учителями, школьными психологами и исследователями, но также администрацией школ, регионов. Результаты такого исследования позволяют получить информацию, необходимую для оценки реформ и инноваций, проведенных в школе.

В настоящем исследовании использовалась когнитивная часть инструмента iPIPS, которая включает в себя несколько блоков заданий:

- письмо;
- словарный запас;
- фонологический блок, включающий задания на:
 - повторение слов,
 - поиск рифмы из предложенного набора слов;
- представление о чтении:
 - понимание структуры текста,
 - знание букв,
 - чтение слов (схватывание графической оболочки слова),
 - чтение короткой истории (декодирование текста),
 - чтение на понимание;
- представление о математике:
 - счет,
 - сложение и вычитание (с опорой на предмет),
 - распознавание чисел,
 - математические задачи,
 - задачи с более широким контекстом.

Таким образом, стартовая диагностика дает вполне конкретное представление о том, какими учебными навыками ребенок обладает на момент начала обучения в школе, а итоговая диагностика в конце первого класса позволяет оценить индивидуальный прогресс ребенка за первый год обучения в школе.

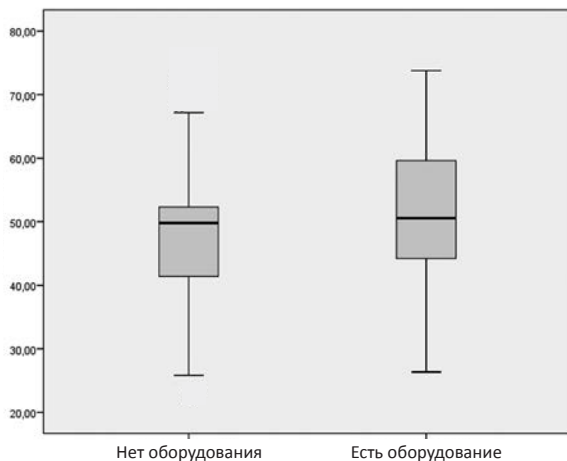
ОПИСАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

Связь учебных достижений первоклассников и использования на уроках оборудования, поставленного в рамках проекта МРСО

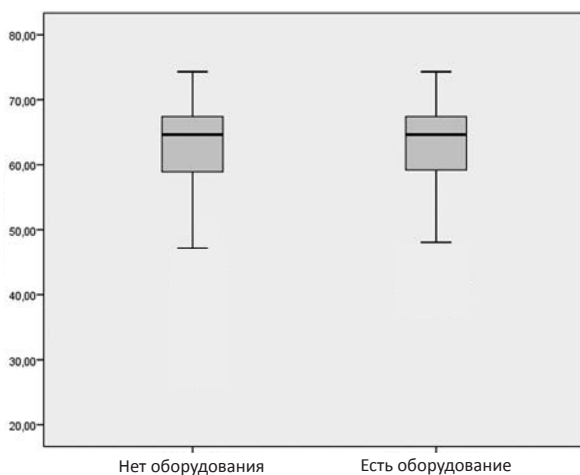
Целью нашего исследования было выявление связи использования новых технологий и средств обучения (электронных средств обучения и динамических пособий) с учебными достижениями учеников первого класса города Севастополь.

На рис. 1 представлены баллы по чтению в начале и в конце учебного года в обследованных классах региона. Все классы были поделены на две группы – классы, в которые было поставлено оборудование, и классы, в которые оборудование поставлено не было. «Усики» каждого бокса (бокс – это вытянутый прямоугольник на рисунке) обозначают диапазон

баллов по чтению (от минимального до максимального), полученных в каждой группе классов. Горизонтальная черта в каждом боксе показывает медиану (50% учеников имеют балл ниже этого балла), 25% обучающихся расположены ниже бокса, 25% – выше.



а)



б)

Рис. 1. Баллы учеников по чтению в зависимости от наличия оборудования в классе: а – осенью; б – весной.

Анализ рисунков, а также проведенный статистический анализ позволяют сделать вывод, что и в начале, и в конце первого класса средние уровни первоклассников по чтению в классах с оборудованием и без него не различаются. Можно отметить большой разброс в баллах детей на старте школы в классах с оборудованием, а также наличие большего числа детей с высоким уровнем подготовки, однако к концу первого класса эта особенность исчезает: баллы детей по чтению в конце первого класса не зависят от того, было ли в класс поставлено оборудование. Таким образом, можно сделать вывод, что прирост знаний по чтению у детей в группе, которая не получила оборудования в рамках проекта МРСО, такой же, как у детей, обучавшихся с использованием оборудования. Аналогичная ситуация наблюдается и по математике.

Дополнительно было проведено анкетирование учителей, в результате которого была собрана информация о наличии оборудования в классе, его комплектации и интенсивности использования на уроках и во внеурочной деятельности. При анализе результатов анкетирования были выделены четыре группы учителей:

1. Учителя, которые на уроках используют и интерактивные доски, и динамические материалы.
2. Учителя, которые используют на уроках только динамические материалы.
3. Учителя, которые используют на уроках только интерактивные доски.
4. Учителя, которые не используют на уроках ни интерактивные доски, ни динамические материалы.

Сравнительный анализ прогресса детей по чтению для каждой из этих групп не выявил статистически значимых различий. Так, и в первой, и во второй, и в четвертой группах 15% классов имеют показатель индивидуального прогресса по чтению выше среднего по городу. Третья группа оказалась очень малочисленной и из статистического анализа была исключена. Очевидно, что прогресс не связан с наличием или отсутствием оборудования (интерактивных досок и динамических пособий).

По математике в первой группе 15% классов имеют показатель индивидуального прогресса выше среднего по городу, во второй группе – 18%, в четвертой – 9%. Можно предположить, что у тех учителей, которые используют интерактивные доски и/или динамические материалы, прирост знаний учеников несколько выше, чем у тех учителей, кто работает традиционно, с мелом и доской.

Неоднозначность полученных результатов послужила причиной дополнительного исследования (интервьюирования учителей), целью которого

была проверка гипотезы о том, что обучение учителей работе с информационно-коммуникационными технологиями прошло недостаточно эффективно и учителя на практике не в полной мере используют навыки, которые приобретались на курсах повышения квалификации.

Изучение мнения учителей о применении оборудования, поставленного в рамках проекта МРСО

Было проведено полуструктурированное интервью с учителями, работающими с оборудованием, поставленным в рамках проекта МРСО. Интервью проводились в мае 2016 года, т.е. в конце занятий первого класса. Были проинтервьюированы все 14 учителей первых классов, участвующих в исследовании iPIPS, классы которых были оснащены оборудованием в рамках проекта МРСО.

В ходе интервью учителям задавались вопросы, направленные на изучение процесса преподавания в классе, о построении урока, использовании оборудования, а также ориентированные на определение личных ощущений педагогов относительно преподавания с использованием оборудования. Блок вопросов был направлен на изучение эффекта курсов повышения квалификации о работе с поставленным оборудованием. И наконец, учителей спрашивали о проблемах и трудностях, с которыми они столкнулись при использовании оборудования МРСО.

Использование интерактивных досок

В ходе интервью учителей просили описать проведение типичного для них урока с использованием интерактивной доски. Все учителя отметили, что использование интерактивной доски для них возможно в любой части освоения темы: при объяснении, закреплении и проверке. Также несколько учителей отметили, что интерактивную доску они используют для актуализации пройденного материала.

«Я использую интерактивную доску на разных этапах урока. В самом начале, чтобы привлечь внимание детей к учебным занятиям, описать проблемную ситуацию, показать иллюстрацию или отрывок из сказки. Это сразу вызывает интерес у ребят, увлекает их. Даже дети с рассеянным вниманием, которых сложно привлечь к занятиям, сразу увлекаются, начинают тянуть ручку, чтобы ответить... На разных этапах использую. И при тестировании, при контроле, им всегда интересно. Им очень нравится, обязательно хотят дотронуться, выяснить, правильно или нет, это вызывает море восторга, если получается правильно» (интервью с учителем № 1).

«Чаще всего при объяснении нового материала там говорит диктор, меняются тон и голос, это помогает устранить однообразие, от него дети

устают... Могут несколько раз на уроке включать, чередуя со своими заданиями, в конце поставить какое-нибудь упражнение на закрепление» (интервью с учителем № 3).

В ходе интервью были выявлены различные способы изложения материала с помощью интерактивной доски, которые условно можно разделить на три группы:

1. Учитель использует исключительно тот материал, который приложен к учебникам: «У нас в школе есть педагоги, которые любят пользоваться дополнительными пособиями, я не считаю это нужным и не вижу необходимости. Думаю, можно работать с тем, что прилагается» (интервью с учителем № 3).

2. Учитель использует материал, который приложен к учебникам, и дополнительно материал из Интернета (частично видоизменяя его): «Да, конечно, из Интернета мы берем периодически, без этого никуда, урок же формируем мы сами. Каждый раз хочется новенькое что-то детям показать или добавить. Что-то, что уже, допустим, знаешь или то, что уже готовое. Часто пользуемся готовым и дополняем чем-нибудь, чтобы разнообразить» (интервью с учителем № 5).

3. Учитель использует материал, приложенный к учебникам, дополняет его материалами из Интернета (частично видоизменяя его) и создает собственный контент для проведения занятий: «Во-первых, у нас есть интерактивные пособия, они идут вместе с доской, очень интересные, по всем предметам они нам очень помогают. И, конечно, благодаря вот этим курсам мы научились создавать флипчаты, пытаемся, учимся, смотрим в Интернете» (интервью с учителем № 1).

При закупке интерактивных досок предполагалось, что с их помощью можно оказать положительное влияние на мотивацию обучающихся, так как у доски достаточно много функций, с помощью которых материал можно преподносить в игровой форме. Практически все учителя, принявшие участие в опросе, были единодушны во мнении, что заинтересованность детей в изучении материала намного выше, если используется интерактивная доска:

«И говорить с детьми на их языке – это более интересно. Не то, чтобы сам погружаешься в это, это большой плюс учителю в работе. Отсюда и мотивация, и результат, и сам процесс очень интересен... И то, что мы наблюдаем, это большая заинтересованность, конечно... Это детям интересно, здесь нет монотонности. Здесь есть разнообразие, то, что как раз присуще этому возрасту, переключение видов деятельности. И, конечно, есть разница. Скука, которая наступает в связи с возрастными особенно-

стями детей, где-то хочется успокоиться, а тут раз – и возбуждает интерес, раз – и появилось что-то новенькое...» (интервью с учителем № 2).

В соответствии с полученными ответами интерактивная доска используется учителями во время групповой, индивидуальной и парной работы: «Я использую и групповую, и индивидуальную работу, и даже парную, создаю презентации, различные движения на доске. На интерактивной доске интереснее, чем на меловой, там есть ручечка, они с радостью выходят, пишут, с карточками занимаются. Часто просят: “Еще давайте, мы не успели!” Они просто в восторге» (интервью с учителем № 2).

Во время интервью выяснилось, что практически все учителя приходят к выводу о том, что при использовании интерактивной доски на уроке дети, отличающиеся гиперактивностью, и дети с дефицитом внимания намного лучше фокусируются на материале, чем во время классической подачи материала. «Поймите, с помощью интерактивной доски такие дети перестают отвлекаться, начинают выполнять работу, наконец, они начинают думать над заданием, а не развлекаться. Поэтому доска влияет положительно и помогает учителю усадить гиперактивного ребенка» (интервью с учителем № 5). «У нас даже есть мальчик, у него свои психические отклонения немножечко где-то, хотя он на уроке не следит, где-то пишет, где-то не пишет. Здесь он работает постоянно, он прямо встает и идет: “А можно я?”» (интервью с учителем № 6).

В одной из пригородных школ учительница использует интерактивную доску для дополнительных и индивидуальных занятий. Занимается она с ребенком, у которого ограниченные возможности здоровья (нарушения движения рук и ног). В этом случае можно предположить, что при использовании интерактивной доски можно повысить качество образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Отдельный блок вопросов при проведении интервью был посвящен процессу обучения учителей использованию интерактивной доски на уроке. Результаты анализа интервью показали, что не все учителя прошли данное обучение. Произошло это по различным причинам: «вышла из декрета (в августе приступила к работе, курсы были организованы в июне)», «была принята на работу после проведения курсов» и т.д. Чтобы научиться пользоваться доской, такие учителя обращались к учителям, прошедшим курсы, находили информацию в Интернете, брали ее на специальных сайтах и в учительских онлайн-сообществах: «Я обучение не проходила, но обучалась с помощью моих коллег, которые повышали квалификацию на курсах. Мы сидели вместе, как на курсах, и они мне рассказывали, все показывали» (интервью с учителем № 5).

Во время интервью учителям задавали вопрос о формате обучения, считают ли они проведенные курсы эффективными. Большинство учителей отметили, что курсы были для них полезными, с их помощью снималась тревожность в использовании интерактивной доски, было изучено много ее функций, однако практических занятий было недостаточно. Несколько учителей поделились впечатлениями от мастер-классов с открытыми уроками, которые были организованы Севастопольским центром развития образования на базе одной из гимназий города. По их мнению, опыт, полученный на этих мастер-классах, был более полезным и практичным. В одной из школ двое учителей обратили внимание на тот факт, что курсы были проведены несвоевременно: «По правде сказать, у меня смутные воспоминания о курсах. Спросите, почему? Курсы проводились в то время, когда доски были привезены, но еще не были установлены, во всяком случае у нас в школе. Получается, нам рассказывали о том, чего мы не видели, не щупали и не понимали. Конечно, в Интернете мы прочитали о них, нам их показали, но практически попробовать, понажимать на кнопки у нас возможности не было. Поэтому было немножко сложно так учиться, и в голове не все укладывалось. Если бы было наоборот (сначала доски, а потом курсы), было бы проще. Получается, слушать наслушались, а представления не имели..., когда нам доски установили, захотелось послушать курсы еще раз» (интервью с учителем № 3).

Использование динамических материалов

В школы города вместе с интерактивными досками были поставлены также различные динамические материалы, такие как веера цифр и слогов, кассы чисел, карточки с резинками для самостоятельной работы, конструкторы, наглядные пособия. Закупка данных комплектов происходила в пределах выделенных средств. В ходе интервью выяснилось, что комплектов, поставленных школам, не хватает для индивидуальной работы в классе. Данные пособия учителя вынуждены использовать для работы в парах или во время внеурочной деятельности, при организации индивидуальных занятий с теми детьми, которые плохо усваивают материал на уроках.

Администрации некоторых школ организовали общие архивы динамических раздаточных материалов. Такой подход позволил получить доступ к материалам даже тем классам, которые не были оснащены оборудованием в рамках проекта МРСО. Отзывы учителей в таком случае положительные, так как есть возможность организовать индивидуальную работу с раздаточными материалами во время урока и учителя довольны этими материалами.

Однако во время интервью выяснилось, что динамическими материалами пользуются далеко не все учителя, имеющие к ним доступ. Из всех опрошенных только три учителя сказали, что используют данные материалы систематически в своей работе. Один учитель также отметил, что поскольку было поставлено очень много наглядных пособий, он не освоил еще все материалы и ему необходимо время для того, чтобы начать уверенно использовать их на уроках.

Среди причин, почему учителя не используют динамические материалы на занятиях, называлось и то обстоятельство, что эти материалы забирают много времени во время урока: их надо раздать, объяснить, как пользоваться, собрать обратно. У детей различный темп работы, и те, кто выполняет задание раньше, начинают скучать. Это говорит о том, что некоторые учителя не полностью ознакомились с возможностями динамических материалов, так как при их правильном использовании можно варьировать уровень сложности заданий и таким образом дети, которые выполняют задания быстрее, могли бы получить дополнительное задание.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основной целью выполненного исследования являлось выявление связи использования новых технологий и средств обучения, поставленных в ряд школ города оборудованием по проекту МРСО, с достижениями учеников первых классов города Севастополя, а также позиции и мотивации учителей в отношении к инновационной деятельности. Достижения обучающихся измерялись с помощью инструмента iPIPS, позволяющего провести стартовую диагностику детей на входе в школу и оценить их индивидуальный прогресс в течение первого года обучения.

Следует отметить тот факт, что все дети школ города Севастополя продемонстрировали значительный прогресс. Однако анализ полученных в ходе исследования результатов не показал прямой зависимости индивидуального прогресса первоклассников от интенсивности использования учителями новых технологий и средств обучения. С целью выявления возможных причин, повлиявших на этот факт, был проведен формализованный анкетный опрос всех учителей первых классов, принявших участие в исследовании, а также интервью с учителями.

Во время анкетирования и проведения интервью выяснились проблемы и трудности, с которыми столкнулись учителя при использовании оборудования, поставленного в рамках проекта МРСО, а именно:

- низкая скорость Интернета, его отсутствие, а также временное отсутствие электроэнергии (особенно в период чрезвычайной ситуации);
- малое количество стимульных раздаточных материалов;
- недостаточные знания учителей в области практического применения интерактивной доски и динамических раздаточных материалов;
- недостаток времени для ознакомления с полученным оборудованием и последующей его реализацией в образовательной деятельности.

На основании анализа перечисленных проблем были приняты следующие управленческие решения:

- При формировании заказа новой партии оборудования для кабинетов начальных классов в 2016/2017 учебном году было принято решение оснастить им два кабинета в Севастопольском педагогическом колледже. Уже на этапе обучения в колледже у будущих учителей начальных классов появится возможность научиться пользоваться новым современным оборудованием и познакомиться со всеми его функциями. Таким образом, молодой учитель, приступая к работе в школе, будет вооружен необходимыми знаниями не только по методике преподавания предмета, но и по использованию новых современных информационно-коммуникационных технологий и средств обучения (динамических раздаточных материалов).
- Учитывая тот факт, что не все учителя, работающие на данный момент с новым оборудованием, прошли обучение его использованию, запланированы дополнительные курсы повышения квалификации для учителей начальных классов, желающих повторно пройти обучение, и для тех, кто начнет работать в оборудованных классах впервые.
- Севастопольскому центру развития образования поручено усилить практическую направленность курсов путем разработки специального обучающего модуля по практическому применению динамических раздаточных материалов, а также организовать мастер-классы по их использованию.
- Распространить опыт создания банков полученного оборудования, которые позволят использовать динамический раздаточный материал на индивидуальных занятиях. При формировании новых комплектов оборудования предусмотреть достаточное количество раздаточных материалов.

Эффективность этих мер должна быть проверена дополнительным исследованием, имеющим целью изучение связи достижений обучающихся начальной школы и их индивидуального прогресса с использованием новых технологий и средств обучения. Это исследование планируется провести на той же выборке учеников начальных классов Севастополя, когда они будут обучаться в среднем звене начальной школы. Такое лонгитюдное исследование позволит не только оценить их прогресс и его связь с используемым оборудованием и новыми технологиями, но и выявить другие факторы, влияющие на качество обучения в начальной школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Матвеева, С. Е.* Повышение эффективности инновационной деятельности в образовании как условие его модернизации // Вестник ТГГПУ. – 2011. – № 3 (25). – С. 263-266.
2. *Прядко, А. В.* Методическая работа в школе как фактор развития готовности учителей начальных классов к инновационной деятельности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 4 (89). – С. 88-92.
3. Факторы, определяющие готовность первоклассников к школе: выявление региональных особенностей / А. Е. Иванова [и др.] // Вопросы образования. – 2016. – № 4. – С. 84-105.
4. *Хоукер, Д.* Стартовая диагностика детей на входе в начальную школу и оценка их прогресса в течение первого года обучения: международное исследование iPIPS / Д. Хоукер, Е. Ю. Карданова // Тенденции развития образования. Что такое эффективная школа и эффективный детский сад? – М. : ИД «Дело» РАНХиГС, 2014. – С. 311-320.
5. *Garavaglia, A.* Quality of the learning environment in digital classrooms: an Italian case study / A. Garavaglia, V. Garzia, L. Petti // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2012. – Vol. 46. – P. 1735-1739.
6. *Gündüz, Y.* Examining innovation needs of primary schools: teachers' perceptions / Y. Gündüz, A. Balyer // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 116. – P. 139-143.

ЕВРАЗИЙСКАЯ АССОЦИАЦИЯ
ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ



Е А О К О

ЕВРАЗИЙСКАЯ АССОЦИАЦИЯ
ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ



Е А О К О

УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ И ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ МАТЕРИАЛОВ

1. Обязательными элементами статьи являются: ее название, сведения об авторах, аннотация, ключевые слова на русском и английском языках, список литературы¹. Объем статьи, как правило, не должен превышать 15 страниц текста, включая все перечисленные элементы.

2. Текст статьи может содержать таблицы и графические материалы. Графические материалы, включенные в статью, должны представлять собой монохромные черно-белые изображения и быть выполнены в достаточном для офсетной печати разрешении (не менее 300 точек на дюйм). Обязательными атрибутами таблицы и графического материала являются номер (с указанием перед номером типа: таблица, рисунок и т. д., если статья содержит более 1-го объекта данного типа) и название. Графические материалы должны быть дополнительно приложены к статье в виде отдельных файлов.

3. Библиографические ссылки в статье следует приводить в квадратных скобках согласно нумерации в списке литературы. Список литературы оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5 2008.

4. Текст статьи оформляется на листах формата А4. Требования к оформлению основного содержания статьи и списка литературы: не более 2000 знаков/с; используемый шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 14 пт; абзацный отступ первой строки – 1,5 см; междустрочный интервал – 1.5; поля – левое, правое, верхнее, нижнее по 2 см.

5. К работе должна быть приложена аннотация статьи на русском и английском языках, оформленная в соответствии с ГОСТ 7.9–95 (850 знаков, не менее 10 строк). Используемый шрифт – Times New Roman, полужирный. Аннотация должна сопровождаться перечислением ключевых слов (от 3 до 7). Аннотация на английском языке должна сопровождаться заголовком (названием) статьи, сведениями об авторах, ключевыми словами также на английском языке.

6. Сведения об авторах должны включать обязательное указание места работы всех авторов, их должностей и контактной информации.

7. Текст статьи должен быть набран в текстовом редакторе и представлен в редакцию по электронной почте (на адрес info@eaoko.org) в виде одного файла формата DOC или DOCX.

8. Пример оформления доступен на сайте Ассоциации: <http://eaoko.org/ru/publications/>.

¹ Приведенные элементы являются обязательными для статей научного характера, описывающих результаты оригинальных исследований. Элементы статей практико-ориентированного, обзорного или реферативного характера могут отличаться от приведенных.

ЕВРАЗИЙСКАЯ АССОЦИАЦИЯ
ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ



Е А О К О

Адрес редакции и издателя:

Россия, 119019, г. Москва, ул. Новый Арбат, д. 21, офис 2022, НП ЕАОКО
Телефон: 8 (499) 346 64 84, e-mail: info@eaoko.org, <http://www.eaoko.org>

Подписано в печать 30.07.2017. Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная №1.
Печать офсетная. Печ. л. 6,25. Тираж 250 экз.

Подготовлено к печати Литературным агентством «Университетская книга»

Юридический адрес: 105120, Москва, ул. Нижняя Сыромятническая, д. 5/7, стр. 8.

Почтовый адрес: 111024, г. Москва, ул. Авиамоторная, д. 55, корп. 31

Тел.: (495) 981-51-12, 221-50-16

E-mail: new-voslogos@mail.ru