

УДК 37.014.3

О НЕКОТОРЫХ ПОДХОДАХ К УПРАВЛЕНИЮ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ РЕЗУЛЬТАТОВ МОНИТОРИНГА ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОГРЕССА УЧАЩИХСЯ

Рябинина Л. А., заместитель директора КГКСУ «Центр оценки качества образования», г. Красноярск, Россия. E-mail: ryabinina@kipk.ru

Аннотация. В статье обсуждается тема использования результатов диагностики индивидуального прогресса учащихся для корректировки способов работы с педагогами в образовательном учреждении.

Ключевые слова: оценка качества образования, образовательные результаты, индивидуальный прогресс учащихся, управление качеством

SOME APPROACHES TO EDUCATION QUALITY MANAGEMENT AT SCHOOL ON THE BASIS OF THE RESULTS OF STUDENTS' INDIVIDUAL PROGRESS MONITORING

Ryabinina L. A. Krasnoyarsk centre for Quality Assurance in Education. Krasnoyarsk. Russia. E-mail: ryabinina@kipk.ru

Abstract This article considers the results of students' individual progress diagnosis and how to use them to correct of the methods of teachers' development in an educational institution.

Keywords: assessment of the quality of education, learning outcomes, Students' individual progress, quality management.

Обеспечение качества образования в школе невозможно в настоящее время без инструментов и технологий, позволяющих систематически получать достоверную информацию о состоянии образовательного процесса. В последние годы вопросы оценки качества образования активно обсуждаются в педагогическом сообществе. Вопрос «Как оценить качество образования?» тесно связан с вопросом «Как изменить (улучшить) качество российского образования?», поэтому так важно понимать, какие подходы к оцениванию существуют и на достижение каких целей они ориентируются. Постепенно акцент в педагогических дискуссиях переносится с оценки-контроля (проверки) на оценку, способствующую обучению (оценку-поддержку) [14].

Основными потребителями информации о результатах оценки второго типа являются непосредственные участники образовательного процесса – учителя, ученики и их родители. В этом случае, по словам И. Д. Фрумина, «ответственность возникает не из подконтрольности, а из открытости и прозрачности. При этом процедуры оценки результатов образования становятся оружием самих учителей». И далее: «Безусловное достоинство второго подхода состоит в том, что процесс сбора информации о качестве

образования является в то же время процессом развития учителя и самого школьного института. Тем самым реализуется современная идея об управлении как об обучении» [14, с. 19-20].

В настоящей статье будет рассмотрен один из вариантов оценивания, способствующего обучению, – мониторинг индивидуального прогресса учебных действий учащихся – и некоторые подходы к управлению образовательным процессом на основе результатов этой оценочной процедуры.

Во многих странах отслеживание индивидуального прогресса учащихся давно стало нормой [1, 2, 5, 11]. Однако измеряется он по-разному: сравниваются полугодовые прогнозные оценки и те, которые были достигнуты в конце года; отмечается прогресс, достигнутый по сравнению с прежним уровнем успеваемости, или общий прогресс в движении к поставленным школой целям. Новые федеральные государственные стандарты образования дали импульс для обсуждения тематики индивидуального прогресса и в нашей стране. Так, в разделе «Система оценки достижения планируемых результатов» обозначено, что система оценки освоения образовательной программы «должна иметь комплексный характер, то есть обеспечивать оценку предметных, метапредметных и личностных результатов основного общего образования и оценку динамики индивидуальных достижений обучающихся в процессе освоения основной общеобразовательной программы основного общего образования. Такая оценка необходима для построения индивидуальной образовательной траектории ученика» [10, 12].

Построение индивидуальной образовательной траектории ученика содержит идею индивидуального прогресса, т. е. приращения личностных ресурсов ребенка. Следовательно, качество работы педагога, школы, системы должно оцениваться по движению большинства, в идеале – всех учеников. Но тогда необходимо отвечать на вопрос: по какой шкале это движение измерять и что принимать за единицу измерений? Что вообще является единицей учебного содержания – пройденная тема или что-то иное?

В культурно-исторической концепции Л. С. Выготского учебное содержание рассматривается как система культурных орудий (средств мышления, способов действия), присвоение которых и составляет суть образовательного процесса. Степень, в какой ребенок такими средствами овладевает, и будет мерой его продвижения, мерой его индивидуального прогресса.

Именно такой взгляд на оценивание результатов образования положен в основу диагностики индивидуального прогресса «Дельта», разработанного Институтом

психологии и педагогики развития (Красноярск) и Психологическим институтом РАО (Москва) по заказу Национального фонда подготовки кадров [7]. Предмет измерений в нем не объем усвоенной информации и темп освоения программ, а качественные изменения компетенций учащегося – новые ресурсы, которые у него появляются или не появляются, уровни освоения культурного действия, которыми он овладевает или не овладевает. Такой подход позволяет определить, на каком этапе становления находится у конкретного ученика некая компетенция, то есть оценить достижения ребенка в данный момент и зону его ближайшего развития, а соответственно – осмысленно поставить новую педагогическую задачу.

Выделяются три уровня освоения действия:

Первый уровень владения предметным средством означает, что школьник освоил выполнение действия по образцу. При выполнении заданий он ориентируется на известные правила-шаблоны, алгоритмы.

Второй уровень означает, что школьник при выполнении действий ориентируется на общие принципы и понятия изучаемого предмета. Такой ученик способен анализировать материал, обнаруживать закономерности и существенные характеристики в изучаемом предмете, причем он может выделять эти характеристики, несмотря на различного рода «зашумления». Это означает, что ученик не просто усвоил предметную норму и единицы описания соответствующего учебного предмета, но и понимает, как этот материал организован.

Достижение *третьего уровня* означает, что обобщенный способ действия включен в состав личных ресурсов школьника. Такой учащийся может в новых ситуациях, отличных от ситуации формирования, принимать и отвергать, корректировать и преобразовывать само существенное основание способа действия. В частности, ученик способен сам конструировать задачи, он овладел способами и знаниями так, что может применять их для решения разнообразных, в том числе жизненных задач. Иными словами, появляется способность «увидеть» и осуществить действие, в котором способ, «взятый» в известном предмете, востребован (уместен) и выступает как преобразующий материал другого предмета. Это требует умственных действий рефлексии, синтеза и обобщения высокого уровня.

Выделение уровней освоения действия позволяет видеть растущее мастерство ученика, которое проявляется в перестройке действия (прогрессирует, развивается действие ребенка). Из действия на основе образца (1-й уровень) оно превращается в действие на основе общего принципа (2-й уровень) и, наконец, в компетентностное (свободное) действие (3-й уровень).

Использование диагностического инструмента «Дельта» в системе оценки качества образования в школе способно принципиально изменить отношения между субъектами образования (учениками и педагогами, родителями и администрацией школы, учителями и методическими объединениями) и существенно повысить качество работы образовательного учреждения, поскольку для решения вопросов управления качеством образования в школе становятся важными не только (а возможно, и не столько) констатирующие (срезовые, итоговые) характеристики образовательных достижений, но и динамические, которые позволяют проектировать и прогнозировать образовательные процессы [4, 6, 7, 8, 13]. Умение работать с динамикой образовательных результатов учащихся – одна из ключевых компетенций педагога и современного руководителя. Для учителя важно понимать, как построить процесс обучения так, чтобы каждый ученик показывал прогресс в обучении, для руководителя образовательного учреждения – как работать с педагогами, чтобы они могли обеспечить условия для развития учеников. Рассмотрим вторую ситуацию подробнее.

Для анализа были выбраны результаты 16 классов начальной школы из двух городов двух регионов России (16 учителей). Диагностика индивидуального прогресса учеников в этих классах проводилась в течение трех лет: 1-й срез – конец 2-го класса, 2-й срез – 3-й класс, 3-й срез – 4-й класс. В каждом классе анализировалась динамика результатов четырех групп учеников, выделенных по результатам 1-го среза: 1) ученики, не показавшие никакого уровня; 2) ученики, показавшие 1-й уровень; 3) ученики, показавшие 2-й уровень; 4) ученики, показавшие 3-й уровень. Рассматривались результаты только тех учеников, которые приняли участие во всех срезах. На основании полученных данных можно выделить несколько типов динамики образовательных результатов в классах:

1) показывают положительную динамику ученики 1-й и 2-й группы, при этом у большинства учеников из 3-й группы динамика отсутствует или они показывают отрицательную динамику;

2) показывают положительную динамику ученики 1-й и 2-й группы, при этом у большинства учеников из 3-й группы уровня прогресса нет, однако есть линейное приращение¹ в рамках заданий 2-го уровня;

¹ *Линейное приращение* – это приращение количества правильно выполненных заданий одного и того же уровня.

- 3) показывают положительную динамику ученики 1-й и 2-й группы, при этом у большинства учеников из 3-й группы нет ни уровневого прогресса, ни линейного приращения в рамках заданий 2-го уровня;
- 4) показывают положительную динамику ученики 3-й группы и небольшая часть учеников 2-й группы, у значительной части учеников 1-й и 2-й группы динамика отсутствует;
- 5) отсутствует положительная динамика у большинства учеников класса;
- 6) показывают положительную динамику ученики всех групп, за исключением 4-й группы;
- 7) показывают положительную динамику ученики всех групп.

Тип динамики образовательных результатов в классе дает возможность получить представление о способах работы не только учеников, но и педагогов, что, в свою очередь, позволяет организовать адресное повышение квалификации, то есть строить индивидуальную программу совершенствования педагогической деятельности. Рассмотрим несколько примеров.

Как правило, первый тип динамики результатов характерен для педагогов, работающих в классах с невысоким стартовым уровнем подготовки. В таком классе только 2-3 ученика на первом срезе показывают 2-й уровень, но уже на втором срезе они демонстрируют отрицательную динамику. Это может означать, что педагог организует работу в классе с ориентацией только на учеников из 1-й и 2-й группы, основной способ педагогической деятельности – работа по образцу. Для учеников 3-й группы индивидуальная траектория не выстраивается, следовательно, еще два года в начальной школе оказываются для них бесполезными: несмотря на то что они продолжают получать хорошие отметки, их личные ресурсы не прирастают, новые способы деятельности они не осваивают.

Учителю этого класса, скорее всего, нужно повышение квалификации в организации групповой работы, расширение опыта в разработке и решении нестандартных задач с выходом на границы данной предметной области, освоение навыков организации внеурочной работы с детьми, преодолевшими уровень освоения содержания предмета по образцу.

Теперь обратимся к шестому типу динамики результатов класса (результаты представлены в таблице 1).

Таблица 1

Ф. И. ученика	1-й срез	2-й срез	3-й срез	Дельта после 2-го среза	Дельта после 3-го среза
Ученик 1	1	2	3	1->2	2->3
Ученик 2	2	3	3	2->3	
Ученик 3	3	3			
Ученик 4	2	2	3		2->3
Ученик 5	2	2	3		2->3
Ученик 6	2	3	3	2->3	
Ученик 7	2	2	3		2->3
Ученик 8	1	1	2		1->2
Ученик 9	0	0	1		0->1
Ученик 10	2	3		2->3	
Ученик 11	0	1	2	0->1	1->2
Ученик 12	1	1	2		1->2
Ученик 13	0	1	2	0->1	1->2
Ученик 14	1	1	2		1->2
Ученик 15	2	2	3		2->3
Ученик 16	2	1	3		1->3
Ученик 17	1	1	3		1->3
Ученик 18	2	1	3		1->3
Ученик 19	2	2	2		
Ученик 20	1	2	3	1->2	2->3
Ученик 21	2		2		
Ученик 22	3	2	2		
Ученик 23	0	1	2	0->1	1->2
Ученик 24	3	2	3		2->3
Ученик 25	1	1	1		
Ученик 26	1	2	2	1->2	

В таблице в двух последних колонках показана дельта (приращение результатов) учеников после второго и третьего срезов.

Рассмотрим вопросы, на которые может ответить школьный управленец, анализируя таблицу.

1) *Всем ли группам учеников созданы условия для прогресса?*

На первом срезе не показали никакого уровня четыре ученика. На следующих срезах трое из них показали 2-й уровень, один ученик – 1-й уровень.

Из шести учеников, показавших на первом срезе 1-й уровень, 5 показали уровневый прогресс.

Из одиннадцати учеников, показавших на первом срезе 2-й уровень, только 2 ученика сохранили этот уровень, у остальных – уровневый прогресс.

Из трех учеников, показавших на первом срезе 3-й уровень, у одного отрицательная динамика, у другого – неустойчивая, третий сохранил уровень на 2-м срезе, а 3-й срез не писал.

Таким образом, учителю удалось организовать условия для индивидуального прогресса всем группам учеников, за исключением самых «сильных».

1) *Удалось ли организовать работу для продвижения детей как систему?*

Да, удалось. Системные эффекты проявляются в следующем:

- у подавляющего большинства учеников (не менее 70%) есть приращение результатов, причем «прогрессируют» разные группы учащихся (с 0-м, 1-м, 2-м уровнями);
- доля учеников с отрицательной и неустойчивой динамикой минимальна;
- часть учеников показывают дельту последовательно: и на 2-м, и на 3-м срезе.

В классе, данные которого представлены в таблице, у учителя выстроена система работы, дающая высокие результаты: 20 из 23 учеников, участвовавших в трех срезах (73,9%), показали индивидуальный прогресс. При этом практически все группы «прогрессируют». По одному ученику (4%) с отрицательной и неустойчивой динамикой. Пять учеников (22%) показали дельту и на 2-м, и на 3-м срезе. Учителю этого класса можно рекомендовать разработать, например, программу мастерской для педагогов школы (муниципалитета), оформить методические рекомендации по работе с учениками с разным типом динамики учебных действий.

Отдельно рассмотрим ситуацию с «проблемными» результатами учеников 4-й группы. В 16 классах из выборки было 14 учеников, показавших 3-й уровень на 1-м срезе. Только трое из них сохранили этот уровень на протяжении всей начальной школы. У этих учеников было серьезное дополнительное образование, организованное родителями. Одиннадцать учеников на следующих срезах показали отрицательную или неустойчивую динамику. Следует заметить, что ученикам, показывающим уже на первом срезе 3-й уровень, обеспечить условия для индивидуального прогресса в рамках урока невозможно. Этим детям необходимы другие формы работы, дающие им большую самостоятельность. Создать «развивающее» образовательное пространство в школе для таких учеников – интересная и важная задача школьного управления.

Представленные типы динамики образовательных результатов классов показывают, какие способы работы с учениками предпочитает педагог. У одних педагогов в фокусе внимания «слабые» ученики, у других «сильные», а некоторые способны работать с разными по уровню подготовки группами учеников. Отдельные преподаватели вообще не способны организовать продвижение учеников класса. Получив такую своеобразную «карту» способов работы разных педагогов, школьный управленец может планировать с каждым учителем его траекторию индивидуального прогресса, обсуждая конкретные, понятные педагогу задачи его профессионального

развития, а главное – средства, с помощью которых эта программа развития может быть реализована. При таком подходе к совершенствованию педагогической практики очень важны внутришкольные связи между учителями для совместной работы по решению проблем, взаимной помощи. Учителя, как правило, плохо представляют себе, как преподают их коллеги, слабо осведомлены о сильных сторонах их педагогической деятельности. Результаты диагностики индивидуального прогресса учащихся показывают не только дефициты педагога, но и те способы работы, которыми он хорошо владеет и которым может обучить других коллег.

Учителя организуются в небольшие группы, выбирая проблему, над которой хотят работать. Учителя с успешным опытом работы проводят специальные мастерские для других педагогов. Очень эффективно проектирование уроков в группе и обсуждение реализации проектов уроков. В этом случае взаимопосещение уроков становится элементом совместной деятельности, позволяющей усовершенствовать то, что было спроектировано на подготовительном этапе, существенно снижается тревожность педагога по поводу открытых уроков. Организация взаимодействия педагогов по анализу результатов «Дельты» и планированию следующего шага развития делает систему деятельности педагогов мобильной, отвечающей на актуальные вопросы, проблемы, возникающие в конкретном классе, у конкретного ученика, что позволит существенно изменить качество образования в лучшую сторону.

Таким образом, введение диагностики индивидуального прогресса учеников в практику работы школы открывает новые возможности в построении педагогической деятельности, так как эта диагностика дает новые критерии оценки детских достижений, которые выступают как факторы эффективности работы педагога и школы в целом.

Список литературы

1. Вальдман И. А. Мониторинговые исследования качества образования: опыт Австралии//Журнал руководителя управления образованием. № 4, 2013.
2. Грини, Винсент. Оценка образовательных достижений на национальном уровне/Винсент Грини, Томас Келлаган; пер. с англ. Т. Н. Леоновой; науч. ред. М. Б. Чельшкова. М.: Логос, 2011.
3. Гудлэд Дж. Вот что называется школой/Гудлэд Джон; [пер. Э. Н. Гусинского, Ю. И. Турчаниновой]; Моск. высш. шк. социальных и экон. наук. М.: Просвещение, 2008.

4. Знаменская О. В., Островерх О. С., Рябина Л. А., Хасан Б. И. Мониторинг учебных действий школьников//Вопросы образования. 2009. № 3. С. 53-74.
5. Использование результатов национальной оценки учебных достижений/Грини В., Кэллаган Т., Мюррей С.//Серия «Национальная оценка учебных достижений», Книга 5. Всемирный банк, 2011.
6. Мониторинг индивидуального прогресса учебных действий школьников /под ред. П. Г. Нежнова, Б. И. Хасана, Б. Д. Эльконина. Красноярск, «Печатный центр КПД», 2006.
7. Мониторинг учебно-предметных компетенций в начальной школе /под ред. П. Г. Нежнова, Б. И. Хасана, Б. Д. Эльконина. М.: Университетская книга, 2007.
8. Мониторинг индивидуального прогресса в школьной системе оценки качества образования: сборник научно-методических материалов / сост.: В. А. Болотов, О. В. Знаменская, Л. А. Рябина, Б. И. Хасан, О. И. Свиридова, И. Е. Ким, О. И. Белоконь, Т. В. Аванова, И. В. Исаева. Красноярск: ККИПКПРО, 2012.
9. Новое в оценке образовательных результатов: междунар. аспект/[А. Литтл, М. Э. Локхед, В. Чайнапа и др.; пер. М. С. Добряковой]; под ред. А. Литтл, Э. Вулф; Моск. высш. шк. социал. и экон. наук. М.: Просвещение, 2007.
10. Основное общее образование: федеральный государственный образовательный стандарт: сборник нормативно-правовых материалов. М.: Вентана-Граф, 2012.
11. Политика, основанная на знании: опыт Англии и Шотландии /под ред. И. А. Вальдмана. М.: Университетская книга, 2006.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г./М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011.
13. Рябина Л. А., Свиридова О. И., Тимкова Т. В. Мониторинг индивидуального прогресса – новый подход к диагностике достижений учащихся //ОКО. Оценка качества образования, 2009. № 1. С. 71-77.
14. Фрумин И. Д. Две идеологии в управлении образованием: между контролем и поддержкой (на примере вопроса об оценке качества образования) //Политика, основанная на знании: опыт Англии и Шотландии /под ред. И. А. Вальдмана. М.: Университетская книга, 2006.