

**УПРАВЛЕНИЕ
СЕЛЬСКОЙ ШКОЛОЙ:
ТРУД ДИРЕКТОРА
И ЕГО ЗАМЕСТИТЕЛЕЙ**

Оценивание качества образовательных достижений школьников

Статья раскрывает опыт реализации технологии критериального оценивания образовательных результатов, основанный на использование матрицы внутренних ресурсов учебного успеха школьника. Автор также проанализировала опыт реализации критериального оценивания в школах Канады.

**Наталья
Галеева,**
*профессор
кафедры
управления
образовательными
системами
МПГУ,
кандидат
биологических
наук,
доцент,
Почётный
работник
общего
образования
России*

Процесс оценивания — важнейший управленческий ресурс. Именно он определяет, «что хорошо, а что плохо» в той системе, качеством которой мы управляем. В этом случае процесс оценивания должен реализовать такие функции управления:

- **контрольно-диагностическую** (определять уровень усвоения учебного материала);
- **планово-прогностическую** (выявить, что из пройденного необходимо в первую очередь включить в плановое повторение);
- **информационно-аналитическую** (уточнить, какие требования образовательного стандарта к предметным, метапредметным и личностным результатам при изучении темы удалось реализовать и насколько);
- а главное — **мотивационно-целевую** функцию, реализация которой обеспечивает мотивацию учителей к совершенствованию образовательного процесса и мотивацию ученика к активной и конструктивной рефлексии.

Каждый учитель мечтает о том, чтобы, получив проверенную контрольную работу по пройденной теме, ученик радостно воскликнул: «Вот, оказывается, какие у меня недостатки в освоении этой темы!..» И, окрылённый новыми знаниями о своих достижениях или ошибках, радостно принялся осваивать упущенное. Для этого необходимо выстроить систему оценивания достижений ученика как минимум на двух концептуальных опорах: на принципе критериального оценивания и договор-

ных отношений. Именно такая система оценивания реализуется, например, в школах Международного бакалавриата.

Начнём с реализации принципа критериального оценивания. Сегодня оценивание качества образовательного процесса можно без преувеличения назвать важнейшей составляющей деятельности каждого учителя, преподавателя в педагогических системах разного масштаба сложности. Невозможно оценить уровень учебных достижений и индивидуальный прогресс ученика без использования всеми учителями школы единой системы оценивания.

Новый результат не может оцениваться при помощи старых инструментов. Введение новых образовательных технологий также требует изменения традиционной системы оценивания качества образовательного процесса. Таким образом, можно определить основное противоречие современной школы в рассматриваемом аспекте: ученик объявляется в государственных документах полноправным субъектом образования, оставаясь в роли пассивного объекта оценивания.

Ведь если учитель реализует модель, в которой он позиционирует себя как основной источник информации, то оценивание в такой модели выполняет функцию «оценки объёма, взятого (учеником) из данного (учителем)». Но когда реализуется (а не только декларируется!) субъект-субъектный принцип взаимоотношений в системе «учитель-ученик», оценивание становится фактором, который организует, направляет и стимулирует процесс учения.

В Центре образования №548 «Царицыно» г. Москвы обозначили важнейшую цель оценивания — определить местоположение ученика в некоторой системе относительно себя и других, обеспечив возможность сравнивать учащегося с его собственным (предыдущим) результатом; сопоставлять с аналогичными параметрами другого ученика для позиционирования школьников относительно модели социальной успешности. Учителя также

сравнивают результаты деятельности с объективным эталоном для определения соответствия изначально заданным условиям (ЕГЭ, ГИА). Выстроенная система получила название внутришкольной системы оценки качества образования «ВСОКО-548». Для её реализации была организована Служба мониторинга, цель работы которой — вырабатывать механизмы и системы управления качеством всего образовательного процесса в Центре.

В системе ВСОКО-548 в технологии оценивания описана каждая позиция оценочной характеристики учащихся: условия её достижения; ресурсы; показатели (индикаторы); периодичность, способы и виды мониторинга; система контроля качества процесса формирования того или иного показателя. Примечательно, что одним из преимуществ разработанной системы авторы называют возможность использовать данные не только для анализа глобальных проблем (читай: стратегического планирования), но и «...организации движения информации по принципу «снизу вверх». При этом она может применяться, в первую очередь, самим образовательным учреждением для контроля качества и обеспечивать более высокие уровни региональной и общероссийской систем оценки качества образования всеми необходимыми сведениями»¹.

Подобный опыт управления качеством результатов образовательного процесса успешно применялся в московской школе-лаборатории №196 с конца 90-х годов. В систему мониторинга результатов в этой школе были включены такие параметры, как уровень обучаемости, уровни коммуникативных, организационных и мыслительных общеучебных умений, уровень и вектор мотивации, социализированности учащихся. Результаты учёта данных анализа системного мониторинга позволяли не только обеспечить положительную динамику образовательных результатов, но и разработать технологию ИСУД, которая за 18 лет подтвердила

¹ Иванов А. На пути к объективной оценке. Из опыта работы школьной Службы мониторинга. УШ № 3, 2009 (486), 1–14.02.2009.

свою состоятельность как дидактический и управленческий ресурс личностно ориентированного образовательного процесса².

В системе «учитель–ученик» именно целевые установки оценивания качества результатов позволяют дифференцировать дидактические модели по их принадлежности к двум разным парадигмам. В «зуновской» модели целью измерения качества результатов является только оценка соответствия заданным уровням освоения программного материала. При реализации компетентностного подхода в качестве результатов включается динамика индивидуального прогресса каждого ученика. В научной литературе эти два типа оценивания получили устойчивые характеристики. Оценивание результатов по уровню достижения заданного уровня обученности называется констатирующим оцениванием. А если оценка применяется для получения данных о текущем состоянии дел ученика для определения ближайших шагов, улучшающих это состояние, такое оценивание называется формирующим.

В документе, подготовленном в 1999 г. группой реформы оценивания (Assessment Reform Group), определено, что оценивание — одно из наиболее действенных средств, повышающих эффективность обучения. При этом авторы чётко различают оценивание обучения для определения уровня достижений и оценивание для самого обучения, основанное на иных приоритетах, процедурах и договорённостях. Именно последний тип оценивания способен приводить к повышению учебных результатов³.

Авторы показали, что реализация потенциала оценивания как ресурса качества образовательных результатов зависит от пяти ключевых условий:

- эффективной обратной связи от преподавателя к ученикам;
- активного включения учеников в процесс собственно учения;

- учёта в преподавании результатов, полученных при оценивании;
- осознания того, насколько сильно от оценивания зависит мотивация и самооценка учеников, что существенным образом влияет на обучение;
- способности учеников оценивать свои результаты и понимать, как их улучшить.

В то же время было выявлено несколько препятствующих факторов:

- тенденция учителей оценивать скорее количество сделанного и презентацию работы, чем качество собственно учения;
- склонность уделять повышенное внимание ранжированию и выставлению оценок, что часто понижает самооценку учеников, вместо того, чтобы помогать им и советовать, как улучшить своё учение;
- сравнение учеников друг с другом, деморализующее тех, кто оказывается менее успешным;
- использование обратной связи в качестве социального инструмента или средства управления, а не только для того, чтобы помочь ученикам более эффективно учиться;
- отсутствие у учителя понимания учебных затруднений школьников.

Изучение международного опыта критериального формирующего оценивания позволяет обозначить главные требования к такому оцениванию:

1. Школьникам в начале изучения темы предоставляется полная информация о том, каким критериям будет соответствовать проверка знаний в конце изучения темы, каковы требования к уровню выполнения контрольных заданий, какие типы заданий предусмотрены и что необходимо для подготовки к констатирующей диагностике. Пример контрольной работы с уровнями дескрипторами оценки вывешивается в классе в начале изучения темы. Основными критериями оценивания становятся планируемые результаты.

² Галеева Н.Л. Результативность личностно ориентированного образования (из опыта работы школы — лаборатории № 196), Завуч, 2003, № 2. С. 91–140.

³ Технология ИСУД как дидактический и управленческий ресурс качества школьного образования: сборник работ участников сетевой экспериментальной площадки / Автор-сост. Галеева Н.Л. М.: УЦ «Перспектива», 2012. 424 с.

2. Высший уровень реализации оцениваемой деятельности — создание критериальной системы, разработка показателей и уровневых дескрипторов в совместной деятельности учащихся и учителя, вследствие этого в оценочной деятельности реализуется заложенный в стандарте принцип распределённой ответственности.

3. В структуре каждой тематической (констатирующей) работы отражаются требования государственных документов к образовательным результатам.

4. Оценивание — постоянный процесс, естественным образом интегрированный в образовательную практику.

5. Оцениваться с помощью отметки могут только результаты деятельности ученика и процесс их формирования, но не личные качества ребёнка.

В зарубежной практике разработаны информационно-методические материалы, позволяющие грамотно и эффективно осуществлять критериальное оценивание результатов школьного образования. В канадских школах, например, на столах учителей всех предметов лежат наборы диагностических работ с уровневыми дескрипторами качества. В нашей школе такие материалы отсутствуют. Мы считаем, что введение ФГОС, не обеспеченное диагностическими работами в формате критериального оценивания, требует активного включения как теоретиков-методистов, так и учителей-практиков в процесс разработки таких материалов.

Эффективное внутришкольное управление невозможно также без критериального оценивания качества педагогической деятельности учителя, качества управленческой деятельности школьных администраторов. Однако если критериальное оценивание качества реализации своих функций остальными субъектами образовательного процесса обеспечивает управление внешними по отношению к ученику условиями и ресурсами, то критериальное оценивание результатов позволяет эффективно управлять ростом внутренних ресурсов ученика⁴.

С 2009 года в нескольких школах Москвы успешно реализуется интересный и, главное, технологичный опыт школ провинции Онтарио в Канаде, где делегация педагогов образовательного центра ОАО Газпром побывала для изучения опыта страны-победителя Международного смотра PISA. В этой стране разработка систем оценивания — неотъемлемая часть работы министерства образования провинции по составлению учебных программ по предметам. При этом цели, обозначенные в канадских программах, вполне соотносимы с целями российского школьного образования в новых образовательных стандартах.

Канадские специалисты разработали систему показателей, которые придают оценке относительную определённую, количественное выражение, возможность использовать её как метод стимулирования. Показатель играет очень важную роль в управлении, выполняя три функции:

- является формой представления информации о качестве исследуемого объекта или процесса. От этого зависит эффективность использования этой информации, скорость обработки;
- показатель — это средство анализа качества ресурсов, целей, условий и т.д. Эффективность управления напрямую зависит от выбора показателей качества как результатов, так и самого процесса;
- показатели необходимо использовать в качестве средства стимулирования и мотивации.

Теория социального управления утверждает: чем точнее показатели отражают интересы тех людей, деятельность которых мы оцениваем, тем эффективнее система стимулирования и мотивации деятельности.

Неотъемлемая часть рабочих программ для учителей в Канаде — критерии оценки работ (достижений учащихся по предметам), причём, **все программы снабжены сборниками конкретных образцов ученических работ с их оценкой по критериям**. Такие приложения — надёжная практическая помощь учителю при оценке работ. Будущие размещёнными в Интернете, они ад-

⁴ Барбер М. Обучающая игра: аргументы в пользу революции в образовании. — М.: Просвещение, 2007.

ресованы также учащимся и их родителям. Так достигается объективность и единство подхода к оцениванию результатов обучения.

В программах прописаны концептуальные позиции, которыми надлежит пользоваться учителю, чтобы обеспечить достоверность и надёжность диагностики и оценки. Среди них можно отметить такие позиции:

- оценка основана на категориях знаний и умений и на описании уровней достижения;
- оценка разнообразна по форме, даётся регулярно и обеспечивает учащимся возможность проявлять полный спектр знаний и умений;
- подходы к оценке справедливы для всех учащихся;
- оценка обеспечивает каждому ученику направление развития, улучшения учебных достижений;
- достоверные оценки развивают способность школьников к самооценке процесса и результатов обучения, к постановке конкретных задач;
- оценочная деятельность учителя включает использование образцов работ учащихся, которые обеспечивают очевидность и наглядность их достижений;
- оценки ясно доносятся до учащихся и их родителей.

Очевидно, что эти позиции соответствуют и российским требованиям к оценке, особенно в соответствии с ФГОС. Российских педагогов особенно заинтересовала структура тематических контрольных работ, в которых, независимо от предмета, оценивание ведётся по четырём критериям:

- знание и понимание предметного материала;
- уровень мышления: использование приёмов критичного и креативного мышления, планирование умений (обобщение идей, сбор информации, её обработка), реализация умений (интерпретация, анализ, синтез);
- уровень коммуникативных умений (передача знаний посредством разных форм текста);
- применение знаний (использование знаний и умений для установления связей внутри контекста и между ними).

Эти категории взаимосвязаны и составляют основу целостного процесса познания. В то же время эти позиции отражают и требования ФГОС к образовательным результатам.

Полезным, по мнению наших педагогов, оказалось также знакомство с формой дневника (табеля) об успеваемости учащихся, в котором до учащихся и их родителей доводятся итоги обучения (по темам, семестрам, учебным годам). Все достижения учащихся по предметам выражены в процентах — к ожиданиям, требованиям курса и отражают уровень достижений детей. Помимо оценки (в процентах) и рейтинга внутри класса, есть графа словесной оценки, комментариев учителя. Это также обязывает учителя к осознанной, глубокой, компетентной работе по оценке учебных достижений и направлений дальнейшей работы каждого ученика. Помимо этого, в дневнике (табеле) также отражается уровень компетенций, проявленных в процессе обучения. Табель предполагает обратную связь с учеником и его родителями (комментарии, постановка задач). Предусмотрено место и для запроса родителей на индивидуальную помощь ребёнку в повышении результатов обучения.

Наши педагоги на собственной практике убедились, что при такой системе оценивания оценка срабатывает с максимальной эффективностью, реализуя все функции управления. В таком дневнике результаты систематизированы по предметам, внутри каждого предмета — по четырём критериям: знания, умения, коммуникация, применение.

Обсудив эту систему оценивания и сопоставив её управленческий потенциал с требованиями ФГОС к образовательным результатам, мы получили такую картину (табл. 1).

Безусловно, такая оценочная деятельность — для нас дело новое. Разработка тематических контрольных работ в формате критериального оценивания, или, как мы назвали эти работы, — «контрольные в формате ФГОС» — стала одним из аспектов работы в школах, входящих в экспериментальную пло-

Таблица 1

Сопоставление структуры образовательных результатов по контрольным работам Канады (Онтарио) с требованиями ФГОС к качеству образовательных результатов

Структура тематических контрольных работ (Канада)	Требования к образовательным результатам в ФГОС (Россия)
Знания	Предметные знания
Мышление	Уровень познавательных УУД
Коммуникация	Уровень коммуникативных УУД
Применение	Способность решать компетентностные задачи / уровень регулятивных УУД

щадку МПГУ «Технология ИСУД как дидактический и управленческий ресурс качества школьного образования». Учителям, осваивающим технологию ИСУД, особенно понятны соотношения аспектов оценки со структурой учебно-познавательных ресурсов учащихся («знаю–умею–могу–хочу»)⁵.

В школах экспериментальной площадки МПГУ «Технология ИСУД...» с 2009 года апробируются тематические контрольные работы, построенные на основе критериального оценивания. Сопоставив структуру внутренних ресурсов учебного успеха ученика, разработанную для использования в технологии ИСУД, с требованиями ФГОС к образовательным результатам, мы спроектировали единую структуру диагностических тематических работ, где проверяются и предметные, и метапредметные результаты освоения каждой темы.

Несомненно, что разработка подобных диагностических работ должна была бы стать задачей специалистов. Но и в ситуации, когда такие работы приходится разрабатывать самим учителям, есть свои преимущества. Мониторинг компетентности учителя показывает, что при самостоятельном проектировании ими контрольных тематических работ «в формате ФГОС» происходит достоверное повышение предметно-методологической, психолого-педагогической и управленческой компетентности учителей.

С введением диагностических работ «в формате ФГОС» наблюдается рост предметных и метапредметных образовательных результатов у школьников,

рост их мотивации к самостоятельному оцениванию своих достижений. Более того, если учитель теперь в начале каждой темы на первом уроке вывешивает один из вариантов контрольной работы с описанием уровневых критериев оценки, а в ходе изучения материала использует задания, подобные тем, что применяются в контрольных работах, то происходит достоверное снижение тревожности и боязни ошибок, растёт уровень мотивации учащихся к изучению предмета. А это уже не только предметные и метапредметные, но и личностные результаты.

Проведение обучающих семинаров и организационно-деятельностных игр по теме «Учитель и ФГОС» позволяет автору выявить одну из потребностей на пути становления готовности учителей к реализации требований ФГОС к образовательным результатам. Речь идёт о низком уровне владения учителями способностью «видеть» в конкретном задании, которое учитель даёт ученикам, его дидактический потенциал. А дидактический потенциал задания — это характеристика задания в аспекте его связи с внутренними ресурсами учебного успеха. Можно проще — какие знания и умения должен задействовать ученик, чтобы выполнить предложенное задание. Более того, не всегда учителя осознают, что разница между развивающим и диагностическим потенциалом задания только в том, на каком этапе используется задание. Это характеристика этапа применения задания с одним и тем же дидактическим потенциалом: **какие знания и умения требует это задание, такие и развивает.**

⁵ Галева Н.Л. Ресурсы учебного успеха ученика // Справочник заместителя директора школы. 2010. № 4. С. 20–32.

Именно это положение позволяет учителю, имеющему набор заданий с различным диагностическим потенциалом, не делить их на группы для использования на этапе освоения материала и на этапе диагностики, а представить ученикам сразу весь набор заданий по теме, а затем из тех заданий, которые не успели решить на уроках, разработать диагностическую контрольную работу. Какой открывается простор для формирования личностных результатов!

Для учителей, реализующих в технологии ИСУД умение видеть в задании внутренние ресурсы ученика, гораздо легче осваивать требования стандартов: в этой технологии атрибутивно каждое задание характеризуется по матрице внутренних ресурсов ученика, т.е., по дидактическому потенциалу. Поэтому и целенаправленное проектирование заданий, развивающих или диагностирующих конкретный образовательный результат «по ФГОС», для таких учителей не составляет труда.

Необходимо осознать, что определяет принцип договорных отношений в оценочной деятельности учителя, реализующего требования ФГОС.

Принцип договорных отношений весьма универсален. Он действует в экономике, в политике, социальной и культурной сферах. В соответствии с положениями Гражданского Кодекса РФ договором признаётся соглашение двух или нескольких лиц об установлении, изменении или прекращении гражданских прав и обязанностей.

Договорные отношения между субъектами в социально-культурной сфере — не только уникальное средство обеспечить порядок и стабильность. Возможность «договориться» даже в отсутствии документально закреплённых обязательств создаёт уверенность у субъектов в том, что их интересы могут быть реализованы и защищены, а возникшие изменения будут учтены при исполнении договора. Договорные, контрактные отношения позволяют перейти от управления «по вертикали» к управлению «по горизонтали», то есть на основе соглашения между равноправными субъектами

перейти от принудительности к добровольности отношений.

Но вернёмся из теории в школьную образовательную практику. Учитель и ученик, учитель и его коллеги, учитель и завуч (директор)... Сколько раз за день, взаимодействуя в таких парах, мы произносим сакраментальное «Давайте договоримся...», и далее следует условие, которое озвучивается одним из партнёров общения. Но давайте будем честны перед собой: всегда ли мы предлагаем партнёру (ученику, группе детей, классу, коллеге и т.д.) войти **в договорные отношения?..**

— Петя, давай договоримся — ты сегодня больше не будешь мешать всему классу своей болтовнёй.

— Запишите список заданий и сделайте их дома самостоятельно. Договорились?

— Коллеги, давайте договоримся — в следующем месяце проведём три совещания вместо двух.

Если договор — система **взаимных обязанностей и прав**, то в приведённых выше примерах взаимность отсутствует. Один субъект ставит условие другому, но не договаривается с ним. Заключение договора между конкретными лицами, как и любая сделка (а договор есть частный случай сделки), являясь правомерным действием, влечёт возникновение конкретного отношения между ними.

Приведу примеры организации договорных отношений, инициированных учителем.

Пример первый. В середине года на занятии элективного курса «Мир человека» в 6-й класс пришёл новый ученик. По данным классного руководителя, ребёнок тревожный, педагогически запущенный. Он входит в класс, и далее происходит такой диалог (привожу его без особых купюр):

— Это что тут за фигня?.. (Агрессивен, демонстрирует готовность к конфликту).

— Здравствуй, меня зовут Наталья Львовна. А тебя как зовут?

— Ну, Игорь, и что?

— Ты не хочешь сегодня заниматься вместе со всеми?

– Не хочу!

– Хорошо. Тогда возьми, пожалуйста (предлагаю ему красивый бейджик, где на красном фоне белыми буквами написано «ПОСЕТИТЕЛЬ»). Напиши своё имя, вложи в бейджик и прикрепи к рубашке. Понимаешь, я не могу тебя отпустить с урока, но могу разрешить тебе не работать. А если придёт директор — ни меня, ни тебя не будут упрекать, ты же «посетитель»!.. Пойди, посмотри наши коллекции, альбомы, только компьютер не включай, ладно? А то будешь нам мешать работать.

Проходит пол-урока, Игорь копается в альбомах, но следит за общим ходом занятия. В очередной раз, когда прохожу мимо него, раздаю какие-то бланки для работы, он говорит:

– И мне дайте.

– Тогда сними бейджик.

– Нет, пусть будет на мне. Но вы мне дайте листок.

И я понимаю, что договор сработал — снял тревогу, позволил уйти от конфликта.

Пример второй. В конце первого урока в каждом новом классе я предлагаю учащимся заключить договор. Текст его висит на стенде в виде свитка из пяти листов формата А4, склеенных широкими краями. На этих листах написаны пять правил, которые предлагаются к обсуждению и подписанию:

1. Нет мнений плохих и хороших, есть мнения разные.

2. Моё мнение так же важно, как и мнение моего собеседника.

3. Когда говорю я, все слушают и стараются понять меня.

4. Когда говорит другой, я слушаю и стараюсь понять его.

5. Я — сам(а) и вместе со всеми.

Эти правила обсуждаем на этом уроке, причём, обсуждение я провоцирую сначала своими вопросами: Если будет такая-то ситуация, — что будем делать? Кто будет исправлять ситуацию, если?.. Потом это делают и сами ребята. Обсуждаем смысловое различие между словами: «факт», «мне-

ние», «действие». В конце урока предлагаю классу подписать договор прямо на листах. Но никогда не следила за тем, все ли расписываются. Я заключала договор с классом. У меня был случай, когда особенно недоверчивый ученик поставил свою подпись на договоре через три месяца. Пояснил:

– Я хотел убедиться, что Вы эти правила придумали не только для нас, но и для себя тоже.

Он проверял взаимность, обязательную двусторонность договора...

Для меня практически исчезла необходимость делать замечания по поводу поведения на уроке. Достаточно было молча подойти к правилам и указать на нарушаемый в данный момент тезис. Дети бывают готовы к договорным отношениям чаще, чем некоторые взрослые. Потому что верят в справедливость, личностный атрибут договорных отношений. Без их реализации невозможно распределить ответственность в совместной работе и перейти от строгой иерархии управления к сетевой, гипертекстной модели управления, в которой каждый субъект реализует права и обязанности в своём «пространстве управленческих функций»⁶.

Именно о такой системе управления писала Т.И. Шамова в 1991 году: «... демократизация управления ... требует объединения контроля сверху и снизу. Роль каждого члена трудового коллектива в контроле повысится при условии роста его ответственности за результаты своей работы. Практическая возможность реализации этого положения обеспечивается сочетанием самоконтроля ученика с контролем учителя; самоконтроля учителя с контролем административно-общественным, самоконтроля руководителя с общественным контролем»⁷.

А без распределения ответственности трудно определить, кто, когда, как, и главное, с какой целью должен реализовывать каждое требование такого важного документа, как государственный образовательный стандарт.

⁶ Галева Н.Л. Исследование пространства реализации управленческих функций учителя (праксеологический подход) Наука и школа, 2010, № 2/ С. 33–36.

⁷ Шамова Т.И. Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики / Под ред. Т.И. Шамовой. — М.: Педагогика, 1991. — 192 с.