



КОНЦЕПЦИИ И СИСТЕМЫ

М. Поташник, М. Левит

Предметные, метапредметные
и личностные результаты:
как оценить то, что невозможно
измерить

17 - 27

Л. Нижегородова, В. Кудинов

Моббинг в системе образования

28 - 34

ПРЕДМЕТНЫЕ, МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ: КАК ОЦЕНИТЬ ТО, ЧТО НЕВОЗМОЖНО ИЗМЕРИТЬ

М. ПОТАШНИК, М. ЛЕВИТ

Сальери: «...*Звуки умертвив,
Музы́ку я разъял, как труп. Поверил
Я алгеброй гармонию.*

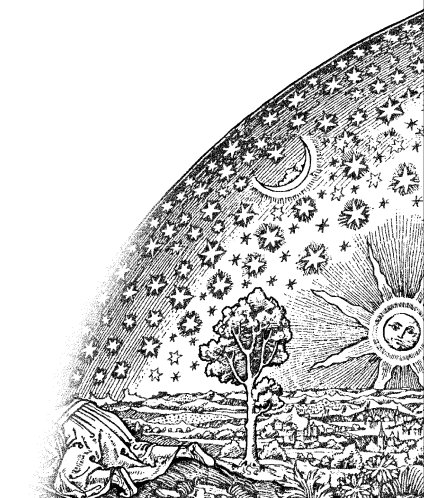
А. Пушкин

«*Высо́ты ума не измерить
Линейкой ширины глупости.*

В. Галашев

Статья посвящена одному из острейших, запутанных, неясных практическим работникам школ и очень трудному для понимания учителей вопросу, который волнует всех без исключения педагогов России.

Принято считать, что предметные результаты определяются во время Государственной итоговой аттестации (ГИА) в девятом классе и во время Единого госэкзамена (ЕГЭ) для выпускников. Для учащихся всех остальных классов предметные результаты





определяются традиционными способами: тестирование, письменные контрольные работы, устные контрольные опросы, общественные смотры знаний, зачёты, собеседования по итогам четверти, триместра, полугодия, года, педагогическое наблюдение, анализ отношений и поступков детей. Предметные результаты обычно оцениваются отметкой по пятибалльной шкале. Очень многие учителя наивно полагают, что это именно количественное измерение результата, хотя это ошибка.

Оценка результатов

Проблема в том, что разработчики ФГОС не дали не только каких-то критериев оценки метапредметных и личностных результатов образования, но даже не назвали направления поисков каких-либо способов оценки. Из-за этого одни педагоги (их большинство) вообще не оценивают, достигнуты или нет результаты воспитания и развития, обозначенные в целях. Другие заявляют: «Раз нет возможности оценить результаты, то зачем они вообще нужны?». Исходя из этого, они освоением ФГОС вообще не занимаются.

В системе образования России у очень многих (особенно у чиновников, работающих в органах образования всех уровней) сложилось устойчивое представление, что якобы обязательно существуют определяемые количественно, измеряемые результаты образования. Это представление глубоко ошибочно.

Выделенные слова не более чем метафора. Чтобы что-либо измерить, нужно иметь точку отсчёта и единицу измерения. Так, объём измеряют в литрах, длину — в метрах, температуру — в градусах и т.д. Когда учитель оценивает знания с помощью отметки, то цифра «5» не является количественной оценкой (нет ни точки отсчёта, ни единицы измерения), это символ, означающий *качественную* оценку, соответствующую критерию (показателю, характеристике, уровню) — отличные знания, умения, навыки. То же самое мы говорим о «4» — хорошие; «3» — удовлетворительные знания, умения, компетенции. Использование цифр тут не более, чем использование символов и субъективность оценки тут велика. Один учитель за контрольную работу ставит «5» с минусом, другой — «4» с плюсом. Очевидно, что ни о каком «расстоянии» между «5», «4», «3» говорить некорректно: у разных учителей и по отношению к разным школьникам эти так называемые «расстояния» разные.

В США в ряде штатов вообще нет цифровых отметок, а по результатам тестирования, контрольных работ ученику говорят: «Ты закончил полугодие на уровне «А» (что примерно соответствует нашей пятёрке), на уровне «В», на уровне «С» и т.д.».

Результаты ЕГЭ с суммой баллов только очень условно можно назвать количественным результатом. В педагогике, как в общественной науке и практике, нет и по сути быть не может количественно измеряемых показателей, касающихся обучаемости, обученности, воспитанности, развитости ребёнка. Предлагаемые разными авторами (и учёными, и практиками) различные показатели, индикаторы, признаки, свойства и т.п. — всё это качественные, как говорят учёные, качественные, по сути, описательно оцениваемые критерии.

Особенно чувствительным к возможным ошибкам (соблазнам) нужно быть, когда речь идёт об оценке метапредметных и личностных результатов образования. Там никакие «измерители» не могут быть применены, все оценки (в том числе определяемые с помощью тестов) имеют только качественный характер. Мы готовы



признать их не строго точный характер, но это лучше, чем искать способы именно измерения, которые априори абсурдны по сути, или вообще никак их не оценивать.

Чтобы отбить охоту даже пытаться что-либо измерять (подчеркнём, именно измерять, а не оценивать! — прим авт.) в личностных и метапредметных результатах в воспитании и развитии, напомним публично высмеянные тщетные попытки защитить диссертации на основании, например, таких данных: 9«А» в соревновании опередил 9«Б» по патриотизму на столько-то процентов (баллов, очков, единиц и т.п.), но отстал по интернационализму на столько-то процентов (баллов, очков, единиц).

Возможность (невозможность) определения

Любые результаты образования можно различать не только по их сущностной принадлежности, но и под другими углами зрения, среди которых совершенно необходимо различение по способу и возможности, или, как это ни покажется парадоксальным, по невозможности определения. Нам тут видятся три группы.

I группа — результаты образования, которые (хотим верить) можно определить количественно, в абсолютных значениях, в процентах или в каких-то других, но обязательно измеряемых параметрах (когнитивная, валеологическая практики например, это иногда как будто позволяют).

II группа — результаты образования, которые можно определить только квалиметрически, то есть качественно, описательно или в виде балльной шкалы, где любому баллу соответствует определённый уровень проявления качества, причём этот уровень должен быть настолько подробно описан, чтобы им можно было корректно пользоваться. Вместо баллов может быть использована уровневая шкала с самым разнообразным набором этих качественно описанных уровней (высокий, средний, низкий, необходимый, достаточный, необходимый и достаточный, то есть оптимальный, допустимый, недопустимый и т.д.).

III группа — результаты образования, которые невозможно легко и явно обнаружить, ибо они часто не видны, так как относятся к внутренним, глубинным переживаниям личности школьника. Парадоксальная ситуация: результаты есть, но обнаружить и зафиксировать их нельзя (например, ситуация камтарсиса, внутреннее преодоление самого себя, чувство исполненного долга и другие чувства). Это как раз тот случай, о котором и писал вечно мудрый А. Пушкин, что невозможно «поверить алгеброй гармонию» (см. эпиграф к статье). И хотя вышеназванные результаты очень сложно узнать, определить, обнаружить, они исключительно важны для развития личности.

Оценка этих подразумеваемых результатов если и может быть проведена, то чаще всего экспертным путём на основе интуиции педагога, наблюдений, но прежде всего путём создания условий для их возникновения на хотя и общем, но, тем не менее, фиксируемом уровне исповедуемых ценностей, а потому их можно закладывать в цели. Тут необходимо чувство особого такта и меры: хороший учитель понимает, при какой инструментровке педагогического процесса вышеназванные результаты возникают, но никогда не станет выяснять, спрашивать об этом детей устно или в каких-то письменных отчётах. Речь идёт о ситуациях, при которых положительные или отрицательные результаты зависят от скрытых или случайных факторов, от конкретных личностей как школьника, так и школьного работника, а не столько от технологий. Эти результаты невозможно точно спрог-





нозировать, можно только создавать условия для того, чтобы они возникали (если речь идёт о положительном эффекте), или наоборот — устранять предполагаемые условия, из-за которых, возможно, появляются отрицательные эффекты.

Уровневый подход

Появляется законный вопрос: как же авторы предлагают определять результаты образования неколичественными, неизмеряемыми способами?

Если кратко, то ответ будет таким: использовать уровневый подход. Для оценки каждого метапредметного, личностного (и даже предметного) результата рекомендуем использовать уровневую шкалу, например, из трёх уровней: высокий, средний, низкий. Далее определяются параметры, позволяющие отнести результат к тому или иному уровню. Учителя договариваются: будем считать, что ученик владеет умением сравнивать на высоком уровне, если...; на среднем уровне, если...; на низком уровне, если...

Например:

Умение выделять существенное в изучаемом материале (для учащихся пятого класса):

Высокий уровень — ученик легко и быстро выделяет существенные особенности изучаемого материала, даёт названия прочитанным отрывкам текста, составляет простой и сложный план его изложения, коротко излагает главное содержание текста, делает вывод из развёрнутого изложения проблемы, может завершить рассуждение.

Средний уровень — ученик в основном справляется с выделением главного, существенного в изучаемом материале, упоминая при этом отдельные второстепенные детали, легко составляет простой план, но испытывает трудности при составлении сложного. Однако эти недоработки не сказываются отрицательно на дальнейшем усвоении главного содержания материала.

Низкий уровень — ученик может выделить главное, существенное в изучаемом материале лишь по образцу, действуя по памяти (повторить слова учителя, запомнить напечатанное жирным шрифтом); самостоятельно не справляется с выделением существенных особенностей изучаемого материала, для него нет разницы между второстепенными деталями и главным, существенным в изучаемом материале. При достаточном усердии старается «выучить» материал от начала до конца, при задании кратко пересказать материал пытается передать его целиком наизусть.

Умение мыслить самостоятельно (для учащихся подростковых классов):

Высокий уровень — ученик владеет универсальным умением «переноса», может использовать знания в нестандартной, новой ситуации, умеет сам сформулировать задачу и способы её решения, активно рассуждает, высказывает предположения, стремится дополнить ответы товарищей, вносит самостоятельные элементы в содержание сочинений, в решение задач, проявляет оригинальность, элементы рационализации и изобретательности при выполнении заданий и упражнений.

Средний уровень — ученик может использовать знания в адаптированной учителем частично новой ситуации, стремится самостоятельно выполнять учебные задачи, выдвигаемые учителем, решает задачи, несмотря на встречающиеся трудности, не обращается сразу к ответам, составляет задачи по аналогии.



Низкий уровень — ученик остаётся в рамках репродуктивного способа мышления, действует только по образцу, стремится заимствовать готовые решения, при первых же затруднениях обращается за помощью, нуждается в постоянной опеке, самостоятельно не может составлять задачи даже по аналогии и т.д.

Умение рационально организовать учебную работу в школе и дома (для учащихся всех возрастов, начиная с третьего класса:

Высокий уровень — рационально распределяет время для выполнения заданий, начинает работу с интересных и наиболее трудных заданий, с изучения теории, а затем выполняет упражнения, всегда имеет при себе необходимые принадлежности, рационально их располагает, быстро готовит к работе, оперативно включается в выполнение заданий.

Средний уровень — в основном выполняет перечисленные выше требования, но допускает такие отклонения, которые существенно не сказываются на результатах работы.

Низкий уровень — не обладает большинством перечисленных признаков организованной учебной работы, вынужден тратить на неё значительно большее время, чем большинство сверстников, из-за чего не успевает выполнить задания полностью.

А вот кандидат педагогических наук из г. Калуги **С.Н. Распопова** разработала уровневые шкалы оценки главных мыслительных операций для учащихся начальной школы, которые мы здесь приводим.

Уровни сформированности мыслительных операций (УУД)

№	Мыслительные операции	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
1	Анализ	Легко и быстро разделяет целое на части, выделяет много признаков, отличающих части и целое	Испытывает трудности при разделении целого на части, требуется много времени для выделения признаков частей и целого	С трудом выделяет части. Требуется очень много времени или совсем не справляется с заданием на анализ объекта
2	Обобщение	Легко и быстро объединяет предметы и явления по существенным признакам	Иногда испытывает трудности в нахождении общих свойств предметов, явлений, тратит много времени на эту операцию	С трудом объединяет только некоторые предметы и явления по какому-либо признаку или вовсе не справляется с заданием
3	Сравнение	Легко устанавливает много черт сходства и различия объектов	Устанавливает недостаточное (малое) количество черт сходства и различия объектов	Не может правильно выделить черты сходства и различия объектов
4	Синтез	Легко объединяет отдельные элементы в целое и самостоятельно называет это целое	Не сразу замечает элементы, которые можно объединить, с трудом объединяет их в целое и только с помощью учителя	Не может объединить элементы в целое даже с помощью учителя
5	Классификация	Легко и быстро группирует или выстраивает объекты по заданному основанию и может сам найти основание для группировки объектов	В некоторых случаях затрудняется сгруппировать или выстроить объекты по каким-либо заданным основаниям	С трудом группирует или располагает объекты по какому-либо основаниям, или вовсе не справляется с заданием





Организационная форма, где учителя обсуждают и определяют эти и другие качественные оценки, можно назвать малым педсоветом, который не без оснований называют педагогическим консилиумом. Качество оценивания может быть существенно повышено, если в консилиуме принимают участие психологи, медики, социальные работники. Тогда оценочное совещание называют медико-психолого-педагогическим или даже педологическим консилиумом.

Если учитель не боится упреков в субъективности (эта опасность всегда существует!), то оценку он проводит единолично, но в случае неуверенности, сомнения советуется с коллегами.

Объективность оценивания

Почему-то считается, что если оценивает машина (компьютер), то обязательно объективно и точно, а если человек, то это не так. Нужно помнить, что математические способы обчёта — это всего лишь механизмы обработки результатов, и точности самих оценок не повышают. Главное здесь — грамотность выбора параметров, то есть характеристик (показателей) того или иного результата. Обратимся к научным трудам профессионального математика — академика А.Н. Крылова: «Математика — та же мельница, перемелет что угодно. Главное, что в эту мельницу загрузят: положат зерно — получают муку, положат плевелы — получают сор».

Ещё об объективности оценивания. Необходимо понять, что везде, где в процессе участвует человек, оценки абсолютно объективными быть не могут, они всегда имеют субъективно-объективный характер, и мы можем только повышать меру объективности (уменьшая этим меру субъективности). Объективность достигается не столько количеством людей, дающих оценки, сколько компетентностью экспертов.

Алгоритм действий учителя или годичной команды учителей класса (малый педсовет, консилиум):

1. Определить то, что будет оцениваться: должно быть не репродуктивное воспроизведение знаний и умений по образцу, а использование знаний, умений в новой, незнакомой ситуации.
2. Определить для себя способ оценивания результатов образования по ФГОС: уровневая или балльная шкалы, иное.
3. Определить для себя (или членов консилиума, если он будет собран) качественные характеристики каждого уровня (или балла), с помощью которых и будет производиться оценка.
4. Провести начальную диагностику уровня развитости каждого результата (метапредметных умений), чтобы было с чем сравнивать.
5. Спроектировать (прогнозировать) минимальный и оптимальный результаты, которых может достичь ребёнок по каждому из формируемых умений или компетенций и обязательно в зоне ближайшего развития каждого ученика.
6. Осуществить текущую (или промежуточную, конечную или итоговую) оценку овладения предметными, метапредметными или личностными результатами образования по ФГОС.
7. Определить (по анализу расхождений прогноза и реально достигнутого) причины неуспеваемости или недостижения прогнозируемых выбранных метапредметных или личностных результатов.



8. Определить направление и перечень мероприятий (это должна быть взаимосвязанная система мер) по ликвидации дефектов обучения, воспитания и развития конкретного ребёнка.

Напомним: этот алгоритм может быть продуктивно использован и одним учителем, и годичной командой учителей класса. Во втором случае точность оценок будет выше, а вероятность ошибок меньше.

* * *

Есть существенная помеха тому, чтобы использовать рекомендованное нами для оценки результатов образования. Эта многолетняя привычка(!) оценивать только цифровыми отметками знания, предметные умения. Многие педагоги рассуждают так: «Отметки — это быстро, просто, сам себе контролёр и судья, что очень удобно. К тому же ГИА и ЕГЭ — только раз в году. Как-нибудь переживём, проскочим». А с предложенной технологией нужно возиться: определять параметры, собирать консилиум, а времени нет из-за перегрузки уроками (зарплата на уровне средней по региону обеспечена негуманным, бесчеловечным способом), отчётами, справками и т.д. Как быть?

Тут ситуация выбора: либо работать грамотно, как рекомендует наука и прогрессивная практика, либо отказаться от корректной оценки всей палитры результатов образования по требованиям ФГОС, отдавая себе отчёт в том, к чему это приведёт в развитии детей и в саморазвитии педагога.

Теперь ответим тем, кто стремится оценить результаты попроще, чем предложено, и побыстрее.

Что касается простоты. Педагогический (образовательный) процесс по своей изначальной сущности — сложный, зависит от многих и взаимосвязанных факторов. Поэтому он требует только адекватных ему, а значит, только сложных механизмов оценки результатов. Иначе эти оценки будут ошибочными, неверными, а значит, вредными для развития школьника. Тут нужно быть честным к себе и понимать, что это как раз тот случай, когда «простота хуже воровства», где простота — синоним глупости, примитивности и точно по В.И. Далю: «Глупость набедит пуще вора».

Аргумент особой важности. *Ultima ratio* (последний довод)

Мы понимаем, что перегруженный, уставший учитель, возможно, не захочет использовать представленную в этом разделе технологию уровневых шкал для оценки результатов образования. Однако просим читателя задуматься о справедливости оценки своего труда.

Как известно, лучшими учителями считаются те, у кого дети при сдаче ЕГЭ получили большую сумму баллов, у кого больше победителей олимпиад разного уровня. Но известно, что этих школьников меньшинство. Поэтому большинство учителей, исчерпав ресурс тонкого педагогического воздействия на учащихся при подготовке к ЕГЭ, переходят к грубым методам — таким, как угрозы, двойки, вызовы родителей в школу, шантаж, морально-психологическое давление, запугивание с тем, чтобы учащиеся беспощадно эксплуатировали свою память. И даже если ученик говорит, что не понимает материала, а учитель исчерпал терпение,





¹ Острова утопии: педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы / Под ред. М. Майофис, П. Сафронова, И. Кукулина. М.: Новое литературное обозрение, 2014 (в печати).

[5 - 16]
Методология
воспитания

24

время и мастерство, он высказывает школьнику до скучности знакомую сакральную сентенцию, на которую ученику и родителям нечего ответить: «Выучи и запомни, пока не понимая. Позже обязательно поймёшь». Но школьник устроен иначе: он долго не может помнить то, чего не понимает. И потому он исходит из установки: выучить, сдать (ЕГЭ) и забыть навсегда. Вот таким способом достигаются высокие результаты по ЕГЭ у основной массы учащихся.

И все хорошо знают, что учить ребёнка мотивированного, способного, умного, развитого, любящего учиться, который может учиться самостоятельно, большого труда не составляет. Но их вклад в имидж (и в зарплату) учителя очень значителен. Все также знают, что в любом классе обычной школы (коих большинство) есть дети, природно неспособные, с очень ограниченными учебными возможностями, дети, попавшие в сложную жизненную ситуацию, из трудных или неполных семей; наконец, есть больные, интеллектуально ограниченные, педагогически запущенные, которые по новому Закону об образовании учатся в обычных школах. Известно также, что таких детей немало, в некоторых классах до 30%.

И вот учителя, чтобы как-то вытащить этих детей, овладевают непростыми методиками обучения детей с проблемами, используют технологии коррекционного обучения (которыми надо предварительно овладеть), обеспечивают оптимальный для каждого темп обучения и поэтому вынуждены заниматься с ними дополнительно (сверх оплачиваемых часов), решают сложнейшие воспитательные и психологические проблемы этих детей и с огромным трудом дотягивают их до минимально необходимого уровня знаний, чтобы не оставить их на второй год, чтобы они как-то сдали ГИА и ЕГЭ. Отметки при этом, разумеется, минимально допустимые. И этот учитель, который ценой огромных усилий доучил ребёнка до выпуска, при традиционной системе оценки своего труда проигрывает учителям, которые в отобранных (профильных, гимназических, лицейских) классах достигают высоких результатов.

Предлагаемая технология уровневой оценки позволяет устранить эту вопиющую несправедливость, ибо построена на изначальной диагностике учебных возможностей ребёнка в зоне его ближайшего развития, то есть на определении его максимальных учебных возможностей. И если учитель достиг их, он так же уважаем и его труд должен оцениваться так же высоко, как и труд учителя, который учил способных и мотивированных детей. Никакая другая технология, кроме приведённой здесь, таких возможностей не даёт.

Текст, который авторам неприятно, но необходимо писать, а педагогам читать

Предвидим правомерные вопросы читателей, которые были нам присланы, а их оказалось больше всех других.

1. Почему учёные, работники институтов развития образования и повышения квалификации учителей не разработали пособия, где каждому метапредметному и личностному результату даны точные определения и технологии их формирования по возрастам?

2. Если сформированность метапредметных и личностных результатов (умений, компетенций) нужно определять с помощью уровневых шкал, то почему никто не подготовил для учителей критерии, характеристики, позволяющие отнести



тот или иной результат к высокому, среднему, низкому (или другим) уровням? Перечень подобных вопросов можно продолжить.

Конечно, практики правы. Конечно, всё, о чём они говорят, должно быть подготовлено разработчиками стандартов, однако этого не произошло. Но дети-то не виноваты в том, что без ФГОС они получают несовременное образование, и это неизбежно отрицательно скажется на развитии и тех, кто вступает в жизнь, и на развитии страны.

Из этого следует в чём-то несправедливый, но вынужденный вывод: всё, о чём спрашивали практики, придётся делать им самим в рамках внутришкольной и межшкольной методической работы ещё и потому, что ФГОС утверждён нормативными актами, за невыполнение которых следуют жёсткие санкции. Мы показали образцы такой работы.

Авторы убеждены, что эта работа по силам учителям высшей категории, поскольку есть Интернет, литература, профессиональное общение, обязанность педагога быть творческим человеком. Всё это нелегко, но если учитель разберётся в сути того или иного метапредметного умения, научится его формировать, опишет это для коллег, то сам будет развиваться, что превратит его в профессионала-мастера.

Разработка методических материалов, о которых спрашивали практики, — это действительно настоящее творчество, которым можно отчитаться при любой аттестации и которым можно гордиться, как настоящим достижением, имеющим личную, и большую общественную ценность. Это ещё бо́льшая ценность, чем массово созданные во многих методических центрах банки (базы) цифровых ресурсов поурочных разработок по всем предметам.

Разработки учителей, разъясняющие смысл и технологии формирования метапредметных результатов, а также способы их оценки, примет к публикации и любой педагогический журнал, и любое книжное издательство.

И наконец, последний понятный нам острый вопрос практиков и, увы, снова неприятный для нас, но вынужденный ответ авторов.

Прочитав рукопись этого раздела, некоторые практики остались крайне не удовлетворены: «Ну что вы нам предлагаете оценивать метапредметные и личностные результаты с помощью уровневых шкал (развитость компетенций, умений на высоком, среднем, низком и других уровнях). Это же всё не точно, субъективно, всё это паллиатив, то есть полумера, не решающая проблемы. Нам нужны чёткие и точные критерии оценки, когда речь идёт о результатах образования по ФГОС».

Под требованием предоставления чётких критериев, да ещё точных, авторы претензии, как мы выяснили, ожидают всё тех же нереальных, объективно невозможных ни сейчас, ни в будущем измеряемых результатов.

Вникните, уважаемые читатели, и постарайтесь понять, что никакие, даже предметные, а тем более метапредметные и личностные, результаты невозможно измерять количественно: ну разве можно такие УУД, как сравнение, анализ, моделирование или смысловое чтение, умение вести диалог или умение устанавливать причинно-следственные связи, выделять главное, или честность, гражданственность, измерять?

Все оценки этих результатов образования (как и предметных, к которым вы привыкли) одинаково достаточно точные и чёткие. Их точность и чёткость от-





носительны, имеют вероятностный характер (другими они и быть не могут), но они достаточны, чтобы оценить результаты образования. Степень их точности, чёткости, объективности зависит исключительно от квалификации и честности педагогов.

К сожалению, мы вынуждены признать, что неудовлетворённость практиков нашими рекомендациями (по сути, это недоверие к научному знанию и стремление к опрощению работы) — следствие недостаточной эрудиции и тех, кто эти вопросы ставит и наивно-ошибочно верит, что отметочная, балльная система оценивания знаний, ГИА, ЕГЭ — это якобы измеряемая и более точная система, чем та, что предлагают авторы. Это добросовестное заблуждение.

Существенным тормозом в освоении стандартов становятся чиновники всех уровней управления. Кто-то из них, конечно, понимает, что альтернативы качественному оцениванию результатов образования нет, но они никогда этого не примут, поскольку им важнее иметь именно количественно измеряемые показатели, чтобы быстро отчитаться и составлять (пусть даже неграмотные) рейтинги школ, городов, районов, мэров, губернаторов. Тут нужны разъяснения разработчиков стандартов, работников науки и школьных практиков, а при необходимости и борьба за грамотное определение результатов образования.

Рекомендации

- Пока не наступило время массовых проверок освоенности метапредметных и личностных результатов образования, всем педагогам и руководителям заняться серьёзной работой по освоению стандартов, а не тратить время на их критику (дефектов ведь никто не отрицает) и не удовлетворяться мыслью: «Пока сверху не спустили критериев проверки освоенности, мы не будем тратить силы...».

- Те, кто приходит с проверкой освоенности ФГОС к учителям на уроки (будь то завуч, директор, работник Управления образования или работник ИМЦ, ИПК по поручению и с мандатом органа образования), обязаны сначала познакомить учителя с используемыми критериями и механизмом оценивания.

- Для самооценки освоенности ФГОС или достигнутых результатов по ФГОС учитель уже сейчас должен иметь для себя (сформулировать) и критерии, и механизм оценивания, которыми он пользуется.

- И учитель, и руководители всех уровней управления должны понимать, что педагог, еженедельно работающий с детьми в течение года, сам является экспертом по отношению к себе и детям и может оценивать освоенность любого метапредметного и личностного результата образования каждого ученика. Если учитель не уверен в своей оценке, он обращается к собранию учителей, работающих в классе (педагогический консилиум).

- Учитель (как и любое проверяющее должностное лицо) сам выбирает те метапредметные и личностные результаты, которые он считает нужным оценивать, и сам определяет частоту этого оценивания. Как правило, необходимым и достаточным, то есть оптимальным для большинства случаев является оценка в начале и в конце учебного года.

- При оценивании личностных результатов образования необходимо помнить, что все или даже большинство их оценить физически невозможно (учитывая их количество и число детей, с которыми работает педагог в разных классах),



да и не нужно, поскольку многие из качеств личности — главные, существенные и характеризуют личность так же точно, как если бы оценка осуществлялась по всем или почти по всем качествам.

- Поскольку недопустимо суммировать оценки по параметрам, имеющим разную сущность, оценка результатов образования должна делаться на основе динамики изменения (оценка ухудшилась или улучшилась, или осталась без изменения). Работа учителя и школы признаётся положительной, если по большинству результатов оценка не ухудшилась (осталась без изменений или улучшилась).

- При оценивании работы педагогов и школы нужно учитывать конкретные условия, время освоения ФГОС и т.п. Какую-то школу следует оценивать только по показателям проекта управления освоением (по планам, документам и т.д.); какую-то школу — по показателям процесса освоения (посещая уроки, методические мероприятия); какую-то школу — по текущим, или конечным, или отдалённым результатам образования.

- Гипертрофия страха проверок и по этой причине поиск любых псевдопричин, чтобы ничего не осваивать, не оценивать, пока сверху не будет спущена какая-то технология оценивания, толкает учителей и школы на формальный подход к освоению ФГОС (овладение только новой терминологией, освоение не самих ФГОС, а матриц для отчётов, мониторингов и т.д.).

Страх этот реальный, в его основе — абсолютно невыносимая для психики учителей ситуация публичного (то есть озвученного) позора. Этот вывод следует из анализа практики, опросов педагогов, исследований психологов, то есть из ощущений учителей, директоров. Но этот вывод психологического характера существует исключительно в чувствах, эмоциях и не соответствует практике жизни.

Пусть каждый читатель честно ответит себе:

- как часто его работу вообще и по освоению ФГОС в частности действительно неформально проверяли? (окажется, что на 65 тысяч школ и полтора миллион учителей страны это единичные случаи);

- вам известны факты, когда по результатам проверки работы по освоению ФГОС или по оценке так называемого качества образования по результатам ГИА и ЕГЭ каким-то учителям понизили квалификационную категорию, вынесли взыскание и т.п.? (Мы не могли найти в десятках регионов таких случаев.)

Так что анализ фактов позволяет однозначно и категорически утверждать: страх преувеличенный.

Вышла в свет новая книга

М.М. Поташник, М.В. Левит

«КАК ПОМОЧЬ УЧИТЕЛЮ В ОСВОЕНИИ ФГОС»

Пособие для учителей, руководителей школ
и органов образования

Справки: тел.: (495) 953-99-12; (495) 953-21-70

Заказ книг: e-mail: pedobsh@mail.ru

