

ТЕОРИЯ ДЛЯ ПРАКТИКОВ

Как оценивать образовательные результаты

О.Е. Лебедев

Смысл управления образовательным процессом — в достижении определённых образовательных результатов, которые условно можно разделить на непосредственные и отсроченные. Применительно к школьному образованию под непосредственными результатами следует понимать те предметные, метапредметные и личностные результаты, которые можно зафиксировать в момент завершения образовательного процесса и которые частично выявляются с помощью ГИА, ЕГЭ и других контрольных процедур, а также путём социологических опросов и педагогических наблюдений.

Отсроченные образовательные результаты

Так называют иногда остатки школьных знаний, сохранившиеся через несколько лет после завершения учёбы. В конце 60-х годов XX века НИИ общего образования взрослых провёл всесоюзное обследование вечерних школ, где, в частности, выявлялись «остатки школьного образования» у взрослых, пришедших в вечернюю школу после длительного перерыва в учёбе. Тогда выяснилось, что после прекращения учёбы быстрее всего утрачивается знание фактов, затем — общих понятий, а при многолетнем перерыве в регулярной учёбе — умения познавательной деятельности. Но при любом перерыве удерживается такой результат школьного образования, как отношение к школе, своему учебному опыту, своим познавательным возможностям.

Под отсроченными образовательными результатами можно понимать те результаты образования, которые были востребованы в послешкольной жизни и стали объектом личностной оценки. Оказаться востребованными могут предметные результаты, при этом их личнос-

тная оценка может быть различной («пригодилось в жизни», «жаль, что в школе мы этого не изучали», «плохо, что в школе я это не усвоил»). Речь может идти о метапредметных результатах — освоенных или неосвоенных способах решения проблем, компетентностях. И в этом случае личностная оценка может быть адресована и школе, и самому себе.

Всегда существуют отсроченные личностные результаты образования. Об этом, в частности, свидетельствует мемуарная литература. В тех случаях, когда авторы воспоминаний говорят о своём школьном прошлом, они чаще всего отвечают на три вопроса — чему школа научила (какие качества личности воспитала), что школа научила ценить, какие качества личности и какое представление сформировала школа о самом авторе воспоминаний.

Личностные оценки отражают взгляды людей на роль школы в их жизни. Они весьма разнообразны: «Школа подготовила к продолжению образования», «школа научила решать лично значимые проблемы», «школа меня ничему толком не научила, пришлось заниматься самообразованием», «школа помогла мне поверить в себя, в свои возможности». В Интернете можно встретить и такие высказывания: «В школе я узнал, что я идиот, все другие тоже идиоты и что в жизни нам надеяться не на что».

В любом случае отсроченные образовательные результаты (и положительные, и негативные) представляют собой влияние школы на послешкольную жизнь человека. Они не являются продолжением непосредственных результатов, их зеркальным отражением: чем лучше непосредственные ре-

зультаты школьного образования, тем лучше будут и отсроченные результаты. Это подтверждается и множеством наблюдений на бытовом уровне — не всегда «школьные отличники» успешно учатся в вузе, а те, кто не отличался особыми академическими успехами, успешно проявляют себя в творческой деятельности.

Рассматривая связь между непосредственными и отсроченными результатами школьного образования, конечно, надо иметь в виду, что под образовательными результатами могут пониматься различные вещи, что такие результаты могут быть описаны в разных терминах.

Школа не может не ориентироваться на непосредственные результаты образования и должна выявлять такие результаты (хотя это не очень просто, если иметь в виду метапредметные и личностные результаты, предусмотренные государственными образовательными стандартами). Отсроченные результаты школе выявлять ещё сложнее, но не ориентироваться на них нельзя — иначе её образовательная деятельность теряет педагогический смысл. Один из зарубежных исследователей проблем школьного образования не без сарказма заметил, что есть люди, убеждённые в том, что, обучая ребёнка синтаксису и частям речи, мы заставляем его писать лучше, разговаривать вежливее, больше любить родину и не беременеть в школьные годы.

Опрос группы российских учителей показал, что с их точки зрения нет безусловной связи между непосредственными результатами изучения учебного предмета и отсроченными образовательными результатами.

Участникам опроса было предложено закончить фразу: «Если ученик усвоит систематизированные научные знания о русском (родном) языке, осознаёт взаимосвязь его уровней и единиц, освоит базовые понятия лингвистики, основные единицы и грамматические категории языка, то...». Варианты ответов оказались противоположными: «будет грамотно писать», «нет никакой гарантии, что будет писать грамотно», «сможет грамотно формулировать свои мысли», «это не говорит о его возможностях быть грамотным человеком».

Аналогичные варианты ответов были получены и относительно отсроченных результатов освоения курса математики: «Если ученик овладеет символьным языком алгебры, ... то ему прямая дорога на физмат МГУ; в будущем он сможет помочь своему ребёнку выполнять домашние задания; легко сможет решать задачи в различных областях знания; навряд ли это ему пригодится в жизни».

Такие же прогнозные оценки были получены и относительно других предметов. Из сказанного не следует, что не надо осваивать символьный язык алгебры или базовые понятия лингвистики. Речь идёт о том, что не стоит преувеличивать значение отдельных предметных результатов, которые могут стать фактором достижения позитивных отсроченных результатов лишь при определённых условиях. Конечно, можно найти немало примеров в образовательной практике, когда изучение одного учебного предмета оказывало сильнейшее воздействие на всю последующую жизнь того или иного ученика. Но в этих случаях «действующим фактором» выступает не сам предмет, не его содер-

жание, а учитель, вся совокупность условий образовательной деятельности.

Ожидаемые результаты

Планируемые цели изучения учебного предмета выполняют функцию гипотезы: они исходят из того, что ожидаемые образовательные результаты будут иметь существенное личностное значение для учащихся. Такая гипотеза очень часто не подтверждается — для кого-то реально достигнутые результаты не имеют значения, для кого-то имеют утилитарное значение (возможность сдать экзамен и т.п.), для кого-то оказываются важны полученные отметки. Но не для всех и не всегда полученные результаты заключаются в возможности решить личностно значимые проблемы — познавательные, мировоззренческие, нравственные.

Различия в личностной значимости предметных результатов могут объясняться различиями в способах их достижения. В образовательной практике используются две противоположные гипотезы. С определённой долей условности их можно сформулировать так: если учащиеся усвоят знания, предусмотренные учебной программой по предмету, они смогут успешно решать значимые для них проблемы (первая гипотеза); если в процессе изучения учебного предмета учащиеся научатся решать значимые для них проблемы, они усвоят знания, на которых основываются способы решения этих проблем (вторая гипотеза).

Какая из предложенных гипотез верная? Предпочтение следует отдать той, которая подтверждается образо-

вательной практикой. Но практика подтверждает справедливость и той и другой гипотезы, но применительно к существующим социальным условиям.

Постсоветский период в истории нашей страны занимает уже четверть века, но по-прежнему советскую школу нередко вспоминают как «лучшую в мире» (правда, при этом не уточняется, о каком периоде в истории советской школы идёт речь и кто занимался международными сравнениями). Советская школа соответствовала социальным условиям своего времени. Это была школа, основанная на идеологии долга — учащиеся были обязаны освоить предписанные им учебные программы в установленные для них сроки. Результатом освоения программ были систематизированные знания и умения по предметам учебного плана.

Освоение предписанных знаний и умений создавало предпосылки для жизненного успеха выпускников школы в существовавших социальных условиях (возможность получить профессиональное образование, занимать «правильную позицию» при оценке каких-то явлений общественной жизни, проявлять необходимую исполнительность и умеренную инициативу и т.д.). Но уже в последние десятилетия существования советского общества становилось всё более ясным, что подобные результаты школьного образования не соответствуют новым социальным требованиям.

В постсоветское время складывается иная целевая установка — ориентация на развитие у учащихся способности самостоятельно решать познавательные и другие значимые

для них проблемы. Но при этом в образовательной практике в большинстве случаев учителя придерживаются первой гипотезы: если учащиеся будут обладать знаниями, то смогут решать и проблемы. Под освоением знаний понимается их воспроизведение или применение в стандартных учебных ситуациях. В итоге результаты международного использования академической успешности учащихся (TIMSS) оказались заметно лучше показателей их функциональной грамотности (PISA). Одним из факторов, влияющих на рассогласование новых целевых ориентаций и привычных установок на результаты изучения учебного предмета, является ЕГЭ, содержание которого в значительной мере основывается на «знаниевой парадигме».

«Знаниевая гипотеза»

Гипотеза относительно того, что освоение суммы знаний делает человека образованным, находит своё отражение в методике проведения уроков. Анализ уроков в школах различных регионов (Санкт-Петербург, Карелия, ЯНАО) показывает, что они во многом сохраняют черты традиционного урока, цель которого — усвоение каких-либо элементов системы знаний — фактов, понятий, оценочных выводов, причинно-следственных связей, правил. На таких уроках дети без затруднений отвечают на вопрос о том, что они изучали на уроке, и задумываются над вопросом о том, чему они учились (или научились) на уроке.

Конечно, на уроках решаются задачи «на применение знаний», создаются проблемные ситуации, органи-

зуется групповая работа. Но эти приёмы стимулирования познавательной деятельности учащихся очень часто используются как средства освоения тех или иных знаний. Существенно реже смыслом урока становится решение какой-то проблемы, представляющей интерес для учащихся, а освоение понятий, связей или других знаний выступает как необходимое условие решения данной проблемы.

В итоге установка на «знаниевую гипотезу» приводит к большому числу комбинированных уроков, в рамках которых решаются разные по своему характеру дидактические задачи, вследствие чего снижается результативность урока: чем больше целей, тем меньше вероятность их реализации.

«Идеология долга»

Предположение о том, что «полные, глубокие и прочные знания» (на это ориентировали методические пособия советского времени) должны быть главным результатом школьного образования, стало одним из факторов формирования «идеологии долга», на которой основывалась советская школа (и которая во многом продолжает существовать и в постсоветской школе). Ориентация на определённое содержание «полных, глубоких и прочных знаний» исходит из представлений о должном — что все ученики обязательно должны усвоить. Для достижения «должных результатов» применяется широкий спектр мер принуждения — обязательная программа, единый учебник, контроль за соблюдением календарно-тематических планов, экзамены, негативные отметки.

Вера в значение мер принуждения широко распространена в обществе. Сейчас нередко можно услышать призывы к восстановлению обязательных экзаменов по литературе и истории. Можно согласиться с тем, что молодые люди, закончившие среднюю общеобразовательную школу, должны знать русскую классическую литературу и ориентироваться в событиях отечественной истории. Но нельзя рассчитывать на то, что желаемый результат может быть получен с помощью угроз и других мер принуждения: скорее будут получены новые способы обмана строгих экзаменаторов, а в лучшем случае — наскоро заученные сведения, но не интерес к творчеству русских классиков и драматическим событиям в истории общества.

Изменения

В постсоветский период в жизни школы происходит множество изменений. Вот их неполный перечень: диверсификация образовательных учреждений; информатизация учебного процесса; организация профильного обучения; введение ЕГЭ; переход на новые образовательные стандарты; ориентация на индивидуализацию образовательного процесса и т.д.

Понятно, что востребованы могут быть те результаты, которые отвечают объективным запросам меняющегося общества, его «стратегическому заказу» на образование. Изменения происходят во всех сферах жизни общества — экономике, политическом устройстве, межкультурном взаимодействии, в области досуга, структуре семьи и т.д. С точки зрения запросов экономики система образования

должна обеспечить подготовку к умственному труду, одна из главных особенностей которого — самостоятельное определение задач трудовой деятельности и способов их решения, а также способность осваивать новые виды деятельности. С учётом проблем, возникающих в духовной жизни общества, система образования должна воспитывать интеллигентных людей, ориентирующихся в ценностях культуры, способных их ценить и преумножать.

Перечень «вызовов времени» можно продолжить. В самом общем виде их можно определить как потребность в переходе от функционально грамотного к компетентному, образованному человеку. Разница — в круге личностно значимых проблем и уровне самостоятельности при их решении.

Желаемые и реальные результаты

Подтверждается ли гипотеза о носителе связи указанных выше непосредственных и отсроченных образовательных результатов, сказать нельзя — такую связь можно проследить лишь в течение длительного времени, анализируя изменения в уровне образованности взрослых. Более определённо можно сказать, что на желаемые непосредственные результаты школьного образования выйти пока не удаётся. Об этом свидетельствуют невысокие проходные баллы по русскому языку и математике, которые устанавливаются для ЕГЭ, недовольство работников высшей школы уровнем подготовки выпускников средней школы, данные PISA, незнание молодыми людьми каких-то об-

щеизвестных, с точки зрения ответственности, фактов. Иначе говоря, есть основания утверждать, что у значительной (или у определённой) части выпускников общеобразовательной школы не сформировался опыт успешного решения проблем познавательной деятельности. Этот вывод подтверждается и данными опроса выпускников средних школ, большинство из которых отмечают, что школа не подготовила их к решению тех проблем, с которыми встречаются молодые люди на этапе вступления во взрослую жизнь.

Возникает необходимость в гипотезе, объясняющей разрыв между желаемыми и реальными образовательными результатами. Об одной из них — «надо закручивать гайки» — речь шла выше. Сохранение и усиление механизмов принудительного обучения не только не позволят сформировать действительно самостоятельную личность, но и приведут к большому отсеву учащихся из школы (если на самом деле жёстко оценивать реальный уровень подготовки учащихся) или к ещё большему масштабу фальсификации данных об успеваемости учащихся. Вряд ли общество обрадуют такие следствия «закручивания гаек».

На образовательные результаты влияет множество факторов, включая внешкольные. Непосредственно от школы (системы школьного образования) зависит три фактора: цели и условия образовательной деятельности, средства реализации целей. Новые государственные образовательные стандарты задают нормы, относящиеся к этим факторам: они определяют требования к результатам освоения, структуре, к условиям

реализации основной образовательной программы.

Стандарты исходят из того, что образовательные результаты представляют собой системный эффект: улучшение какого-то из условий образовательной деятельности и массовое использование ИКТ в образовательном процессе недостаточны для достижения нового качества образовательных результатов. Но если рассматривать совокупность целей, средств и условий их реализации как систему, то надо выделить системоформирующий фактор. В любой социальной деятельности таким фактором являются цели. В основе причин несогласования ожидаемых и реальных образовательных результатов лежит постановка педагогических целей.

Педагогические цели и результаты

Соотношение педагогических целей и образовательных результатов может быть достаточно сложным и даже противоречивым. Как известно, под целями понимают ожидаемые результаты деятельности. Но не все образовательные результаты представляют собой реализованные цели. Иногда они могут быть противоположны целям (в частности, в случаях, когда ставится цель сформировать у учащихся определённое оценочное отношение). Образовательные результаты обладают мультипликаторным эффектом — достижение одного результата может порождать ряд следствий: неуспевающий ученик, получивший хорошую оценку, потому что смог решить сложную для себя задачу, начинает иначе относиться к предмету, учёбе в школе и к самому себе.

Предпочтительнее так ставить цель урока, чтобы её реализация дала несколько образовательных результатов. Например, если при изучении темы «Восстание Спартака» на уроке в пятом классе будет поставлена цель сформировать у школьников знания об этом событии, то вполне вероятно, что они запомнят, когда и где происходило это событие, каковы были его причины, чем закончилось восстание. Если цель урока будет заключаться в том, чтобы научить учащихся рассказывать об этом историческом событии, то в качестве образовательных результатов будут и знания, и умения, в том числе умение выразить своё отношение к событию.

Сложность отношений педагогических целей и образовательных результатов связана ещё и с тем, что педагогические цели представляют собой иерархическую систему, имеющую ряд уровней — от общих целей определённой ступени школьного образования до целей отдельного урока. Не всегда эти уровни целеполагания оказываются согласованными друг с другом — цели конкретного урока могут мало соответствовать общим целям школьного образования. Последние могут ориентировать на развитие самостоятельности, а первые — на запоминание и воспроизведение.

Педагогические цели имеют ещё одну важную особенность, понимание которой может объяснить несогласование целей и результатов. Педагогические цели моделируют результаты, ожидаемые педагогами, но реализуются эти цели через деятельность учащихся, у которых могут быть собственные ожидания результатов этой деятельности. Возникает про-

блема взаимосвязи целей учителей и учащихся. Учителю для реализации своей цели надо создать условия для достижения целей учащихся, которые для этого должны выполнить какие-то действия, которые приведут к появлению у них новых познавательных запросов. В этом случае имеет место явление, которое в психологии определяется как сдвиг мотива на цель.

Вернёмся к теме «Восстание Спартака». Цель учащихся — выполнить задание на подготовку рассказа о конкретном историческом событии (чтобы показать свои возможности рассказчика, ради отметки, ради избежания неприятностей — мотивы у детей могут быть разными). Цель учителя — научить детей рассказывать об историческом событии так, чтобы они могли получить удовольствие от своих знаний, своей способности умело описывать изучаемое событие.

На практике в качестве педагогических целей нередко выступают цели, которые ставятся перед учащимися, — запомнить, понять, повторить, усвоить и т.д. В итоге утрачивается смысл достижения планируемых конкретных образовательных результатов.

Сказанное о проблемах определения целей урока относится и к постановке целей для каждой ступени школьного образования. Для получения непосредственных образовательных результатов, соответствующих требованиям образовательных стандартов, необходимо: минимизировать число общих целей; раскрыть преемственность целей для начальной, основной и старшей школы; сформулировать цели таким образом, чтобы их можно было конкретизировать для разных видов образовательной деятельности (учебной и внеучебной) и на уровне учебных предметов.

«Сквозная цель» ступеней школьного образования

Ниже приводится вариант такой системы педагогических целей. Он был разработан в г. Муравленко (ЯНАО), в котором реализуется образовательный проект «Школа ступеней». Предлагаемая система целей не отражает какие-либо особенности этого небольшого города, она достаточно универсальна для существующей в массовой практике предметно-классно-урочной системы.

Цели образования

Начальная школа	Основная школа	Старшая школа
Развить желание и сформировать умение учиться в школе	Научить адекватно реагировать на изменение условий образовательной деятельности и развить способность сообща решать проблемы, возникающие в этой деятельности	Развить способность самостоятельно определять и осуществлять свои жизненные планы в условиях быстро меняющейся ситуации
Обеспечить достижение уровня элементарной грамотности	Обеспечить достижение уровня функциональной грамотности	Обеспечить возможность достижения уровня общекультурной компетентности

ТЕОРИЯ ДЛЯ ПРАКТИКОВ

Подготовить к продолжению обучения в основной школе	Подготовить к обоснованному выбору путей продолжения образования	Подготовить к обоснованному выбору собственных образовательных планов и их реализации
Создать условия для освоения нового образа жизни, изменений в привычных видах деятельности, освоение социальной роли ученика	Создать условия для формирования среды собственного развития, становления гражданской позиции	Создать условия для личного самоопределения как гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на его совершенствование
Научить заботиться о своём здоровье в условиях нового образа жизни	Развить способность противостоять факторам, вызывающим риск ухудшения здоровья	Развить способность влиять на создание условий, необходимых для сохранения здоровья других людей

«Сквозная цель» всех ступеней школьного образования в данном случае может быть определена как формирование опыта самоопределения и личностной самореализации. Можно сказать и так: цель школьного образования заключается в том, чтобы научить учащихся ставить собственные цели, соответствующие социальным ценностям, и обеспечить их ресурсами, необходимыми для реализации этих целей.

Управление педагогическим целеполаганием

Ясно, что реальное педагогическое целеполагание далеко не всегда совпадает с желаемыми целевыми ориентациями, поскольку на процесс определения не декларируемых, а действительных целей педагогической деятельности воздействует множество факторов. В связи с этим возникает вопрос о том, на каких гипотезах основывается процесс управления педагогическим целеполаганием.

Сразу же можно отвергнуть предположение о том, что достаточно поставить перед учителями новые задачи и в практике определения педагогических целей сразу же произойдут адекватные изменения. В истории советской школы был период, когда от учителей требовали постановки целей урока в строгом соответствии с методическими указаниями. Это был период массовой кампании по оптимизации учебно-воспитательного процесса, одним из направлений которой считалось определение трёх целей урока — обучающей, воспитательной и развивающей. Сама по себе идея оптимизации была вполне здоровой, но административные способы её реализации, как всегда, дали противоположные результаты — учителя стали придумывать три цели урока, но реальная целенаправленность учебного процесса мало менялась.

В одном из исследований, которое проводилось уже на базе постсоветской школы, выяснялось, какие изменения происходят в педагоги-

ческом целеполагании на разных уровнях иерархической системы целей. Если использовать классификацию образовательных результатов, которую предполагают современные ФГОС, то можно сказать, что в исследовании были выявлены две тенденции — на уровне общих целей образования учителя отдавали приоритет личностным и метапредметным результатам, а на уровне урока всё сводилось к целям достижения весьма ограниченных предметных результатов; чем ближе было дело к экзаменам, тем прагматичнее становились цели на всех уровнях педагогического целеполагания.

Понятно, что на цели учителей влияли и будут влиять критерии оценки образовательных результатов учащихся, которые используются при аттестационных процедурах. Но и при существующей практике ГИА и ЕГЭ возможны изменения в педагогических целях, отражающих современные подходы к смыслу общего образования в условиях меняющегося общества. Проблема заключается в поиске таких способов управления педагогическим целеполаганием, которые давали бы несколько взаимосвязанных результатов: понимание современного смысла общего образования; ориентация в возможностях урока как «единицы» образовательного процесса; осознание собственных возможностей в достижении нового качества урока.

Опыт взаимодействия с учителями школ разных регионов страны (Санкт-Петербург, Петрозаводск, Екатеринбург, Муравленко, Сургут) даёт основание для определения способов управления педагогическим целеполаганием в условиях модернизации

школы, содержание которой представлено ниже в ряде взаимосвязанных позиций:

- Изменения в содержании педагогических целей, соответствующие современным социальным требованиям, возможны, если учитель имеет возможность самостоятельно определять педагогические цели, исходя из требований ФГОС и особенности состава учащихся, выбирать средства реализации этих целей и нести свою долю ответственности за полученные результаты.

- Учитель скорее проявит готовность к постановке новых целей и использованию новых способов их реализации, если в проектировании учебного процесса или его отдельных звеньев примут участие другие специалисты (в том числе и руководители школы), готовые принять на себя свою долю ответственности за реальные последствия инноваций.

- Ориентация учителей на достижение метапредметных и личностных результатов может стать реальностью, если в школе будет обеспечено взаимодействие учителей при проектировании образовательной программы и, в частности, при согласовании их взглядов на приоритетные задачи школы.

- Определение приоритетных задач школы в области образовательных достижений учащихся может влиять на процесс педагогического целеполагания, если мониторинг образовательных достижений учащихся подтвердит выполнимость поставленных приоритетных задач.

- Активность учителей в инновационной деятельности, связанной с постановкой новых целей, можно обеспечить, если такая деятельность

ТЕОРИЯ ДЛЯ ПРАКТИКОВ

будет осуществляться в формате опытно-экспериментальной работы, результаты которой заранее не могут быть известны.

Относительно последнего предположения надо сделать некоторые пояснения.

Опытно-экспериментальная работа, которая проводится в школе по их собственной инициативе, более всего напоминает естественный, многомерный, формирующий эксперимент, отличаясь от него рядом особенностей. Главная из них — установленные факты могут относиться только к данной школе и не отражать какие-либо всеобщие связи. Другая особенность — отсутствие контрольных групп. Продуктом опытно-экспериментальной работы школ чаще всего становятся технологии разработки учебных и образовательных программ, рекомендации по анализу каких-либо явлений образовательной практики, дидактические средства, рекомендации по совершенствованию отдельных элементов образовательного процесса и т.д.

Вместе с тем опытно-экспериментальная работа в школе имеет главное отличие — наличие гипотезы, которая чётко фиксирует, что предполагается изменить и для чего. Другие отличия — определение показателей, по которым можно судить относительно того, подтвердилась или не подтвердилась гипотеза, чёткая фиксация этапов опытно-экспериментальной работы (конкретизация цели этой работы в задачах, определение сроков и способов их решения, регистрация выявленных эмпирических фактов). К этому надо добавить обязательное обсуждение полученных результатов с участием независимых экспертов.

Необходимость ставить гипотезы при организации опытно-экспериментальной работы очевидна: учителя должны осознать сущность процесса педагогического целеполагания, понимать специфику образовательной деятельности, которая в значительной мере строится на предположениях о существующих связях между её целями, средствами их реализации и реальными образовательными результатами.