



Мониторинг индивидуального прогресса учебных действий школьников





Актуальные вопросы развития образования

Мониторинг индивидуального прогресса учебных действий школьников

Книга представляет результаты проекта «Разработка инструментария для мониторинга индивидуального прогресса учащихся», который проводила группа разработчиков из Института психологии и педагогики развития (г. Красноярск) и Психологического института РАО (г. Москва).

Проект выполнялся по заказу Национального фонда подготовки кадров в 2003-2006 гг. в рамках проекта «Реформа системы образования» при финансовой и технической поддержке Всемирного банка.

Изложен концептуальный подход к разработке средств мониторинга индивидуального образовательного прогресса школьников, связанного с освоением учебных программ. Дано описание пробного варианта диагностического инструментария.

Книга может быть полезна учителям, школьным администраторам, родителям, руководителям органов управления образованием, преподавателям ИПК, исследовательским и проектным группам, а также центрам мониторинга образования.

Инструмент по мониторингу индивидуального прогресса учащихся:

- персонифицирует ответственность учителя за образовательное продвижение каждого ученика;
- измеряет не ЗУН, а компетентности ученика;
- оценивает не итоговый результат обучения, а процесс-продвижение.

Что измеряем и что узнаем:

- измеряем прогресс ученика;
- узнаем про вклад учебных дисциплин в образовательную маржу;
- понимаем эффективность вложений в образование ученика.

Всемирный банк
Представительство в России
121069, г. Москва,
Ул. Большая Молчановка, 36/1
Телефон: +7 (495) 7457000
Факс: +7 (495) 7457002
www.worldbank.org.ru
moscow@worldbank.org

Национальный фонд
подготовки кадров
119121, Россия, г. Москва,
Смоленский б-р, д. 3/5, 4 этаж
Телефон: +7 (495) 9374350
Факс: +7 (495) 2469892
www.ntf.ru
info@ntf.ru

Мониторинг индивидуального прогресса учебных действий школьников

**“Печатный центр КПД”,
Красноярск, 2006г.**

ББК 74.202.2
УБК 371:371.422



Данная публикация подготовлена в рамках проекта «Реформа системы образования», реализуемого Национальным фондом подготовки кадров на средства займа, предоставленного Российской Федерации Международным банком реконструкции и развития

Рецензенты:

*Кандидат педагогических наук А.Б. Воронцов
Доктор психологических наук К.Н. Поливанова*

Авторы и разработчики:

А.М. Аронов, О.Г. Баландин, О.В. Знаменская, А.В. Казанова, И.Е. Ким, П.Г. Нежнов, О.С. Островерх, Т.И. Привалихина, Л.А. Рябина, О.И. Свиридова, Т.В. Тимкова, Б.И. Хасан, Б.Д. Эльконин.

М-77 **Мониторинг индивидуального прогресса учебных действий школьников** / Под ред. П.Г. Нежнова, Б.И. Хасана, Б.Д. Эльконина. — Красноярск: Печатный центр КПД, 2006. — 132 с. — ISBN 5-902310-11-3

Книга представляет результаты проекта «Разработка инструментария для мониторинга индивидуального прогресса учащихся», который проводила группа разработчиков из Института психологии и педагогики развития (г. Красноярск) и Психологического института РАО (г. Москва). Проект выполнялся по заказу Национального фонда подготовки кадров в 2003-2006 гг. в рамках проекта «Реформа системы образования» при финансовой и технической поддержке Всемирного банка.

Изложен концептуальный подход к разработке средств мониторинга индивидуального образовательного прогресса школьников, связанного с освоением учебных программ. Дано описание пробного варианта диагностического инструментария.

Книга может быть полезна учителям, школьным администраторам, родителям, руководителям органов управления образованием, преподавателям ИПК, исследовательским и проектным группам, а также центрам мониторинга образования.

ББК 74.202.2

ISBN - 5-902-310-11-3

- © Национальный фонд подготовки кадров, 2006.
- © Институт психологии и педагогики развития, 2006.
- © Авторы, указанные на обороте титульного листа, 2006.

Содержание

Предисловие редакторов серии	4
К читателю	6
Третья загадка (вместо предисловия)	9
1. Введение	17
2. Психолого-педагогические основания диагностики индивидуального прогресса (ИП) школьников	19
2.1. Проблема критериев успешности образовательного процесса	19
2.2. Образовательный результат в модели «культурного развития»	25
3. Содержание и устройство диагностического комплекта	29
3.1. Общие положения	29
3.2. Тест по математике (начальная и основная школа)	32
3.2.1. Структура и содержание тестовых материалов	32
3.2.2. Примеры заданий (начальная школа)	43
3.2.3. Примеры заданий (основная школа)	46
3.3. Тест по русскому языку (начальная и основная школа)	54
3.3.1. Структура и содержание тестовых материалов	54
3.3.2. Примеры заданий (начальная школа)	59
3.3.3. Примеры заданий (основная школа)	63
3.4. Тест по физике (основная школа)	70
3.4.1. Структура и содержание тестовых материалов	70
3.4.2. Примеры заданий	73
3.5. Тест по биологии (основная школа)	79
3.5.1. Структура и содержание тестовых материалов	79
3.5.2. Примеры заданий	83
4. Апробация диагностического комплекта	86
4.1. Задачи апробации	86
4.2. Связь уровня заданий с мерой их статистической трудности	89
4.3. Измерение индивидуального прогресса школьников	101
4.4. Соотношение результатов, полученных разными тестами	107
4.5. Работа с экспериментальными школами проекта над апробацией диагностического комплекта	110
4.5.1. Выбор экспериментальных школ	110
4.5.2. Организация мониторинга в школах	113
4.5.3. О возможности использования диагностического инструментария в реальной практике работы образовательных учреждений	117
5. Заключение	123
6. Предложения и рекомендации по использованию результатов и развитию проекта	125
6.1. Предложения по развитию проекта	125
6.2. Перспективы сотрудничества со школами	128
Библиография	129

ПРЕДИСЛОВИЕ РЕДАКТОРОВ СЕРИИ

На первый план образовательной политики современной России, как на федеральном, так и на региональном уровнях выходит разработка прогнозов, сценариев, стратегий. Увы, до сих пор распространена практика написания важных стратегических документов лишь на основании высказанных интересов и, в лучших случаях, - на основании кратких экспертных обсуждений. Как ни странно, в обществе, стремящемся построить экономику знаний, база знаний для выработки образовательных стратегий оставляет желать лучшего.

Однако эта ситуация меняется. В процессе стратегического планирования все большую роль начинают играть идеи, подкрепленные глубоким анализом и интеллектуально емкими разработками. Растет востребованность основательных сравнительных исследований, рассматривающих проблемы российского образования в контексте мировых тенденций.

Для поддержки этих исследований и разработок, для разворачивания основательных дискуссий о стратегиях и издается серия «Актуальные вопросы развития образования». В этой серии публикуются не идеологические, а аналитические материалы, обобщения эмпирических исследований, прогнозы и сценарии.

Инициаторами серии выступили Национальный фонд подготовки кадров, Московское представительство Всемирного банка и Центр изучения образовательной политики Московской школы социальных и экономических наук. В проектах, которые реализуются при участии этих организаций, аналитика занимает важное место. Однако серия не ограничена только их рамками. В ней находят место аналитические работы, выполненные в региональных проектах, в федеральных академических институтах и университетах.

Конечно, мы надеемся, что публикации этой серии будут полезны тем, кто принимает решения о развитии образования, - от директора школы до министра. Но будет замечательно, если читательская аудитория этими группами не ограничится.

На волне растущего общественного интереса к образованию предлагаемые публикации могут оказаться полезными тем, кого называют заказчиками и потребителями образования, - родителям, представителям бизнеса, ученым. Именно поэтому мы полагаем важным издание аналитических работ в виде серий. Такой формат может стимулировать последовательные дискуссии вокруг различных вопросов развития образования.

Е.Н. Соболева,
исполнительный директор
Национального фонда подготовки кадров.

И.Д. Фрумин,
координатор образовательных проектов
Московского представительства
Международного банка реконструкции и развития.

К ЧИТАТЕЛЮ

Предлагаемая публикация обращена к тем, для кого важны вопросы результативности школьного образования. В данном случае речь идет не об усвоении знаний и навыков оперирования учебным материалом по образцу, а о тех достижениях, которые, отвечая высоким притязаниям учащихся и педагогов, выходят за границы традиционной школьной успешности. В последнее время такого рода образовательные достижения связывают с понятием «компетентность».

Современные источники в изобилии содержат материалы об инструментарии для осуществления внешнего контроля эффективности образовательных систем и технологий в плане формирования у школьников различных компетенций. Однако, обнаруживается явный дефицит средств, позволяющих оценивать эти образовательные результаты самим учителям, и не на финише, а по ходу образовательного процесса, открывая возможность вносить в него необходимые коррективы¹.

Представляемая в данной книге работа являет собой попытку сократить указанный пробел. Работа выполнена в 2003-2006 гг. в рамках проекта «Разработка инструментария и проведение пилотной апробации мониторингового исследования индивидуального учебного прогресса учащихся образовательных учреждений», по заказу Национального фонда подготовки кадров при финансовой и технической поддержке Всемирного банка.

Основной результат проекта заключается в построении концепции мониторинга индивидуального прогресса школьников и ее воплощении в пробном инструменте для диагностики ряда ключевых компетенций учащихся в процессе их формирования.

Измерение динамики достижений школьников данным инструментом дает педагогам, администраторам образовательных учреждений (особенно инновационных), родителям и другим заинтересованным сторонам объективный материал для анализа эффективности образовательных технологий, используемых при обучении

¹ см. обзор российских и зарубежных источников по данной тематике, подготовленный в рамках данного проекта, на сайте http://www.ippd.univers.krasu.ru/bibl/ind_progress/analiz_m.html.

ребенка, показывают, какой вклад в становление компетенций учащихся вносит изучение соответствующих учебных дисциплин (математики, русского языка, естествознания).

Предполагается, что результаты проекта будут в первую очередь использованы для модернизации системы мониторинга качества образования, разработки образовательных стандартов, модернизации системы оценивания достижений учащихся образовательных учреждений. Кроме того, разработанные критерии оценивания могут использоваться в рамках государственно-общественной аттестации общеобразовательных учреждений.

Данная разработка не является завершенным продуктом. По сути, сделан лишь первый шаг, образующий задел для дальнейших исследований и построения системы динамического мониторинга качества школьного образования.

Авторский коллектив

Концептуальная группа: *П.Г. Нежнов, Б.И. Хасан, Б.Д. Эльконин.*

Исследователи и разработчики инструментария:

А.М. Аронов, О.Г. Баландин, О.В. Знаменская, А.В. Казанова, И.Е. Ким, П.Г. Нежнов, О.С. Островерх, Т.И. Привалихина, Л.А. Рябина, О.И. Свиридова.

Администратор проекта и координатор работы пилотных школ проекта: *Т.В. Тимкова.*

Благодарности

Мы благодарим *И.Д. Фрумина*, который был автором исходной задачи исследования и давал ценные советы по ходу реализации проекта.

Авторский коллектив выражает благодарность директорам, педагогам и учащимся пилотных школ проекта за помощь, понимание и поддержку при апробации тестов. Персональная благодарность координаторам пилотных школ: *Антропянской Ларисе Николаевне* (Школа «Эврика-развитие», г. Томск), *Башеву Вячеславу Владимировичу*, *Скретневой Тамаре Владимировне* и *Туенок Ирине Анатольевне* (Красноярская университетская гимназия «Универс» (№1)), *Демчевой Наталье Валентиновне* (Центр образования «Царицыно», г. Москва), *Исаевой Инне Владиславовне* (СШ №56, г. Чебоксары, Республика Чувашия), *Кособуковой Олесе Викторовне* (СШ №10, г. Красноярск), *Лисуновой Татьяне Петровне* (Общеобразовательный лицей №1, г. Красноярск), *Мозякову Юрию Яковлевичу* (Ходарская гимназия, Шумерлинский район, Республика Чувашия), *Постниковой Светлане Геннадьевне* (Кинель-Черкасская СШ №2, Самарская область), *Родионовой Татьяне Алексеевне* (СШ №93, г. Тольятти, Самарская область), *Тарасиной Ольге Владимировне* (Гимназии №8, г. Шумерля, Республика Чувашия).

Мы благодарны за содержательную помощь и конструктивную критику в течение всей работы над проектом:

В.А. Болотову, И.А. Вальдману, А.Б. Воронцову, М. Зелману, А.А. Каспржаку, А.Г. Каспржаку, Т.М. Ковалевой, О.Е. Лебедеву, А.Н. Майорову, К.Г. Митрофанову, К.Н. Поливановой, Е.Л. Рачевскому, И.М. Реморенко, Е.Н. Соболевой, Т.М. Трофимовой.

ТРЕТЬЯ ЗАГАДКА (ВМЕСТО ПРЕДИСЛОВИЯ)

1. От «среза» к картине развития

Как и Иммануила Канта, любого человека волнует звездное небо над нами и нравственный закон внутри нас. Однако каждый, кто сталкивался с тем, как меняется человек, знает, что есть и третья, не менее интригующая загадка – взросление. Как из отдельных попыток и упражнений формируется умение читать? Как равнодушие сменяется интересом, а инфантильность — ответственностью? Как из знания отдельных слов складывается способность производить тексты? Эти вопросы являются самыми фундаментальными для любой педагогики, но особенно для той, которая ориентирована на развитие, на зримое качественное изменение. Учителю, нацеленному на развитие, важно понять, как его конкретные действия, ежедневная совместная с учеником работа меняют ребенка.

Из-за того, что эти вопросы очень сложны, в педагогической теории и практике часто происходит подмена предмета анализа. Вместо обсуждения механизмов изменений обсуждаются внешние признаки этих изменений. Более того, сами признаки изменений выбираются почти случайно, по схеме «стимул-реакция», когда непосредственный ответ на вопрос или требование и рассматривается как прямое отражение происходящих с растущим человеком трансформаций. Поэтому нередко на вопрос «овладел ли ребенок русским языком» педагоги отвечают в терминах сданных экзаменов либо пройденных уроков. Действительно, что происходит с ребенком, когда он прорешал двадцать задач по алгебре? Проще всего ответить, что в результате он может решить контрольную работу по алгебре, состоящую из аналогичных задач. А что меняется в ребенке, который изучил пятнадцать параграфов учебника по биологии? Обычным ответом будет: он узнал десяток новых определений и тридцать новых фактов. В результате запоминание новой информации чаще всего отождествляется и с процессом учения, и с его прямым результатом, и с его «развивающим» эффектом. Понятно,

что тогда каждый следующий шаг в изменениях будет отождествлен с байтами полученной информации или освоенными операциями. Но этот ответ не устраивает настоящих педагогов, которые хотят понимать, как из частныхостей обучения вырастает целое значительных изменений. По большому счету, для поиска иных ответов на эти вопросы и было предложено осуществить научно-практический проект, описанный в этой книге.

Поясним, что имеется в виду, на нескольких примерах. Если рассмотреть подготовку спортсменов, то в ней можно выделить этапы становления на одном и том же действии. Квалификация (уровень мастерства) спортсмена оценивается, к примеру, высотой прыжка, и на этом упражнении виден прогресс от третьего разряда до мастера спорта. С меньшей четкостью та же ситуация видна на занятиях музыкой, когда одно и то же сложное упражнение может использоваться для оценки прогресса учащихся. В определенной степени в традиционном обучении литературе в российской школе роль такого сложного упражнения играло сочинение, с которым школьники сталкивались с 4 по 11 класс. Очевидно, что наличие такого простого упражнения, в котором может быть виден прогресс в освоении предметной области, делает возможным индивидуальную диагностику, позволяющую определить возможные стратегии дальнейшего обучения. Попытки обнаружения такого простого «пробного камня» в других сферах (дисциплинах, предметах) нередко приводят к появлению весьма упрощенных подходов типа оценки скорости чтения как показателя освоения важнейшего и сложного культурного инструмента.

Однако таких простых упражнений, которые можно было бы фактически в неизменном виде применять на разных этапах обучения, совершенно недостаточно. Их не удалось построить в большинстве традиционных предметов. В результате в привычном обучении и математике, и родному языку, и географии, и иным учебным предметам оказывается невозможным проследить подлинный прогресс ребенка. Всякий раз ученик получает существенно разные задачи. В результате становится практически невозможным оценить, на каком этапе освоения базового предметного содержания находятся ученики. Приходится усреднять детей, вводя абсолютные нормы конечных достижений, которые надо достичь во что бы то ни стало.

Серьезную опору в ответах на вопросы о связи обучения и изменений в ребенке, конечно, дает психология развития (или, в

советской классификации, «педагогическая и возрастная психология»). Целый ряд периодизаций возрастного развития является ничем иным как попыткой ответить на вопрос, во-первых, о том, что меняется, а, во-вторых, - о том, как и почему меняется. Эти периодизации очень помогают увидеть картину развития как целостную. Однако для учителей и родителей они носят слишком обобщенный характер и не дают достаточных оснований прямо связать обучение в школе и изменения, происходящие с учеником. Кроме того, большинство существующих периодизаций описывают и оценивают большие временные периоды, а школьного учителя интересует, какой вклад осуществляет в развитие относительно локальное учебное действие.

Вместе с тем, в ряде разработок психологии развития делается попытка преодолеть эти дефициты и дать большие основания педагогам видеть «волшебные» изменения и понимать их природу. Для этого психологи пытаются связать реальность обучения с реальностью изменений. Здесь надо отметить, что мы сознательно употребляем слово «изменения», а не «развитие», поскольку изначально полагание связи обучения и развития уже является достаточно сильным утверждением, требующим доказательства или развернутой теоретической модели. Такая модель была предложена психологами развития школы Л.Выготского, полагавшего, что «обучение ведет за собой развитие». Так, в возрастной периодизации Д.Б. Эльконина важнейшие психологические новообразования периода школьного возраста напрямую связываются с обучением, а ведущей деятельностью младшего школьного возраста объявляется учебная. При этом автор этой периодизации и его последователи подчеркивают, что не всякое обучение ведет за собой развитие. Это позволило В.В. Давыдову предложить модель развивающего обучения, в котором спроектировано формирование важнейших способностей и способов действия в процессе решения конкретных учебных задач. В этом подходе были специально разработаны учебные задачи, формирующие тот или иной способ действия. Таким образом, единицей развивающего обучения становится не урок, не узкая тема, а большие блоки содержания обучения, связанные с базовыми понятиями изучаемой науки.

Теория и практика развивающего обучения стали колоссальным прорывом в современном образовании. Однако и в развивающем обучении прогресс ребенка был связан либо с формированием психологических характеристик (типа рефлексии или

способности к оценке), либо с освоением все новых и новых предметных представлений (или понятий). Здесь развивающее обучение встречается с той же трудностью, что и обучение традиционное, не связывающее учебную работу и психологическое развитие – речь идет о том, что не удастся «поймать» динамику предметных способов действия.

Надо сказать, что в педагогике неоднократно делались попытки «поймать» индивидуальный прогресс. Мы уже отметили, измерение скорости чтения – инструмент, который используется, чтобы проследить уровень освоения навыка осмысленного чтения. В языковой же сфере лежит такой простой и распространенный инструмент, как оценка объема словарного запаса. Однако в целом приходится признать, что современная дидактика обнаружила очень немного таких «длящихся» видов деятельности, в которых можно обнаруживать растущее мастерство ребенка.

Альтернативой этому психолого-педагогическому подходу к оценке индивидуального прогресса может быть подход статистический, который, к примеру, используется в Великобритании. В этой стране была разработана система учета результатов экзаменов (которые проводятся независимыми комиссиями по стандартизированным заданиям после 3, 6, 9, и 12 классов). За много лет была собрана огромная статистическая информация, которая, например, позволила предположить наиболее вероятную оценку по математике в 6 классе (например, «хорошо»), если в третьем классе по этому предмету была «тройка». Если конкретный ученик получает более низкую оценку, то это становится основанием для изучения причин снижения «ожидаемой оценки». Информация, получаемая таким образом, оказывается очень полезным сигналом для учителей и родителей. Однако в ней нет данных о том, какие конкретные дефициты в данном предмете имеет тот или иной ученик. Поэтому, при всей важности подобного статистического инструмента, наиболее актуальной и острой остается задача выделения таких способов действия, в которых учитель и управленец могут обнаружить именно индивидуальный прогресс конкретного ученика в конкретной учебной дисциплине.

2. Какой шаг сделан в этой работе?

Из этого краткого экскурса становится понятным, что задача, которую Национальный фонд подготовки кадров поставил перед исследователями из Красноярского Института педагогики и психологии развития, находится на самом переднем крае современных поисков в сфере образования. Однако мы не предполагали, что она окажется настолько сложной. Ведь исследователям пришлось обнаруживать «скрытые» способы действия, которые формируются постепенно (на разных уровнях) на предметном материале, но не проявляются в традиционных механизмах оценки учебных достижений. Эта задача могла быть решена только при глубоком логико-психологическом анализе конкретных учебных дисциплин. Но следующая задача была не легче – необходимо было обнаружить эти способы действия в достаточно длинной перспективе школьного обучения в реальной практике. Наконец, исследователям было необходимо разработать систему измерительных дидактических материалов, которые бы с достоверностью показывали переход на следующий уровень владения предметным действием (или застой на достигнутом уровне, или даже регресс).

Учитывая, что на все исследование отводилось меньше трех лет, становится понятным, что любые полученные результаты носят в значительной мере предварительный характер. Конечно же, для получения относительно достоверных систем измерения учебного прогресса нужен научно-практический проект на 5-7 лет. Но и в имевшихся условиях исследователи достигли, как мне представляется, очень интересных и совершенно оригинальных результатов, которые уже сегодня могут обогатить не только психолого-педагогическую науку, но и практику реальных школ. При этом надо отметить, что вся работа велась исследовательской группой не в одной лабораторной школе, но в тесном сотрудничестве с группой школ из разных регионов. В эту группу входили и гимназии, и обычные школы.

В результате исследователи разработали предметные тесты по математике, русскому языку и естествознанию, которые позволяют учителю и школе во 2, 3 и 4 классах, в 7, 8 и 9 классах понять, получил ли ученик не только «багаж знаний» по предмету. Явилось ли изучение математики вкладом в его индивидуальный прогресс в средствах познания, понимания, в способности перейти к решению задач, превосходящих его первоначальные возможности?

Перед исследователями ставилась задача создать не громоздкую батарею психологических тестов, а относительно простой инструмент, которым могли бы пользоваться учителя в своей практической деятельности. Поэтому эти тесты относительно просты в обработке. После проверки выполненных заданий учитель и школа смогут понять, сколько детей «застряли» на одном уровне, несмотря на то, что получают пятерки, а сколько детей вышли на новый уровень понимания математики, несмотря на то, что получают четверки. Кстати, такое очень часто в школе случается с мальчиками, которым не доставляет никакого удовольствия коллекционировать пятерки (хотя они с легкостью бы это делали), потому что свой индивидуальный прогресс в математике они связывают с тем, чтобы решать более сильные задачи, задачи, которые расположены в зоне их ближайшего развития.

Можно, правда, отметить, что на этом этапе разработчикам не удалось преодолеть изначальный излишний психологизм подхода. Нам представляется, что частое повторение слов «мышление» и «понимание» не проливает свет на суть подхода к отслеживанию динамики предметных способов действия школьника. Было бы полезно сосредоточиться именно на тех аспектах учебных действий, которые, с одной стороны, специфичны для предмета, а с другой – делятся и сохраняются в операциях и конкретных навыках ученика.

3. От индустриальной к рефлексивной педагогике

Эта разработка проводилась в контексте проекта «Реформа системы образования» (РСО), задачей которого было пилотирование комплексных подходов к модернизации региональных систем образования. Важнейшим элементом такого комплексного подхода является система мониторинга образования, которая позволяет перейти от административного руководства системой образования к управлению, основанному на знаниях. Именно для этого в Проекте РСО были предусмотрены: разработки региональных, муниципальных и школьных открытых докладов о состоянии образования, модернизация образовательной статистики, создание региональных систем оценки качества образования, разработка инструментов оценки наиболее острых аспектов образовательной политики.

Вся эта линия разработок отражает важнейший сдвиг в педагогическом мышлении. Можно утверждать, что со времен Коменского, который мечтал о надежном способе научить каждого всему, педагогика полагалась на разработанные методики и учебники. Предполагалось, что их правильное использование приводит в будущем к правильным результатам. При этом рефлексия учителя оборачивалась на правильность использования методик. В качестве показателей успешности и результативности использовалось промежуточное оценивание учащихся, которое было встроено в реализуемую педагогическую технологию. Проводя аналогию с индустриальным производством, можно сказать, что школа виделась как поточное производство сложных механизмов, в котором производилось текущее тестирование отдельных деталей. Предполагалось, что чертежи правильны и что в итоге детали сойдутся одна с другой и механизм заработает ко всеобщему удовольствию.

Однако во второй половине двадцатого века произошел общий сдвиг в экономике и культуре от индустриально устроенных процессов к процессам нелинейным, с изменяемыми входными характеристиками, с изменяемыми технологиями. Фактически современная индустрия, пройдя от индивидуализированного к массовому технологическому производству, переходит сегодня к адаптивным технологиям, позволяющим выйти на массовое индивидуализированное производство. В рамках этой постиндустриальной среды усиливается внимание к индивидуальным продуктам. Этот сдвиг пока мало затронул систему школьного образования в России. Хотя мировой тенденцией является усиление внимания к результатам образования, к их оценке и мониторингу. Доминирующей тенденцией в международной педагогической культуре становится ориентация на результаты. Именно эта ориентация требует нового типа рефлексивности от учителя – рефлексии, которая направлена на результат, а не на процесс. Здесь важно подчеркнуть, что такая ориентация отражает и важнейший гуманистический сдвиг. Он состоит в том, что новое представление о результатах предполагает внимание не только к единым критериям оценки, но и к индивидуальным образовательным достижениям.

Представленный в данной книге инструмент оценки индивидуального учебного прогресса органически вписывается в эту тенденцию и в новую систему сбора знаний о реальности системы образования. Поэтому его использование будет полезно не только отдельным учителям. Его систематическое освоение и внедрение

помогут изменить культуру образования в целом - сориентировать его, с одной стороны, на четко определяемые результаты, а с другой стороны - на конкретного ученика. Это, возможно, поможет приблизиться к пониманию эффективности и результативности работы учителя и школы в точном экономическом смысле этих слов. Насколько избыточны или недостаточны вклады в школу, если у детей в результате преподавания 1100 часов в году, 11000 часов за 10 лет нет никакого прогресса? Может ли школа поставить и решить задачу прогресса своих учеников? «Именно прогресса, а не простого прибавления багажа знаний, который и тащить уже совсем тяжело, и бросить жалко и страшно»².

Надеемся, что эта работа будет продолжена и поможет российской системе образования развиваться в этих двух направлениях – рефлексивности и гуманистичности.

И. Фрумин

² Автор признателен П.А. Сергоманову за это выражение и за советы при подготовке этого предисловия.

1. ВВЕДЕНИЕ

В последние годы в сфере образования в центре всеобщего внимания оказалась и проблема оценки результатов школьного образования на всех его ступенях.

В настоящий момент разработка этой проблемы сконцентрирована вокруг идей так называемого «компетентностного подхода», которые активно обсуждаются специалистами. Так, делаются попытки уточнить понятие «компетенции», ведется работа по определению набора ключевых компетенций³.

Таким образом, задается концептуальная основа конструирования базовой системы педагогической диагностики, соответствующей современным представлениям о смысле и содержании общего образования. На данный момент фрагменты этой складывающейся на наших глазах системы представлены материалами PIRLS, TIMSS, PISA и др. (см. библиографию).

Вместе с тем по мере продвижения в указанном направлении становится все более явным, что та интегральная оценка итоговых образовательных достижений, которую обеспечивает наличный инструментарий международных мониторинговых исследований, будучи хорошим ориентиром для принятия управленческих решений политического уровня, в очень малой степени может помочь учителям в их повседневной деятельности. Можно сказать, что система обратной связи, которую обеспечивают мониторинги, «не дотягивается» до образовательных процессов, обрываясь где-то на уровне деятельности региональных образовательных систем. Таким образом, одна из актуальных задач в области мониторинга школьных достижений состоит в сближении оценки и диагностики с образовательной практикой.

Иначе говоря, необходимо адаптировать и доработать существующий инструментарий таким образом, чтобы он мог непосредственно ориентировать деятельность педагогов школы. Нужна диагностика, которая позволяла бы не столько оценивать итоги образовательного процесса, ранжируя учащихся (классы, школы) по тем или иным резульативным показателям, сколько сопровождать сам процесс на его основных этапах. Другими словами, объектом

³См. Сборник материалов XI Всероссийской конференции «Педагогика развития: становление компетентности и результаты образования в различных подходах». – Красноярск, 2004. Материалы также опубликованы на сайте http://www.ippd.univers.krasu.ru/bibl/pedagog_razvitie/