**АННОТАЦИЯ НА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ**

**Тема проекта: «**Новые подходы к измерению качества образования школьника как условие активного непрерывного развития личности»

**Обоснование темы проекта:**

Вопрос об оценке качества образовательных результатов школьников в настоящее время особенно актуален. В условиях необходимости выстраивания личностно ориентированных моделей образования важны новые подходы к оценке достижений учащихся. Для этого необходимо определить оптимальное понимание качества образования, что позволит создать адекватную систему мониторинга, способствующую формированию мотивации человека на непрерывное развитие, личностный рост.

Проект направлен на поиск и апробацию способов преодоления существующих в системе образования противоречий. Противоречия эти связаны с необходимостью выстраивания личностно ориентированной модели образовательного процесса и отсутствием в настоящее время адекватной системы оценивания результатов обучения. В основе проекта (исходя из понимания качества образования как соотношения цели и результата) лежит двухмерное шкалирование, оценивание абсолютной и относительной успешности личности, направленное на эффективное решение проблемы создания условий для повышения мотивации к образовательному процессу, непрерывного развития личности вне зависимости от уровня реальных возможностей и исходной степени обученности. Данный подход является одним из нетрадиционных ресурсов, способствующих обеспечению здоровьесберегающего пространства в образовательном учреждении.

**Анализ исходной ситуации, проблема:**

Традиционные средства педагогических измерений давно не устраивают педагогов-практиков, руководителей школ, родителей. Очевидно, что традиционная пятибалльная, а по сути – четырехбалльная система оценки изживает себя по многим причинам:

- низкая чувствительность отметочной шкалы не позволяет учителю адекватно оценить успехи детей (особенно это выражено на «безграничных полярных» уровнях, соответствующих отметкам «2» и «5»), что ведет к необъективности оценивания;

- оценке подлежит только результативность абсолютная (или нормативная), то есть оценивается соответствие требованиям образовательного стандарта, программным требованиям;

- вне поля зрения остается личностный подход, не оценивается продвижение в образовательном процессе каждого ученика в сравнении с предыдущими результатами, с учетом индивидуальных особенностей (относительная успешность);

- качество знаний по итогам полугодия, года в школе оценивается как суммарное количество хорошистов и отличников, что ведет к «процентомании» и не дает объективной картины о качестве образования;

- качество преподавания учителей оценивается по количеству ударников и отличников без учета обучаемости и личных особенностей детей;

- низкая чувствительность шкалы, ограничение нормативностью, внеличностный характер оценивания не способствуют росту мотивации, сохранению психического здоровья школьников;

- сосредоточение на измерении уровня сформированности знаний, умений и навыков оставляет вне поля зрения творческие способности детей, навыки самореализации, ценностные ориентации.

Как преодолеть названные противоречия, как найти адекватную систему оценивания в условиях личностно ориентированного образования?

При определении важнейших принципов педагогических измерений мы опирались на учение известного психолога Л.С. Выготского, который ввел понятие о зоне ближайшего развития, а также разделял успешность абсолютную и относительную.

Абсолютная успешность выявляется при сравнении конкретного результата, показателя результативности какого-либо объекта, с результативностью других объектов, с эталонами (стандартами, программными требованиями), а также определяется по степени достижений в области освоения какого-либо содержания, деятельности (опять же присутствует скрытое сравнение с достижениями других объектов) и т.д. Все рейтинговые шкалы (в т.ч. и наша пятибалльная система оценивания) – это фиксация абсолютной успешности или напротив – неуспешности.

Относительная успешность выясняется при сопоставлении фактически имеющегося результата конкретного объекта с его предыдущим уровнем, т.е. оценивается личное «продвижение». Степень относительной успешности определяется по интенсивности роста личных показателей при сопоставлении с прогнозируемой образовательной целью для каждого ученика в зоне его ближайшего развития с учетом личностных особенностей, обучаемости.

В настоящее время принято выделять три способа оценки: сопоставительный (сравнение с другими учениками), нормативный (сравнение с нормативными требованиями), личностный (сравнение с индивидуальными предыдущими результатами, с личностным потенциалом). Очевидно, что первые два способа (по Выготскому) можно отнести к измерению абсолютной, а последний способ - относительной успешности личности.

Многие образовательные учреждения сегодня используют, считаем, в большей степени отдавая дань моде, различные варианты рейтинговых шкал на основе сопоставительного способа оценки, который также можно рассматривать как форму измерения абсолютной успешности человека, но в сравнении не с нормативными требованиями, а с достижениями других людей. Как правило, эти «негласные требования» гораздо выше нормативных.

При апробации данного вида оценивания достижений учащихся выяснилось, что такой подход неоднозначно сказывается на мотивационных процессах школьников. Мотивация достижений в исследуемых группах наиболее высока у тех, кто приближен к верхним ступеням на рейтинговой шкале, но не у первых (самых способных, кому высокие результаты даются легко). Очень редко также рейтинг помогает ученику с изначально скромными природными данными подняться по лестнице успеха. Такие ученики, как правило, постоянно занимают последние места, в связи с этим заниженная самооценка только закрепляется. Для них рейтинговая шкала (измерения абсолютной успешности в отрыве от относительной) не только не способствует какому бы то ни было развитию, но и может гасить всякую инициативу что-либо предпринимать, продвигаться вперед. Подобные сравнения могут быть развивающими для того, кто находится на ступеньке своего развития, более приближенной к самому примеру, так как в данном случае не нарушается принцип посильности, доступности или (по Выготскому) не превышается зона ближайшего развития.

У каждого человека свои возможности, данные природой, и определять качество знаний целесообразно по совпадению или несовпадению реальной успеваемости с ее прогнозом, сделанным в зоне ближайшего развития ребенка, т.е. в сравнении с уровнем, максимально возможным для конкретного ученика. Таким образом, возникают новые задачи: добиться того, чтобы ребенок учился на уровне своих максимальных возможностей (как бы они ни были объективно малы или высоки).

Считаем, что необходимо использование способов определения успешности **по двум шкалам** (абсолютной и относительной) – это непременное условие, так как если мы остановимся на измерении достижений по внеличностной абсолютной шкале, то будем иметь все негативные последствия, перечисленные выше. Если ограничимся личностно-ориентированным относительным измерением успешности, как это принято, например, в вальдорфских, Монтессори и других школах с альтернативными образовательными практиками свободного обучения и воспитания, то мы рискуем вызвать затруднения в плане социальной адаптации учащихся (особенно по окончании образовательного учреждения, тем более во времена повсеместного распространения ЕГЭ).

Выбрав ведущую образовательную парадигму, а именно: личностно ориентированное образование (от ученика – к содержанию образования, формам, методам, технологиям, техникам, методикам, приемам) в противовес личностно отчужденной (где построение учебно-воспитательного процесса происходит в обратном порядке -от содержанияобразования, форм, методов, технологий, техник, методик, приемов - к ученику), мы определили миссию гимназии, образовательную практику, ориентированную на создание условий для успешной самореализации любого субъекта учебно-воспитательного процесса.

Чтобы сформировать для каждого ученика то образовательное пространство, которое является оптимальным в данной ситуации, в данный период времени, были проведены психолого-педагогические исследования индивидуальных особенностей школьников по следующим характеристикам: фактическому возрасту, скорости реакции, темпераменту, состоянию здоровья (типу хроники), право-лево-полушарному развитию, ведущему каналу восприятия, по индивидуально-психологическим проблемам, социально-психологическим особенностям. После чего, вооружив данными этих исследований учителей, классных руководителей и воспитателей для оптимальной организации ими образовательной практики, мы столкнулись с проблемой затруднения педагогов в использовании данных психолого-педагогической диагностики при построении дифференцированного, индивидуализированного учебно-воспитательного процесса. Поэтому можно сделать вывод: как бы качественно мы ни диагностировали учащихся, педагогов, это не будет давать ощутимого движения вперед в развитии образовательного процесса, пока мы не научимся использовать данные исследований в принятии конкретных решений, действий, так как сама по себе диагностика «не развивает». Но, считаем, диагностика-оценивание относительной и абсолютной успешности (при хорошо поставленной разъяснительной работе с теми, кого оценивают) сама по себе уже может нести развивающий эффект.

По тому же принципу предполагается измерять успешность педагога.

Всем известна такая форма диагностики, как создание портфолио – фиксации накопленного результата на текущий момент времени, где большое внимание уделяется рефлексирующей деятельности педагога (используются всевозможные тесты – диагностика осуществляется на основе того, что думает, представляет и сообщает о себе сам учитель). И это действительно продуктивно, так как успешный учитель всегда сориентирован на самоанализ и самодиагностику. Но самооценку педагога необходимо соотносить с мнением других субъектов. В результате сопоставления по степени расхождений между тем и другим оцениванием можно судить о том, насколько реалистично судит о себе учитель. Чем объективнее эти суждения, тем более плодотворным будет его путь к профессиональному самосовершенствованию. Значительному снижению субъективности может служить многофакторная оценка: внешняя (администрация образовательного учреждения, работники управления образования, члены экспертных комиссий по аттестации и др.), внутренняя (ученики, ближайшее профессиональное сообщество, родители) и самооценка. Разумеется, диагностику профессионального роста каждого педагога необходимо проводить в сравнении с предыдущим результатом, с учетом личностных особенностей, т.е. в зоне ближайшего развития.

Но имеют место и некоторые противоречия: одно из них – это слишком большие расхождения во мнениях при разработке квалиметрических (описательных) методик для измерения компетентностных характеристик учителя, так как велика доля разночтений, субъективных пониманий того или иного педагогического явления. В данном случае возникает опасность влияния диссонирующих факторов, возникновения конфликтных ситуаций при распределении материальных поощрений. Все это может послужить ухудшению психологического климата, препятствовать развитию образовательного учреждения. Поэтому, считаем, на данном этапе (особенно при переходе на новую систему оплаты труда педагогов) очень важно определить наиболее точные критерии оценки. Легче оцениваются более измеримые явления, подтверждающиеся количественно, документально, например: повышение квалификации (по документам), обобщение опыта на разных уровнях, педагогическая активность (по имеющимся количественным фактам обобщения, публикаций, участия и побед в конкурсах), работа с одаренными детьми (по достижениям: фактам участия, побед в олимпиадах, конкурсах), научно-исследовательская деятельность (по наличию) и т.д.

Это вовсе не означает, что к оценке деятельности педагога нужно подходить только количественно (хотя количественный показатель является результатом многих качественных процессов). Профессиональные компетенции измерять необходимо на основе разрабатываемых квалиметрических методик, но для деятельности в данном направлении особо необходимы открытые, доверительные взаимоотношения между руководителями школы и педагогами, более тщательное и внимательное изучение каждой личности.

Следует, считаем, изменить подход и к оценке качества знаний, умений и навыков в целом по классу, школе: не суммировать количество четверок и пятерок по традиции, а включать в качественный показатель только тех детей, у которых произошло значительное «продвижение» в развитии, т.е. образовательный результат приблизился к прогнозируемой цели, полностью с ней совпал или превзошел ожидаемый результат в зоне ближайшего развития ребенка. Поэтому школьники, имеющие «4» и «5» (в соответствии с требованиями госстандарта) не обязательно должны войти в качественный показатель, а ребенок, имеющий «2» и показавший значительное продвижение в развитии, будет включен как качественно обучающийся и развивающийся ученик.

Практика (знакомства с образовательными системами средних школ в разных регионах) показывает, что большинство образовательных учреждений сегодня по-прежнему осуществляет внутришкольный контроль констатирующего характера. Зачастую отсутствует какая бы то ни было корреляция, анализ причинно-следственных связей. Отслеживается только степень овладения учащимися учебной программой в данный период времени. В лучшем случае – сравниваются результаты выполнения контрольных работ с итоговыми отметками (за четверть, полугодие, год), но опять-таки все по той же четырехбалльной, а то и по трехбалльной системе, мониторинг динамики в «пределах одной отметки», а особенно на уровне «безграничных», а потому и «опасных» двойки и пятерки отсутствует вовсе, что может крайне негативно сказываться не только на академических успехах детей, но и на их психическом здоровье. Поэтому любая проверка имеет смысл и пользу, если она организована по принципу «до и после» и имеет более тонкий, адресный, т.е. личностно ориентированный аналитический характер.

Следовательно, истинное качество овладения образовательными стандартами, истинное качество развития детей целесообразно высчитывать, как уже было сказано выше, не столько по факту количества четверок и пятерок, как по наличию динамики «продвижения», динамики развития на основе педагогического прогнозирования в зоне ближайшего развития (относительной успешности). И для этого необходимы конкретные практические методики.

В связи с этим управленческая команда и педагогический коллектив МОУ «Гимназия №1» определили для себя основные принципы и задачи, которые должны лечь в основу выстраивания образовательного процесса в отношении ученика (и педагога) образовательного учреждения в целом:

* понимание качества образования как **соотношения цели и результата**;
* **операциональность** заданных целей в **зоне ближайшего развития**;
* **прогнозирование** образовательных результатов;
* оценка качества образования по **динамике** его изменений (абсолютная и относительная успешность)

Реализовать поставленные задачи нам поможет опыт Челябинских педагогов под руководством доктора педагогических наук Д.Ш. Матроса, а точнее – разработанная ими дидактическая информационно-коммуникационная технология «Матроссофт» по прогнозированию образовательных результатов на научной основе.

**Объект исследования:**

Качество образования учащихся.

**Предмет преобразования:**

Способы оценивания качества образовательных результатов учащихся.

**Цель проекта:**

Разработка адекватных *способов* оценивания качества образовательных результатов, способствующих формированию мотивации человека на непрерывное развитие, личностный рост вне зависимости от исходного, стартового уровня, а также вне зависимости от реальных возможностей, данных природой.

**Гипотеза:**

В результате переоценки педагогами критериев измерения качества образования (понимания качества образования как соотношения цели и результата) и создания *адекватной системы оценивания* успешности ученика в личностно ориентированной модели образовательного процесса на основе *многомерного шкалирования и многофакторной оценки* предполагается обеспечить условия для повышения качества образовательных результатов учащихся вследствие роста *мотивации* к образовательному процессу, ориентации каждого школьника на *непрерывное развитие* вне зависимости от уровня реальных возможностей и исходной степени обученности, а также в результате повышения интеллектуальной выносливости, психического, физического и социального здоровья школьника.

**Критерии оценки** (индикаторы измерений успешности реализации проекта):

* **относительная успешность** (мониторинг динамики, продвижения, скорости прироста результатов по специально разработанным методикам);
* **абсолютные показатели** успешности (соответствие нормативам, стандартам, заданным параметрам);
* **интеллектуальная выносливость**: усидчивость (отсутствие двигательного беспокойства), внимательность (отвлечения), отсутствие (степень) усталости, ощущение длины урока, концентрация внимания (рассеянность внимания);
* **психическое состояние** (показатели уровня тревожности): чувство комфорта (дискомфорта), спокойствие (состояние невротизма), отсутствие (ощущение) страха, увлеченность (затрачивание усилий на преодоление рутинности труда (скука);
* **факторы, являющиеся следствием мотивации**: осмысленность цели (для чего это нужно?), степень заинтересованности, ощущение значимости собственной деятельности, желание идти на урок, нежелание уходить после звонка,отсутствие пропусков и опозданий, непрерывность, системность, устойчивость процессов развития (относительного продвижения);
* **степень продуктивности деятельности** (время – мин.): сколько времени в работе, деятельности, кол-во времени на пассивно-созерцательные процессы, речевая активность (сколько учащийся говорил?), интенсивность, скорость образовательных процессов, экономия времени;
* **показатели социального здоровья**: самостоятельность в принятии решений, ответственность, коммуникации (культура, толерантность), активность, реалистичность притязаний, адекватность самооценки, готовность и стремление к самореализации, планированию, прогнозированию собственного развития;
* **уровень заболеваемости**;
* другие внешние индикаторы – показатели эффективности реализации проекта: желание учащихся посещать школу, объем дневной учебной нагрузки (ур. и д/з), содержание уроков физкультуры, психологический климат в коллективе, характер взаимоотношений, жизнь в школе после окончания уроков, гигиеническое состояние школьных туалетов, отношение к школе большинства родителей, вид учеников, выходящих после уроков, курящие школьники (их отсутствие или наличие в школе и на ее территории – объективный показатель обеспечения ситуации успешности для каждого ученика (или ее отсутствия), а также результативности воспитания культуры здоровья) и др.

**Ресурсное обеспечение:**

1. Разработческая группа управленцев и педагогов-лидеров преобразований.
2. Профессиональная компетентность в данном вопросе членов инициативной группы (социо-психолого-педагогического коллектива) как результат организации ИПК внутри образовательного учреждения.
3. Библиотека методической литературы по исследуемой теме: Шамовой Т.И., Беловой С.Н., Ильиной И.В., Морозовой Т.В., Поташника М.М., Ксензовой Г.Ю., Конасовой Н.Ю. и др.
4. Опыт мониторинговых исследований успешности ученика по рейтинговым шкалам в рамках реализации программы «Школа 2100» (компьютерные программные диагностические продукты)
5. Результаты психолого-педагогических исследований индивидуальных особенностей школьников по следующим характеристикам: фактическому возрасту, скорости реакции, темпераменту, состоянию здоровья (типу хроники), право-лево-полушарному развитию, ведущему каналу восприятия, по индивидуально-психологическим проблемам, социально-психологическим особенностям.
6. Некоторые пробы количественных и квалиметрических диагностик успешности ученика, педагога.
7. Взаимодействие и сотрудничество с методическим центром г. Челябинска по использованию программных продуктов МАТРОС СОФТ по педагогическому прогнозированию образовательных результатов.
8. Приобретенные программные продукты МАТРОС СОФТ: электронные учебники, система подготовки учителя, педагогический мониторинг, психологический мониторинг, мониторинг здоровья.

**Ограничения (риски):**

1. Необходимость временных затрат (и трудозатрат) на мониторинговые измерения и исследования в данной области.
2. Недопонимание некоторыми педагогами значимости работы в данном направлении, превращение диагностических измерений в самоцель (для отчета, аттестации и др.) вне привязки к конкретным изменениям содержания и форм организации УВП.
3. Необходимость учета при разработке количественных и квалиметрических методик закономерностей развития, а именно: скорости относительного продвижения или темпов прироста результатов (**динамика** **замедляется по мере развития того или иного навыка**, то есть по мере приближения к верхним ступенькам развития), в связи с этим - невозможность измерения успешности по одним и тем же критериям и параметрам на разных ступенях абсолютной шкалы.
4. Существенные ограничения в интеграции образовательных результатов.
5. Расхождения во мнениях при разработке квалиметрических (описательных) методик для измерения компетентностных характеристик, так как велика доля разночтений, субъективных пониманий того или иного педагогического явления.