

Оценка для контроля против оценки для развития

Оценка качества образовательного процесса — процедура всегда непростая, часто связанная со стрессом или как минимум непривычная для педагогов-практиков, поскольку не является, как правило, повседневной рутинной. Вместе с тем именно оценка — основной механизм управления качеством в любой сфере деятельности, в том числе в дошкольном образовании. «В руках мотивированных и квалифицированных практиков и заинтересованных сторон методы и практика оценки могут процветать, поддерживаться и обеспечивать лучшее будущее [прим. автора — дошкольного образования]» (Garvis, Harju-Luukkainen, Kangas, 2022, p. 1).

Систематическая формирующая (то есть развивающая) оценка качества дошкольного образования признается на международном уровне как основной способ получить информацию об индивидуальном развитии и потребностях каждого ребенка и создать условия для их поддержки, что, в свою очередь, обеспечивает права детей на качественное образование (Correia, 2019).

Создавая систему развивающей оценки качества, необходимо опираться на целостный подход к диагностике, который, в свою очередь, базируется на следующих положениях ФГОС ДО:

- всестороннее развитие ребенка (описание различных сторон развития через комплекс целевых ориентиров, охватывающих все важные для ребенка виды деятельности);
- универсальные способности — цель обучения, предметное содержание — являются лишь средством (акцент ставится на том, что стратегические задачи дошкольного образования относятся

к физическому и психологическому развитию ребенка, которое обеспечивается через интересное конкретным детям содержание);

- средовой подход к обучению (среда рассматривается не как фон, а как источник развития, а роль взрослого — обогащение развития ребенка через среду и взаимодействие с ним);
- фокус на условиях как объекте оценки качества (прямой запрет на использование диагностики развития детей как объекта оценки качества, описание условий реализации основной образовательной программы как объекта оценки качества).

Обозначенный подход означает, что, выстраивая систему оценки качества дошкольного образования, следует определить систему критериев оценки образовательной среды и отделить их от критериев диагностики развития ребенка, которые не входят непосредственно в модель оценки качества, но сообщают об эффектах, которые дает тем или иным образом реализуемая на практике модель качества дошкольного образования (Tietze, Schneider, Lee, 2021, p. 7), изображенная на рис. 1.



Рисунок 1. Модель качества дошкольного образования, разработанная в рамках международных проектов Берлинского института оценки качества дошкольного образования Pädquis под руководством В. Титце с участием российских ученых

Одни и те же критерии оценки могут работать только для контроля, а могут быть заложены в основу развития качества — это зависит от поставленных целей и особенностей процедуры.

С точки зрения целей развивающей оценки качества важен акцент не на фиксации параметров в числовых значениях (или приравненных к ним словесных оценках), а на получении развернутой информации о своей практике для ее качественного анализа. Такая постановка цели задает вектор работы с результатами оценки: рефлексия педагогами своей практики, качественный анализ и обсуждение зафиксированных свидетельств, а также постановка гипотез об изменении практики и ожидаемых эффектах.

Таким образом, работа над развитием качества — кропотливый повседневный процесс. Важно отдавать отчет, что качественные изменения не происходят от того, что переставили мебель или заменили одни материалы на другие, хотя и это может стать первым шагом развития. О развитии качества можно говорить тогда, когда меняется не только образовательная среда, но и способ работы педагогов в ней, отношения между взрослыми и детьми.

Развитие качества начинается в тот момент, когда педагоги обнаруживают проблему — дефицит среды, например пустует уголок экспериментирования во время свободной игры; дефицит детского развития, например все играют сами по себе, не объединяются для совместных игр, а если пытаются, то не могут договариваться о правилах; не работает используемый педагогический прием, например с прошлой группой получалось держать дисциплину на своем авторитете, а с новой никак не работает, дети постоянно спорят из-за игрушек и нарушают правила. Обнаруженная проблема становится педагогической задачей (иногда не только педагогической, но и управленческой): «Как сделать так, чтобы...?» Возникают идеи и пробы, как эти идеи работают, наблюдения за эффектом от изменений.

Как же должна быть обустроена процедура и предъявление результатов оценки, чтобы запустить эти процессы?

Развивающей оценку делает соблюдение следующих принципов:

- последовательность (соответствие изменяемых параметров, инструментария и процедуры целям и задачам образовательной

программы — всему комплексу или тем аспектам, над которыми необходимо работать коллективу или отдельному педагогу);

- открытость (информированность участников оценки о целях и процедуре, прозрачность критериев, четкость следования договоренностям между участниками);
- конфиденциальность¹ (результаты в деталях доступны только непосредственным участникам оценки, любое совместное обсуждение инициируется только при наличии от них разрешения; руководству и для коллективного обсуждения предъявляются лишь обезличенные обобщенные результаты);
- объективность (готовность показать и обнаружить не только сильные стороны, но и дефициты практики; доверие к компетентности специалиста, проводящего оценку);
- проектный подход к работе с результатами (отношение к дефицитам как к точкам роста, которые станут задачами развития; использование инструмента оценки как навигатора в проектировании пути развития; распределение ответственности и задач);
- коллегиальность (результаты оценки — зона ответственности не одного педагога, а целой команды специалистов и администрации, обеспечивающих условия для конкретных детей, поэтому результаты должны обсуждаться со всеми участниками и, с их согласия, со всеми заинтересованными, но в обобщенном виде, с соблюдением конфиденциальности в отношении конкретных оценок).

1 Опираясь на принципы профессиональной этики оценщиков (Приказ Минэкономразвития РФ от 30 сентября 2015 г. №708 «Об утверждении типовых правил профессиональной этики оценщиков»), можно провести параллель к проведению оценки в дошкольных группах: результаты оценки условий развития качества образования с помощью инструмента не могут быть переданы третьим лицам, за исключением случаев, предусмотренных законодательством Российской Федерации (например, когда в ходе экспертизы выявлены факты жестокого обращения с детьми или прочие уголовно наказуемые деяния).

На основе этих принципов необходимо обеспечить следующие условия, чтобы оценка качества дошкольного образования способствовала последующему его развитию (Shiyan, Le-van, Shiyan, 2022, p. 152–153).

Выбор критериев основан на «публичном договоре». Прежде чем включаться в систему оценки качества, педагог должен понимать, какие параметры оцениваются и как выглядит процедура, и должен быть внутренне согласен с тем, что эти параметры имеют для него смысл. Только в этом случае результаты оценки станут ценными и породят размышления над своей практикой и желание обсудить их с другими. Однако спущенные сверху критерии редко вызывают однозначную поддержку без основательного обсуждения. Поэтому в организации необходимо создать условия для диалога: развивать культуру неформальных собраний, ценность возражений и открытой демонстрации своей позиции, компетентность критического мышления и аргументации. Этот процесс не может быть быстрым, если не подготовлена почва. Но оставить его без внимания — значит поставить под сомнение дальнейший развивающий эффект от оценки качества.

Система оценки должна обеспечивать баланс между информативностью и разумной сложностью процедуры.

Разрабатывая систему развивающей оценки качества, организация должна понимать, что любая оценка представляет ситуацию редуцированно. Стремление охватить все и использовать множество разных диагностик перегружает как того, кто проводит оценку, так и того, кто оценивается. Результаты такой диагностики громоздки, и с ними трудно потом работать в повседневной практике. Обратная ситуация, когда применяется только один инструмент, учитывается только один источник информации, приводит к интерпретации только из одной перспективы и риску искажения картины.

Оценка должна включать в себя и сочетать между собой процедуры самооценки и внешней оценки.

Инструмент оценки можно использовать разными способами: самооценка, внутренняя оценка, внешняя оценка, а также в комбинации из двух или всех трех способов. Выбор способа зависит от того, кто и какие задачи ставит.

Внешняя (независимая) оценка помогает высветить характеристики, присущие системе работы организации в целом, в том числе системные проблемы. Также внешняя оценка помогает обеспечить конфиденциальность полученной информации и избежать давления на участников оценки. Внешнюю оценку должны проводить компетентные авторитетные специалисты, соблюдающие этические нормы во взаимодействии до, во время и после оценочной процедуры.

Самооценка проводится «изнутри процесса», то есть самими педагогами. Очевидно, что получить объективные результаты таким способом невозможно, даже если критерии оценки четко прописаны. Однако смысл этой процедуры — в знакомстве с инструментарием через практическую деятельность и в развитии профессиональной рефлексии — способности размышлять над своей практикой на основании конкретных наблюдений и видеть в ней дефициты.

Наконец, внутренняя оценка качества сочетает в себе некоторые признаки самооценки и внешней оценки. С одной стороны, проводящий оценку специалист должен быть компетентным в области развития детей, хорошо знать инструментарий и процедуру оценки, пользоваться авторитетом среди коллег и соблюдать этику делового взаимодействия. С другой стороны, цель внутренней оценки — посмотреть на ситуацию «извне», и занять такую позицию и абстрагироваться от контекста (знания о том, как обычно все происходит, личного отношения к оцениваемому педагогу и других «шумов») сотруднику самой организации, даже если он не вовлечен в данный момент в образовательный процесс, практически невозможно. Поэтому внутренняя оценка имеет свои ограничения.

Особым развивающим потенциалом обладает сочетание нескольких видов оценки, которое дает возможность объемно взглянуть на практику из разных ракурсов и обсудить совпадение и несовпадение перспектив.

По итогам оценки должна быть обеспечена конструктивная обратная связь.

Оценка качества будет иметь развивающий характер, только если по ее итогам участник получает развернутую характеристику ситуации (что увидел эксперт) и рекомендации ближайших шагов по ее улучшению (через призму инструмента, а не собственного жизненного или

профессионального опыта эксперта). Презентация результатов в системе развивающей оценки качества предполагает также их обсуждение и последующий учет в программах повышения квалификации и внутреннего обучения педагогов.

При этом программа изменений, которую создает педагог или коллектив по результатам оценки, должна быть последовательной и посильной. Требуется время, чтобы изменения вошли в уклад организации. В начале пути есть большой соблазн внедрить все и сразу, применить все технологии, описанные в методических пособиях, и быстро достичь высокого уровня, однако без изменения профессионального мышления навязанные извне новшества не только не приживутся, но и могут вызвать сопротивление у педагогов.

Для того чтобы изменения были «экологичными» и решения о них принимались осознанно, важно действовать постепенно: провести анализ практики — обнаружить проблему — оценить имеющиеся ресурсы — спроектировать конкретный шаг («А что, если...?») — сделать пробу и снова провести анализ практики («Что сработало, а что нет?»). Формулируя следующий шаг, коллектив должен стремиться к тому, чтобы этот шаг был максимально конкретным, понятным педагогу, реализуемым в имеющихся условиях и ограниченными временными рамками.

Формирующая (развивающая) психолого-педагогическая диагностика

Диагностика развития ребенка не должна являться частью системы оценки качества дошкольного образования, согласно ФГОС ДО, даже если эта диагностика имеет формирующий (развивающий) характер. Вместе с тем такая диагностика должна использоваться как источник информации о влиянии, которое оказывает на ребенка основной объект оценки — психолого-педагогические условия (то есть образовательная среда). В связи с этим целесообразно проводить наблюдение за развитием детей в естественной среде.

В отличие от нормативного (по сути — контролирующего) подхода к диагностике развития детей, когда ребенок воспринимается как объект, которого формируют, выравнивая до определенного эталона/нор-

мы, в формирующей диагностике ребенок — это субъект, развивающийся по индивидуальной траектории, а сама диагностика — способ получить информацию для выбора педагогическим коллективом лучшей стратегии и тактики его поддержки и сопровождения его развития. Наиболее приемлемым для этих целей методом во многих странах считается педагогическое наблюдение (Garvis, Harju-Luukkainen, Kangas, 2022, p. 89).

Более того, оценка качества без учета перспективы самих детей (что подразумевает активный процесс общения, включающий слушание, интерпретацию и совместное конструирование смыслов) в мировой практике признается недостаточной, поскольку дети — основные получатели образовательных услуг. При этом активное вовлечение детей в оценку качества имеет в том числе формирующий эффект с точки зрения развития важных способностей (саморегуляции, самооффективности, метакогнитивных навыков) и компетентности быть субъектом своего образования и проявлять инициативу (Garvis, Harju-Luukkainen, Kangas, 2022, p. 9). Формализация этого диагностического направления и внесение его в документально регламентированную систему оценки качества, однако, несет в себе много рисков, поэтому остается рекомендованной, но не входящей в систему оценки качества процедурой.

Таким образом, оценка для развития подразумевает критериальный анализ ситуации с позиции условий, создаваемых образовательной организацией для развития детей, и проявляющихся в них эффектов с учетом перспективы всех участников образовательного процесса и заинтересованных лиц — администрации (глазами компетентных независимых экспертов), педагогов, детей и их родителей. Развивающий характер оценки проявляется лишь в том случае, если процедура проводится в соответствии с принципами последовательности, открытости, конфиденциальности, объективности, коллегиальности и проектного подхода.

Литература

- Correia, N., Camilo, C., Aguiar, C., & Amaro, F. Children's right to participate in early childhood education settings: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 2019, 100, 76–88.
- Garvis S., Kangas J., Harju-Luukkainen H. An Introduction to Assessment and Evaluation in ECEC Context. In: Garvis S., Harju-Luukkainen H., Kangas J. (Eds.) *Early Childhood Research and Education: An Inter-Theoretical Focus. Volume 2. Assessing and Evaluating Early Childhood Education Systems*. UK: Springer, 2022. P. 114. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-99910-0>
- Shiyan I., Le-van T., and Shiyan O. Monitoring of Preschool Education Quality in the Russian Federation: “Assessment for Development”. In: Garvis S., Harju-Luukkainen H., Kangas J. (Eds.) *Early Childhood Research and Education: An Inter-Theoretical Focus. Volume 2. Assessing and Evaluating Early Childhood Education Systems*. UK: Springer, 2022. P. 139156. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-99910-0>
- Tietze W., Schneider M., Lee H.-J. Research Report on the International Validation Study “Parents’ and educators’ ratings of quality criteria for childcare facilities”. Berlin: Pädquis, 2021.