**Взгляд российского учительства – «отличники», показатель успеваемости и средний балл**

Eхcellent students, academic performance and grade point average: Russian teachers' opinion

Шеина Марина Витальевна, канд. физ. –мат. наук,

доцент департамента экономики и финансов, НИУ ВШЭ, Пермь

Ключевые слова: показатели работы учителя, средний балл, качество знаний, показатель успеваемости

Keywords: teacher performance indicators, average score, quality of knowledge, index of achievement

Повышение успеваемости школьников является важной частью образовательной политики. В пользу этого говорят как огромное число работ и исследований, посвященных данному вопросу, так и активная непрерывная деятельность по реформированию образовательной системы. Исследователи образования в работе (Bernaus, Wilson and Gardner, 2009) подчеркивают, что мотивация учителя связана с использованием мотивирующих стратегий обучения, которые, в свою очередь, влияют на учебные достижения школьников. Поэтому любые изменения в образовательной системе, направленные на повышение мотивации учителей, должны привести к повышению успеваемости учащихся.

Анализ большого числа работ привел специалиста по исследованиям в обла­сти школьного образования Эрика Ханушека к неутешительному выводу – результаты изучения влияния различных характеристик школ и учителей на результативность ученика не однозначны, не представляется возможным выделить какие–либо факторы, определяющие его учебные достижения (Hanushek, 1997). Те же выводы сохраняют свою актуальность и в более поздних обзорах (Hanushek, Kain, Rivkin, 2005), (Clotfelter, Ladd, Vigdor, 2006).

Кроме классического набора показателей, характеризующих учителей – пол; возраст; образование; квалификация; повышения квалификации; наличие педагогического опыта; наличие/отсутствие ученой степени; специализация учителя; опыт работы и другие, в последние годы активно изучается влияние на учебные результаты учеников методик, используемых учителями – «традиционных» или «современных» (Yee, 2007), (Zuzovsky, 2009), (Klaveren, 2011), (Bernaus and Gardner, 2008), (Schwerdt and Wuppermann, 2010),(Lavy, 2011), (Bietenbeck, 2011), (Тюменева, Хавенсон, 2012). Получаемые результаты по-прежнему дают весьма разнообразную картину. Одна из возможных причим может состоять в том, что учителя с одинаковыми характеристиками могут иметь разную мотивацию. В эмпирических работах учитель рассматривается исследователями либо как нейтральный объект, не имеющий никаких целей, либо как объект, имеющий целью повышение успеваемости всех своих учеников. Это означает наличие мотивации у учителя на то, чтобы каждый без исключения его ученик в имеющихся условиях получил полноценное качественное образование. Цель данной работы – проверить, что более привлекательно для российского учителя – наличие отличных оценок в классе, высокий средний балл или отсутствие неудовлетворительных оценок.

Данная работа является подтверждением несоответствия теоретических предположений о «беневалентности» учителя и эмпирических свидетельств отсутствия его стремления к обеспечению качественного образования для каждого ученика в классе, что говорит о недостаточно высоком уровне российского учительства и системы образования в целом.

Невысокий уровень качества современного российского школьного образования отмечается многими исследователями (например, (Кузьминов, Фрумин, Захаров, 2011), (Авраамова, Клячко, Логинов, 2014), (Прахов, 2014)). «По объективным показателям, таким как компетенции учащихся (результаты PISA), российская школа проигрывает в международных сравнениях, а если и выигрывает, т. е. занимает достойные места (PIRLS, TIMSS), то только в начальной школе, а затем свое преимущество утрачивает» (Авраамова, Клячко, Логинов, 2014, с.119). Модернизация системы образования в России пока не принесла ощутимых результатов. «Непрекращающиеся попытки изменить качество образования в российской школе через введение новых стандартов оказались малорезультативными <…> системную образовательную реформу тормозит сопротивление некомпетентных управленцев, консервативных педагогов» (Кузьминов, Фрумин, Захаров, 2011, с.10)

Исследователи отмечают более мягкую оценку состояния дел в школьном образовании со стороны родителей, констатируя, однако, что, «несмотря на довольно высокую удовлетворенность школьным образованием в целом, родители склоняются к мнению, что без дополнительных занятий их дети не смогут сдать ГИА и ЕГЭ на высокие баллы» (Авраамова, 2014, C. 118), «из результатов опроса выпускников, в частности, следует, что старшеклассники чувствуют разрыв между материалом, изучаемым в школе, и требованиями ЕГЭ» (Прахов, 2014, с.94)

Контекст исследования

В качестве показателей работы учителя в школе используют показатели учебных достижений класса. В российских школах для измерения уровня образовательных достижений класса в подавляющем числе случаев используются средний балл, показатель качества знаний, показатель успеваемости. С точки зрения теории, предполагая рациональность учителя естественно ожидать, что, работая с группой учеников (классом), учитель выстраивает свои стратегии поведения, минимизируя издержки достижения ожидаемого результата для класса в целом. Это соображение порождает вопрос о том, что является более важным для школьного учителя – наличие отличных оценок, характеризующих высокий уровень обученности его учеников, отсутствие неудовлетворительных оценок, приемлемый уровень среднего балла? С каким классом менее «затратно» работать – с учениками одинаковых способностей или разных?

Данные и методы

В июне 2014 – августе 2015 годов был проведен прямой анкетный опрос учителей–предметников различных школ Пермского края (N=292). Респондентам предлагалось оценить уровень успешности достижений класса на основании оценок, полученных учениками во *внешнем* мониторинговом срезе знаний. Оценки были представлены в виде пофамильного списка класса с индивидуальными баллами в пятибальной системе по каждому ученику класса. Всего оценивалось три класса – А, Б и В, – каждый со своим списком учеников (по 20 человек в классе). Количество разных оценок в классе представлено в таблице 1.

Таблица 1

Распределение оценок по классам (количество оценок)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Класс | Отлично | Хорошо | Удовлетворительно | Неудовлетворительно | Средний балл[[1]](#footnote-1) |
| А | 3 | 9 | 8 | 0 | 3,75 |
| Б | 0 | 17 | 3 | 0 | 3,85 |
| В | 8 | 2 | 9 | 1 | 3,85 |

Учителей просили отметить, какой из классов А, Б, В лучше, средний, хуже или какие классы одинаковы по уровню учебных достижений. Также в анкете присутствовали вопросы об индивидуальных характеристиках респондента – о поле, возрасте, стаже работы, преподаваемом предмете, уровне квалификации, наличии административных обязанностей, а также о статусе школы, территории ее нахождения и о месте школы в краевом рейтинге. Для проведения детального анализа по каждому параметру учителя были разделены на несколько групп. Описание группировок приведено в таблице 2, описательные характеристики – в таблице 3.

Таблица 2

Распределение респондентов по группам, N=292 (количество респондентов, при наличии ответа в анкете)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Категория учителя | Высшая  | Первая  | Вторая  | Соответствие  | Нет  |
|  | 67 | 87 | 26 | 39 | 59 |
| Параллели | 1-4 классы | 1-9 классы | 5-8 классы | 1-11 классы | 9-10-11 классы |
|  | 14 | 92 | 34 | 136 | 14 |
| Предметы | Гуманитарные  | Ест.-научные | Информатика  | Математика |  |
|  | 128 | 24 | 36 | 96 |  |
| Территория школы | Краевой центр | Районный город | Село  |  |  |
|  | 94 | 67 | 69 |  |  |
| Место школы в краевом рейтинге | Выше среднего | Среднее  | Ниже среднего |  |  |
|  | 66 | 172 | 37 |  |  |
| Вуз образования | Педагогический университет | Классический университет | Другие |  |  |
|  | 197 | 82 | 8 |  |  |
| Административные обязанности | Есть административная должность | Нет административной должности |  |  |  |
|  | 23 | 269 |  |  |  |
| Наличие победителей олимпиад | Есть  | Нет  |  |  |  |
|  | 100 | 192 |  |  |  |
| Год окончания вуза | До 1997 | После 1997 |  |  |  |
|  | 152 | 138 |  |  |  |
| Тип учебного заведения | Гимназии, лицеи | Средние общеобразоват. школы |  |  |  |
|  | 28 | 259 |  |  |  |

В блок естественно-научных предметов вошли физика, химия, биология, география. В блок гуманитарных – русский язык, литература, иностранные языки, история, общество, музыка, искусство.

Таблица 3

Описательные характеристики

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | N | Среднеквадр. отклонение | Среднее  | Медиана  | Минимум  | Максимум |
| Год окончания вуза | 279 | 11,94 | 1995,5 | 1996 | 1963 | 2016 |
| Возраст  | 288 | 11,25 | 43,28 | 45 | 22 | 77 |
| Общий педагогический стаж | 290 | 11,64 | 19,19 | 20 | 0 | 51 |
| Стаж по предмету | 285 | 11,72 | 17,75 | 18 | 0 | 51 |

Среди респондентов доминируют женщины, мужчины составляют 4,8% (14 человек). По возрастному составу более 60% – учителя старше 40 лет (рис.1), учителя пенсионного возраста – 14,9%.

Рис. 1. Структура выборки по возрасту респондентов.

Для анализа полученных данных были использованы G–критерий знаков и критерий Хи–квадрат Пирсона.

Обсуждение результатов

Анализ результатов ранжирования учителями классов А, Б, В с использованием G–критерия знаков показал, что в целом по выборке на уровне значимости 0,01 учителя считают класс Б лучшим по уровню учебных достижений, класс А средним и класс В худшим из трех рассматриваемых классов. Такой вариант ранжирования классов совпадает с результатом, который будет получен, если провести ранжирование классов на основе показателя «качества знаний», уровень среднего балла при этом оказывается несущественным.

На основании G–критерия знаков также установлено, что для учителей предметов естественно–научного блока, учителей информатики, учителей начальной школы, учителей старшей школы, учителей второй категории, учителей, имеющих административную должность, классы А и В несравнимы, нет превалирующего мнения о том, какой класс лучше – А или В. Классы А и Б оказались несравнимыми для учителей предметов естественно–научного блока, учителей лицеев и гимназий.

Использование критерия Хи–квадрат Пирсона позволило выявить различия в оценках класса А на уровне значимости 0,05 у учителей предметов естественно–научного блока и «гуманитариев», «информатиков», «математиков»; на уровне значимости 0,01 у «гуманитариев» и «информатиков», «гуманитариев» и «математиков». Среди учителей предметов естественно-научного блока самая большая доля тех, кто оценивает класс А как лучший (33%) и самая маленькая доля тех, кто оценивает его как средний (50%) по сравнению с соответствующими долями учителей других предметов. Среди учителей информатики самая большая доля тех, кто оценивает класс А как худший (33%) и самая маленькая доля тех, кто оценивает его как лучший (3%) по сравнению с соответствующими долями учителей других предметов (рис. 2).

Рис. 2. Оценка успеваемости в классе А учителями разных предметов (доли респондентов): «1» – респондент оценивает класс А как худший, «2» – как средний, «3» – как лучший.

Также оценки класса А различны на уровне значимости 0,05 у учителей, имеющих вторую категорию, и учителей, не имеющих категории. Учителя второй категории существенно чаще оценивали класс А как худший (32%) и реже как средний (48%), чем учителя, не имеющие категории – 7% и 69% соответственно; доли тех, кто оценил класс А как лучший, у них близки – 20% и 24% (рис. 3).

Рис. 3. Оценка успеваемости в классе А учителями с разными категориями (доли респондентов): «1» – респондент оценивает класс А как худший, «2» – как средний, «3» – как лучший.

Существенных различий в оценках класса Б в целом по выборке нет, но оценки «гуманитариев» и учителей предметов естественно–научного блока различаются на уровне значимости 0,05. Доля учителей естественно-научного блока, оценивших класс Б как средний по уровню успеваемости, более чем в два раза выше, чем соответствующая доля гуманитариев (42% и 20% соответственно)

Рис. 4. Оценка успеваемости в классе Б учителями разных предметов (доли респондентов): «1» – респондент оценивает класс Б как худший, «2» – как средний, «3» – как лучший.

Класс В учителя оценили как худший на уровне значимости 0,05 независимо от преподаваемых предметов. Однако на уровне значимости 0,05 различаются оценки учителей, имеющих первую категорию, и учителей, не имеющих категории (рис. 5).

Рис. 5. Оценка успеваемости в классе В учителями с разными категориями (доли респондентов): «1» – респондент оценивает класс В как худший, «2» – как средний, «3» – как лучший.

Среди учителей первой категории доля тех, кто оценивает класс В как лучший, в четыре раза выше, чем соответствующая доля учителей без категории (5%) и в 7 раз выше, чем доля учителей с категорией «соответствие» (3%). Доля тех, кто оценивает класс В как средний, среди учителей первой категории самая маленькая (19%) по сравнению с соответствующими долями учителей других категорий.

Заключение

Анализ данных опроса учителей школ Пермского края позволил выявить особенности в оценке успеваемости классов с разными наборами оценок, с наличием или отсутствием отличных или неудовлетворительных оценок.

Применение G–критерия знаков и критерия Хи–квадрат Пирсона привело к согласующимся результатам – учителя в целом по выборке оценили как лучший класс с высоким средним баллом, в котором нет ни одной отличной оценки и нет неудовлетворительных оценок, как средний – класс с более низким средним баллом, в котором есть несколько отличных оценок и нет неудовлетворительных, как худший – класс с высоким средним баллом, большим количеством высоких оценок и одной неудовлетворительной оценкой.

 Анализ показал наличие небольших особенностей в оценке успеваемости классов у отдельных групп учителей. Учителя естественно-научного блока в большей мере оценили наличие отличных оценок в классе. БОльшая доля учителей естественно-научного блока, чем учителей других предметов, выше оценила класс, в котором есть отличники, по сравнению с классом, в котором отличников нет, не смотря на то, что в последнем выше средний балл.

Для учителей с категорией соответствия и без категории при оценке успеваемости класса более значимым оказывается наличие неудовлетворительных оценок, учителя первой категории в большей степени ценят наличие отличных оценок. Учителя второй категории в большей доле признают худшим класс с меньшим средним баллом, чем учителя без категорий. Среди учителей первой категории доля тех, кто оценивает класс с большим числом отличных оценок как лучший, выше, чем среди учителей без категорий. Возможно, учителя более высокого уровня квалификации больше ценят наличие отличных результатов в классе и меньше беспокоятся о неудовлетворительных оценках.

Опрос показал, что учителя предпочитают работать с «ровными» классами, и, не исключено, что в процессе работы с классом со временем они вольно или невольно стремятся «выровнять» всех учеников, выбирая соответствующие педагогические практики. Класс с более низким средним баллом, но без неуспевающих учеников (класс А) учителя оценили выше по учебным достижениям, чем класс, в котором 40% отличников, средний балл выше, но есть неуспевающий ученик (класс В). Наличие «отличных» индивидуальных результатов учеников во внешнем мониторинге в данном случае оказалось не принципиальным при определении уровня достижений класса в целом, а, следовательно, и успешности работы учителя. Такое положение дел логично, если «премия» за «отличников» в оплате труда учителя (если она есть) существенно менее значима, чем «наказание» за неуспевающих. Представляется, что в этих условиях невозможно «обеспечить условия, при которых каждый без исключения ученик получил бы качественное образование» – одно из необходимых, по мнению авторов статьи (Барбер, Муршед, 2008, с.8), условий формирования эффективной образовательной системы.

Литература

Авраамова Е. М., Клячко Т. Л., Логинов Д. М. (2014) Эффективность школы — позиция родителей // Вопросы образования. № 3. С. 118-134.

Барбер М., Муршед М. (2008) Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. № 3. С. 7-60.

Кузьминов Я. И., Фрумин И. Д., Захаров А. Б. (2011) Российская школа: альтернатива модернизации сверху // Вопросы образования. № 3. С. 5–53.

Прахов И. А. (2014) Влияние инвестиций в дополнительную подготовку на результаты ЕГЭ // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 74-99.

Тюменева Ю. А., Хавенсон Т. Е. (2012) Характеристики учителей и достижения школьников. Применение метода first difference к данным TIMSS-2007 // Вопросы образования. С. 113-140.

Bernaus, M., Gardner, R.C. (2008) “Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement”, The Modern Language Journal. No.92. Р.387–401.

Bernaus, M., Wilson, A. and Gardner, R.C. (2009, June) Teachers’ motivation, classroom strategy use, students’ motivation and second language achievement, Porta Linguarium. No.12. Р. 25–36.

Bietenbeck, J.C. (2011) “Teaching Practices and Student Achievement: Evidence from TIMSS”, Master Thesis CEMFI No. 1104

Clotfelter Ch., Ladd H. F., Vigdor J. L. (2006) Teacher-student matching and the assessment of teacher effectiveness / NBER Working Paper No. 11936, National Bureau of Economic Research, Inc.

Hanushek E. (1997) Assessing the Effects of School Resources on Student 7. Performance: An Update // Educational Evaluation and Policy Analysis. Vol. 19. No. 2. P. 141–164.

Hanushek E.A., Kain J. F., Rivkin S. G. (2005) Teachers, schools, and academic achievement // Econometrica. Vol. 73. No. 2. P. 417–458.

Klaveren, C. (2011, August) “Lecturing style teaching and student performance” Economics of Education Review. Vol. 30. No. 4. Р. 729–739.

Lavy, V. (2011, March) “What Makes an Effective Teacher? Quasi-Experimental Evidence”, NBER Working Paper Series, Working Paper No. 16885.

Schwerdt, G. and Wuppermann, A.C. (2010, June) “Is traditional teaching really all that bad? Program on Education Policy and Governance Working Papers Series.

Yee, K.M. (2010) “Head of the class: exploring the link between teacher quality, instructional practice, and student outcomes in Indonesia, Malaysia, and the Philippines”, Georgetown University, Washington, D.C.

Zuzovsky, R. (2009) Teachers’ qualifications and their impact on student achievement: findings from TIMSS 2003 data for Israel, IERI Monograph Series. Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments. Vol. 2. Р. 37–62.

Аннотация

Анализ данных опроса учителей школ Пермского края позволил выявить особенности в оценке успеваемости классов с разными наборами отметок, с наличием или отсутствием отличных или неудовлетворительных отметок. Изучение мнений учителей относительно учебных достижений класса показало, что учителя предпочитают работать с «ровными» классами. Класс с более низким средним баллом, без «отличников», но и без «двоешников», учителя оценили выше по учебным достижениям, чем класс с более высоким средним баллом, с большой долей «отличников», но с неуспевающим учеником. Наличие «отличных» индивидуальных результатов учеников во внешнем мониторинге оказалось не принципиальным при определении уровня достижений класса в целом, а, следовательно, и для оценки успешности работы учителя.

An analysis of the opinions of the teachers of the Perm Krai schools about the classroom's educational achievements showed that teachers prefer to work in "homogeneous" classes. They preferred a class with a low average score, without "excellent students", but without underachieving students. And they perceived a class with a high average score, with a large share of "excellent students", but with the underachieving student as the worst. The presence of "excellent" individual results of students in external monitoring turned out to be unimportant in determining the level of class achievements and in assessing the success of the teacher's work.

1. Значение среднего балла в предлагавшейся учителю информации о классах отсутствовало [↑](#footnote-ref-1)