

На правах рукописи
УДК 37.01

САВИНЫХ Галина Петровна

**ПОСТРОЕНИЕ И ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ
ВНУТРЕННИХ СИСТЕМ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

АВТОРЕФЕРАТ ДИССЕРТАЦИИ

на соискание ученой степени доктора педагогических наук
5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Санкт-Петербург
2023

Работа выполнена на кафедре педагогики школы института педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена».

Научный консультант:

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики школы института педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»

Бахмутский Андрей Евгеньевич

Официальные оппоненты:

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социально-педагогических измерений государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

Матюшкина Марина Дмитриевна

доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента педагогики Института педагогики и психологии образования государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет»

Воровщиков Сергей Георгиевич

доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой информатики, информационных технологий и цифрового образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет»

Чудинский Руслан Михайлович

Ведущая организация:

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Федеральный институт педагогических измерений»

Защита состоится «**24**» октября 2023 года в 14.00 часов на заседании Совета по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук 33.2.018.18, созданного на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена», по адресу: наб. реки Мойки, д. 48, к. 11, ауд. 32.

С диссертацией можно ознакомиться в фундаментальной библиотеке Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48, корп.5) и на сайте университета по адресу: http://dissser.herzen.spb.ru/Preview/Vlojenia/000000957_Disser.pdf

Автореферат разослан «14» июля 2023 года.

Ученый секретарь диссертационного совета
кандидат педагогических наук, доцент

Гладкая Ирина Вячеславовна

Актуальность исследования

Более чем десятилетний период реализации федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС) общего образования показал несостоятельность традиционных педагогических практик оценки образовательных результатов обучающихся: начиная с выставления отметок «за четверть», а не за результат, заканчивая недостаточным вниманием к индивидуальной динамике ученика в ходе текущего контроля успеваемости. В традиционном «почетвертном» контроле отметка отражает только предметно-знаниевую составляющую освоения образовательных программ и имеет низкую информативность с точки зрения комплексных требований ФГОС к результатам общего образования.

Педагог, чья оценочная деятельность не усилена развивающими стратегиями административного контроля, не видит в оценке ресурса влияния на образовательные результаты обучающихся. Выставляя отметки, но не оценивая, педагог редуцирует учет индивидуальной динамики ученика, не создает должных условий для оценки результатов его проектной и внеурочной деятельности. Кроме того, традиционный «почетвертной» контроль плохо встраивается в наблюдение за личностным развитием обучающихся и не органичен для диагностики их функциональной грамотности.

Издержки организации внутренних систем оценки качества образования (далее – ВСОКО) снижают, таким образом, развивающий и воспитывающий потенциал оценки, необходимый в условиях новой предметности образования. Оценка, вынесенная за скобки самого процесса взаимодействия с учеником, препятствует его способности к саморазвитию. А фрагментарность и непоследовательность управленческих решений в вопросах оценочной деятельности педагогов выступает барьером к развитию их оценочной грамотности.

Сознавая обозначенные дефициты внутришкольной оценки, научные и исследовательские коллективы (Институт стратегии и развития образования РАО, Федеральный институт развития образования и др.) начинают включаться в исследование проблемы. Ученые все активнее транслируют идею «тройственного вектора» развития образования – «преподавание-обучение-оценивание», в логике которого оценка встраивается в педагогическое взаимодействие с обучающимися, а не остается только его финальной проверочной процедурой. Педагогические функции оценки осмысляются уже не как дополнение к административному контролю качества образования, а как его инструмент, как технологическая единица развития ученика в образовательном процессе.

Вместе с тем, разворот научно-педагогического дискурса в обозначенную плоскость проблематики ВСОКО только усиливает разрыв между новым

пониманием оценки и тем, как и по поводу чего продолжает проводиться оценка внутри общеобразовательных организаций. Становится очевидным, что отождествление оценочной процедуры только с контролем знаний противоречит интересам участников образовательных отношений и ослабляет роль оценочной деятельности педагога в поддержке индивидуальных образовательных траекторий обучающихся. Если же смотреть на ситуацию в комплексе, то внимание следует обращать на те дефициты ВСОКО, которые касаются локального регулирования оценки, ее программно-методического и информационно-аналитического обеспечения, оценочной грамотности самих педагогов как субъектов ВСОКО.

Сложившаяся ситуация обуславливает разработку таких подходов к построению и обеспечению функционирования ВСОКО, которые делают ВСОКО ресурсом влияния на оценочную деятельность педагогов в условиях изменения отраслевого запроса на качество общего образования. Новые подходы к ВСОКО должны опосредовать потенциал педагогической оценки и обеспечивать ее интеграцию с административным контролем качества образования.

Специфика исследования состоит в том, что искомые подходы к построению и обеспечению функционирования ВСОКО разрабатывались на фоне нормативно-правового закрепления понятий «качество образования», «внутренняя система оценки качества образования» в Федеральном законе № 273-ФЗ. Правовые коннотации задавали особый контекст теоретического моделирования ВСОКО и разработки организационно-педагогических основ построения и обеспечения функционирования ВСОКО. Значимым предметом исследования выступила процедурная составляющая функционирования ВСОКО, ее локальное нормативное регулирование и программно-методическое обеспечение оценочных практик. Во внимание принимались мониторинги эффективности управления региональными и муниципальными системами образования, которые проводит Федеральный институт оценки качества образования (ФИОКО).

Степень разработанности проблемы

Одним из первых вопросы внутришкольной оценки осветил П.Д. Толмачев в работе «Организация контроля за состоянием преподавания, успеваемостью и качеством знаний учащихся» (1950 г.). В своей работе автор указал на значимость оценочной деятельности в развитии обучающихся, подчеркнул принцип единства всеобщего, особенного и частного в оценке индивидуального развития ребенка.

Более последовательно влияние административного контроля на академические успехи обучающихся раскрыл П.В. Глухов. В работе «Текущий учет успеваемости и активизация учащихся» (1961 г.) автор связал оценку и управление качеством, указав на них в контексте «перестройки советской школы» и «повышения общего уровня педагогического процесса». Позже, с 1975 г.,

аналогичные вопросы стали освещаться в сборнике «Вопросы внутришкольного управления», издаваемом под редакцией Н.С. Сунцова.

Указанные труды, безусловно, продвинули педагогическую науку в части влияния практик оценки на эффективность управления качеством образования, однако глубокие научные обобщения в этой сфере были сделаны позже, уже на рубеже XX - XXI веков. Они были связаны с педагогической системой качества образовательного процесса (В.П. Панасюк, 1998 г.); квалиметрическим подходом к результатам внутришкольного управления (Б.В. Канаев, 2000 г.); информационными технологиями внутришкольных мониторингов (Д.Ш. Матрос, 2001 г.); обоснованием содержания понятия «качество школьного образования» (А.Е. Бахмутский, 2004 г.); сопоставительными исследованиями качества образования (Е.С. Заир-Бек, 2006 г.).

Вместе с тем, проблематика построения и обеспечения функционирования ВСОКО оставалась за рамками объекта исследований. Соответствующие вопросы либо использовались в обосновании прикладных моделей внутришкольного контроля, либо ставились в исследованиях, посвященных управлению как таковому, без должной связи с педагогической оценкой. Характерны примеры исследовательской тематики: совершенствование внутришкольного контроля как предмет управления (Н.С. Толстов, 2000 г.); роль внутришкольного управления в национально-региональной системе образования (Д.Ц. Дугарова, 2001 г.); гендерные вопросы инспекционно-контрольной деятельности в педагогическом коллективе (М.В. Чукурова, 2004 г.); интеграция контроля и аттестации педагогических кадров (Т.Б. Харисов, 2004 г.).

При этом было обосновано понятие «триада качества» (В.П. Панасюк), которое сегодня сопоставимо с триединым предметом ВСОКО в условиях ФГОС общего образования. Также было введено понятие «программно-целевое управление качеством образования» (М.М. Поташник), которое связывает педагогические практики оценки с ее ролью в управлении качеством. Панасюк В.П. (2002 г.) выразил убеждение, что «система качества должна разрабатываться с учетом конкретной деятельности организации и функционировать таким образом, чтобы обеспечить уверенность в том, что система правильно понимается, применяется, имеет соответствующее обеспечение и обладает необходимой эффективностью». Значительной вехой в вопросах оценки качества образования стало исследование А.Е. Бахмутского (2004 г.), показавшего, что можно «расширять круг оцениваемых составляющих качества без увеличения объема диагностики и заметного вмешательства в учебно-воспитательный процесс».

Важные для нас тезисы, связанные с вопросом субъекта управления качеством, выдвинула в своем исследовании Е.Г. Матвиевская (2007 г.), осветив

его в контексте становления в постсоветском образовательном пространстве парадигмы формирующего управления качеством. Отдельный интерес представляют и труды А.М. Новикова (2010 г.), разработавшего подходы к педагогическому проектированию в образовании.

В 2010-2011 гг. под руководством В.А. Болотова и И.А. Вальдмана был проведен анализ опыта создания российской системы оценки качества образования и сформулированы противоречия между текущими практиками внутришкольной оценки в России и подходами международных сопоставительных исследований качества образования. Значительную роль в актуализации вопросов ВСОКО сыграла деятельность исследовательского коллектива Центра оценки качества общего образования Института стратегии развития образования РАО, в т.ч. по разработке единых подходов к оценке качества образования и диагностике образовательных достижений школьников. Указанные подходы привнесли в проблематику построения и обеспечения функционирования ВСОКО вопросы, связанные с особенностями оценочного инструментария текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся общеобразовательных организаций.

К концу 10-х гг. XXI в. были публично представлены результаты сравнительных исследований (Лаборатория педагогической компаративистики ИСРО РАО) по вопросу оценивания в процессе стандартизации и обновления содержания общего образования. Ученые (Найденова Н.Н. и др.) показали, что стандартизация образования привела к трансформации его содержания на всех уровнях. Это, в свою очередь, послужило основанием радикальных изменений оценочных процедур и введения современных средств измерения и оценки.

Из зарубежных исследований показателен опыт Стендарта Роджера (Standaert, 2010 г.), посвященный глобальным тенденциям работы с данными и локальным процессам их обработки. Идеи Стендарта Роджера были учтены нами в рассмотрении функций ВСОКО в условиях участия России в международных сопоставительных исследованиях качества образования. Кроме того, на логику нашего исследования повлиял опыт Патрика Мэна, который с коллегами (Maanen, Shaini, Grossi, Varga&Gabriadze, 2016 г.) обосновал пользу «рамочной основы международных критериев качества образования» и указал, что государства-участники международных исследований не должны утратить права на собственные приоритеты понимания качества, а значит, и собственный дизайн работы с данными. Ценными считаем идеи Джона Хетти (Hattie, 2020 г.). Его тезис о том, что «оценка должна не только констатировать факт выполнения задания, но и позволять делать выводы о ресурсах, продвигающих ученика к выполнению задания, о соразмерности задания потенциалу ученика», иллюстрирует перспективы учебной аналитики как компонента ВСОКО и

соответствующие профессиональные дефициты педагогических работников общеобразовательных организаций.

При общей положительной тенденции обращения исследователей к проблематике ВСОКО, сохраняется ряд противоречий. Это **противоречия** между:

- закреплением в педагогике понятия «оценка качества» и отсутствием научно-обоснованного определения понятия «внутренняя система оценки качества образования (ВСОКО)» с соответствующим анализом педагогического содержания понятия;

- распространением идей оценки, интегрированной в содержание и процесс образования, и неразработанностью подходов к построению и обеспечению функционирования ВСОКО, которые реализуют соответствующие функции оценки во внутренних регламентах оценочной деятельности педагогов;

- возможностями функционального подхода в части формирующего влияния ВСОКО на потенциал педагогической оценки и невниманием ученых к вопросу использования функционального подхода в построении и обеспечении функционирования ВСОКО;

- заинтересованностью участников образовательных отношений в эффективности ВСОКО и непроработанностью методического арсенала, который способствует формирующему влиянию ВСОКО на педагогическую оценку.

Обозначенные противоречия обуславливают **ключевой вопрос исследования**: что составляет методологический базис и организационно-педагогические основы построения и обеспечения функционирования ВСОКО в современной общеобразовательной организации?

Постановка ключевого вопроса исследования определяет выбор **темы исследования** – *«Построение и обеспечение функционирования внутренних систем оценки качества образования в общеобразовательных организациях»*.

Объект исследования – внутренние системы оценки качества образования в общеобразовательных организациях.

Предмет исследования – подходы к построению и обеспечению функционирования внутренних систем оценки качества образования, которые реализуют потенциал педагогической оценки.

Цель исследования – методологически осмыслить эволюцию подходов к внутришкольной оценке и разработать организационно-педагогические основы построения и обеспечения функционирования внутренних систем оценки качества образования в современных общеобразовательных организациях.

Гипотеза исследования

Особыми подходами к построению и обеспечению функционирования ВСОКО можно реализовать и развить потенциал педагогической оценки.

Формирующее воздействие ВСОКО на педагогическую оценку выражается в том, что:

- субъекты построения ВСОКО опираются на функциональный подход и проектируют некий инвариант единиц ВСОКО, взаимосвязь которых обеспечивает реализацию потенциала педагогической оценки;

- процесс построения и обеспечения функционирования ВСОКО опосредует принципы аутентичности, комплексности и информативности; указанные принципы согласованы с единицами функционального инварианта ВСОКО;

- практикуются внутриорганизационные регламенты оценки, которые закреплены нормативными, программно-методическими, контрольно-измерительными, диагностическими и информационно-аналитическими продуктами функционирования ВСОКО.

В соответствии с целью и гипотезой исследования, поставлены следующие **задачи исследования:**

1. Выявить посредством категориального анализа педагогическое содержание понятия «внутренняя система оценки качества образования» (ВСОКО), дать научное определение понятия.

2. Разработать теоретическую модель построения ВСОКО, установив границы применения функционального подхода в построении и обеспечении функционирования ВСОКО.

3. Определить исторические предпосылки ВСОКО, установив влияние отраслевых норм середины XX – начала XXI веков на современные тенденции функционирования ВСОКО, включая тенденцию взаимосвязи управленческих и педагогических практик ВСОКО.

4. Определить и раскрыть принципы построения и обеспечения функционирования ВСОКО и предложить авторскую классификацию продуктов, составляющих функциональный инвариант ВСОКО в общеобразовательных организациях.

5. Разработать алгоритм построения и обеспечения функционирования ВСОКО в общеобразовательных организациях, охарактеризовать его ключевые этапы.

6. Разработать критерии эффективности построения и обеспечения функционирования ВСОКО в общеобразовательных организациях и определить, используя разработанные критерии, текущее состояние функционирования ВСОКО в общеобразовательных организациях.

7. Организовать внедрение разработанного алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО при посредничестве региональных

институтов развития образования, муниципальных управлений образования, муниципальных методических служб.

В качестве **методологической основы исследования** использованы положения:

- гносеологии (Ф. Бэкон, Г. Гегель, К. Поппер, И.Г. Фихте и др.) – для идеи преобразования управляемой реальности в акте построения ВСОКО;

- формальной логики (Аристотель, Б. Рассел и др.) и когнитивной лингвистики (Дж. Гринберг, Ю.Н. Караулов, А.А. Леонтьев) – для определения понятия «внутренняя система оценки качества образования» посредством выявления взаимосвязи входящих в указанное понятие категорий, уточнения ядерной и периферийной дефиниций ВСОКО;

- классической философии качества (Э. Деминг, Г. Гегель, А.И. Субетто, Д. Юм и др.) – для рассмотрения междисциплинарных аспектов эволюции контроля качества и их последующей проекции в сферу образования;

- философии человека (Б.Г. Ананьев, М. Шелер, К. Юнг, К. Ясперс и др.) – для понимания роли субъекта моделирования в получении искомым характеристик управляемого объекта;

- социальной философии (М. Вебер, Т. Гоббс, К. Маркс, Т. Парсонс, Платон и др.) – для объяснения понятия «коллективно-распределенный субъект управления качеством».

Общенаучные теории и концепции, использованные в исследовании:

- теория систем (П. Анохин А. Гастеев, Л. Берталанфи, Н.Н. Моисеев, А.И. Уемов, Э.Г. Юдин и др.) – для установления и аргументации структурообразующего компонента ВСОКО;

- кибернетика и синергетика (Г. Бейтсон, Н. Винер, С.П. Капица, С.П. Курдюмов, У. Эшби и др.) – для анализа саморегулируемых механизмов управления качеством, опосредуемых системой оценки;

- теория ценностей (аксиология) (М. Вебер, М.С. Каган, Л.Н. Столович и др.) – для растождествления оценки и контроля в категориальной рамке ВСОКО;

- функциональный подход (Э. Кассирер, Э.Г. Юдин и др.) – для усиления аргументов моделирования ВСОКО как ресурса управления качеством образования на основе данных;

- теория моделирования (Н. Винер, А. Розенблют, В.А. Штофф, Э.Г. Юдин и др.) – для уточнения методологических аспектов моделирования, границ его применения в рамках предмета исследования;

- феноменологическая теория (Э. Гуссерль, М. Хайдеггер) – для акцентуации познавательных аспектов построения ВСОКО.

Частнонаучные теории и концепции, использованные в исследовании:

- педагогические концепции качества образования (Б.С. Гершунский, А.Е. Бахмутский, Е.С. Заир-Бек, В.П. Панасюк и др.);
- подходы к пониманию фактора данных, образовательной аналитики в управлении качеством образования (Е.С. Заир-Бек, Е.Д. Патаракин, О.А. Фиофанова др.);
- принципы педагогической квалиметрии и мониторинга в образовании (А.Е. Бахмутский, В.П. Беспалько, В.А. Кальней, А.Н. Майоров, Д.Ш. Матрос, В.А. Ясвин и др.);
- теоретико-практические труды в сфере проектирования и моделирования в образовании (А.М. Новиков, В.И. Слободчиков, А.П. Тряпицина и др.);
- идеи программно-целевого (Э.М. Коротков, О.Е. Лебедев, М.М. Поташник, О.Г. Селиванова, Т.И. Шамова и др.) и оперативного (Д.М. Полев, П.И. Третьяков, Н.А. Шубин и др.) управления образованием;
- теория и прикладные разработки компетентностного подхода в образовании (В.В. Байденко, С.Г. Воровщиков, Дж. Равен, А.И. Савенков, А.В. Хуторской, Г.П. Щедровицкий и др.);
- результаты исследований по вопросам профессиональных компетенций руководящих и педагогических работников образовательных организаций, положения социологии образования (В.А. Болотов, Д.Л. Константиновский, А.И. Савенков и др.).

Нормативно-правовую основу исследования составили:

- Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- Порядок организации образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам, утв. приказом Минпросвещения России от 28 августа 2020 г. № 442);
- ФГОС начального общего образования, утв. приказом Минобрнауки от 06.10.2009 № 373; ФГОС основного общего образования, утв. приказом Минобрнауки от 17.12.2010 № 1897; ФГОС среднего общего образования, утв. приказом Минобрнауки от 17.05.2012 № 413;
- Порядок проведения самообследования в образовательной организации, утв. приказом Минобрнауки от 14.06.2013 № 462;
- Показатели деятельности организации, подлежащей самообследованию, утв. приказом Минобрнауки от 10.12.2013 № 1324.

Методы исследования

Общетеоретические методы: анализ концепций и теорий общеметодологического плана; обобщение и структуризация научной информации; контент-анализ ключевых понятий; выдвижение гипотезы и

постановка задач по ее проверке; классификация подходов; метод графов для схематизации исследовательских идей.

Эмпирические методы: анкетирование, опросы, структурированные интервью, констатация данных; семантический дифференциал; экспертная оценка материалов и документов; фокус-группы; скрининг-беседы.

Методы математической статистики: классификация факторов по сумме рангов и вычисление коэффициента конкордации; математическое моделирование; методы математической обработки данных, модифицированные с учетом специфики области исследования; статистический анализ нештатных ситуаций.

Опытно-экспериментальная база исследования

Исследование проводилось с использованием организационных и кадровых ресурсов Института непрерывного образования ГАОУ ВО МГПУ, Научно-методического центра содержания образования, Центра «Учитель будущего» ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»; АО «Академия Просвещение»; АНО «Ассоциация руководителей образовательных организаций».

Площадки внедрения результатов исследования были организованы при посредничестве региональных институтов развития образования: ГАОУ ДПО Мурманской области «Институт развития образования»; ГАОУ ДПО Институт развития образования Республики Татарстан; КАУ ДПО Алтайский институт развития образования им. А.М. Топорова; ГАУ ДПО Институт развития образования Ярославской области; ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования».

Во внедрении приняли участие муниципальные команды Красногорского района Московской области, Колпинского и Василеостровского районов Санкт-Петербурга, Вилюйского района Республики Саха (Якутия), муниципального образования «Город Ревда» Свердловской области, муниципального образования «Город Березники» Пермского края.

Суммарно, в исследовании было задействовано более 4000 руководящих и педагогических работников школ из 56 регионов РФ; порядка 70 сотрудников региональных институтов развития образования и муниципальных методических служб.

Научная новизна исследования:

1. Выявлено педагогическое содержание понятия «внутренняя система оценки качества образования» (ВСОКО). Внутренняя система оценки качества образования определена как организационно-педагогическая подсистема управления образовательной организацией, которая реализует педагогические цели образовательного процесса посредством функционального единства

локальных норм, программ, процедур, должностных обязанностей и компетенций участников образовательных отношений, выступающих субъектами ВСОКО.

2. Разработана теоретическая модель построения ВСОКО. Методологический базис модели представлен положениями: гносеологии, из которых следуют идеи преобразования управляемой реальности в процессе построения ВСОКО; классической философии качества, обуславливающей суждения о наличном, «явленном» качестве как предмете оценки; формальной логики в части категориального анализа ВСОКО; философии человека – для обоснования роли субъекта построения ВСОКО в обеспечении функционирования ВСОКО; социальной философии – для объяснения коллективно-распределенной ответственности субъектов ВСОКО.

3. Установлены границы применения функционального подхода в построении и обеспечении функционирования ВСОКО. С учетом понимания функции как проявления системы в открытой информационной среде, предложено считать результатом построения ВСОКО некий функциональный инвариант единиц, обеспечивающих влияние ВСОКО на потенциал педагогической оценки

4. Определены исторические предпосылки современного понимания оценки как компонента содержания общего образования. Доказано, что данное понимание сформировалось под влиянием отраслевых норм середины XX – начала XXI вв., закрепивших, в ходе стандартизации общего образования, комплексность предмета ВСОКО: условия, содержание и результаты реализации образовательных программ. Новизна оценки аргументирована с учетом тенденции включения оценочных компетенций в компетентностный профиль педагогических работников.

5. Определены и раскрыты принципы построения ВСОКО: принцип аутентичности, принцип комплексности, принцип информативности. Указанные принципы реализуют потенциал педагогической оценки в процессе функционирования ВСОКО. Предложена авторская классификация продуктов, составляющих функциональный инвариант ВСОКО: продукты локального нормотворчества, программно-методические продукты, процедурно-диагностические продукты и информационно-аналитические продукты.

6. Разработан алгоритм построения и обеспечения функционирования ВСОКО, обеспечивающий реализацию и развитие педагогической оценки. Охарактеризованы этапы алгоритма: установление локальных норм и подготовка программно-методических документов ВСОКО; разработка процедурной матрицы и инструментов ВСОКО; определение состава, форм предъявления и способов контроля оценочных компетенций педагогов; корректировка

внутришкольных мониторингов и систематизация информационно-аналитических материалов ВСОКО.

7. Разработаны критерии эффективности построения и обеспечения функционирования ВСОКО: 1) полнота функционального инварианта ВСОКО и 2) информационно-аналитическая оптимизация ВСОКО. Указанные критерии выражают себя в аутентичности структур образовательных данных и релевантности административного контроля качества образования задачам развития педагогических практик ВСОКО. Наименования критериев предложены в авторском варианте, что оправдано новизной их трактовки и интеграцией в исследовательскую концепцию построения и обеспечения функционирования ВСОКО.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что:

- теоретический контекст педагогических исследований дополнен понятием «внутренняя система оценки качества образования» (ВСОКО); создан прецедент категориального анализа собирательного педагогического понятия;

- категории: качество, система и оценка раскрыты как смыслообразующая, структурообразующая и системообразующая категории понятия «внутренняя система оценки качества образования»;

- проведено различие ядерной и периферийной дефиниций понятия «внутренняя система оценки качества образования»; исходя из этимологического родства оценки и ценности, ядерной дефиницией показана оценка;

- создан прецедент обращения к положениям теории моделирования для описания мыследеятельностного этапа построения ВСОКО;

- теория педагогической квалиметрии и образовательного менеджмента дополнена терминами «функциональный инвариант ВСОКО», «информационно-аналитическая оптимизация ВСОКО», которые использованы для называния критериев эффективности ВСОКО;

- в рамках авторской классификация продуктов построения и обеспечения функционирования ВСОКО предложены термины: «нормативные продукты» (локальные нормы функционирования ВСОКО), «программно-методические продукты» (образовательные программы, реализующие модель ВСОКО), «информационно-аналитические продукты» (отчет о самообследовании, аналитические справки для внутреннего использования).

Практическая значимость исследования

Практическая значимость исследования обусловлена **применимостью результатов исследования**:

- на федеральном уровне – для поступательной интеграции результатов федеральных мониторингов в педагогический анализ качества образования;

организации методического сопровождения новых практик оценки, включая восполнение профессиональных дефицитов педагога как субъекта ВСОКО.;

- на региональном уровне – для внедрения принципов и продуктов обеспечения функционирования ВСОКО в содержании непрерывного профессионального развития педагогических работников общеобразовательных организаций, включая программы повышения квалификации на базе региональных институтов развития образования;

- на муниципальном уровне – для координации деятельности муниципальных методических служб, курирующих методическое сопровождение ВСОКО; интеграции данных ВСОКО в показатели муниципальной отчетности в рамках федеральных мониторингов;

- на институциональном уровне – для обновления организационной модели ВСОКО, развития компетенций педагогических и руководящих работников как субъектов ВСОКО.

В процессы управления общеобразовательными организациями **внедрены:**

- актуальные локальные нормы функционирования ВСОКО;
- организационные решения по распределению должностного функционала между субъектами ВСОКО;
- материалы для административного контроля оценочной деятельности педагогов;
- структура оценочных компетенций (оценочной грамотности) педагогов;
- требования к оценочному модулю рабочих программ предметов и курсов внеурочной деятельности;
- требования к оценочным средствам текущего тематического контроля;
- порядок педагогического анализа результатов всероссийских проверочных работ;
- комплексные решения по оценке достижения планируемых образовательных результатов обучающихся, включая уровневый подход к выставлению отметок;
- варианты применения технологии портфолио для индивидуального учета образовательных результатов.

Дополнительным эффектом внедренческих практик стали примеры самоорганизации муниципальных методических служб вокруг вопросов сопровождения ВСОКО.

Внедрение результатов исследования было организовано как при посредничестве региональных институтов развития образования и муниципальных управлений образования, так и с непосредственным сопровождением внедренческих площадок автором исследования.

Полученные результаты исследования могут выступить дальнейшей основой проведения кандидатских и докторских исследования по таким вопросам, как эволюция контроля качества образования в условиях стандартизации общего

образования; развитие профессиональных компетенций и становление аналитической культуры педагогических работников как субъектов ВСОКО; функционирование ВСОКО в цифровой образовательной среде.

Личный вклад автора в получение практических результатов исследования состоит в:

- актуализации идеи исследования, разработке его научного концепта, теоретико-методологическом обосновании ключевых исследовательских тезисов и выдвижении гипотезы исследования;
- построении дизайна исследования, подготовке его эмпирической базы;
- содержательном обеспечении информационно-образовательных мероприятий для участников площадок внедрения результатов исследования;
- разработке и соразработке программ повышения квалификации, участия в их реализации как преподавателя и эксперта;
- непосредственном руководстве внедренческими работами в отдельных общеобразовательных организациях и опосредованном сопровождении внедрения результатов исследования на площадках региональных институтов развития образования, муниципальных управлений образования и информационно-методических центров;
- получении и систематизации обратной связи по итогам внедрения; анализе итогов исследования.

Степень достоверности результатов проведенных исследований

Достоверность результатов исследования обеспечена комплексным изучением эмпирических данных; методологической обоснованностью исходных теоретических позиций; последовательностью научной аргументации, ее частно-научными и междисциплинарными аспектами; репрезентативностью площадок внедрения задач исследования; широким вовлечением практикующих экспертов в обсуждение отдельных теоретических и практических выводов; использованием модифицированных с учетом специфики области исследования методов математической обработки данных.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Внутренняя система оценки качества образования (ВСОКО) представляет собой организационно-педагогическую подсистему управления образовательной организацией, которая реализует педагогический потенциал оценки посредством функционального единства локальных норм, программ, процедур, должностных обязанностей и компетенций участников образовательных отношений, выступающих субъектами ВСОКО.

2. Субъекты построения ВСОКО проектируют педагогическую оценку в аспекте планируемых к достижению образовательных результатов, форм и регулярности проведения оценочных процедур, соответствия оценочных

инструментов предмету оценки. Указанные аспекты должны быть опосредованы обязательными компонентами ВСОКО, которые составляют ее функциональный инвариант. Функциональный инвариант обеспечивает функционирование ВСОКО с учетом аутентичных для школы задач административного контроля качества образования.

3. Функциональное сближение административного контроля качества образования и педагогической оценки выступает следствием новизны понимания содержания образования. Оценка становится компонентом содержания и элементом педагогических технологий, а не только контрольно-инспекционной надстройкой образовательного процесса. Интеграция оценки в содержание образования возможна за счет системной проработки внутренних требований к организации урока, установления внутренних регламентов оценочных процедур, принятия порядка формирования и анализа данных по итогам процедур и прочим атрибутам функционирования ВСОКО. Все это создается в рамках построения ВСОКО и выражается в наполнении функционального инварианта ВСОКО.

4. Интегративные эффекты оценки в образовательном процессе имеют глубокие методологические корни. На общеметодологическом уровне оценка восходит к положениям гносеологии, классической философии качества, формальной логики, философии человека и социальной философии; на общенаучном уровне – к теории моделирования, теории систем и функциональном подходе. Частно-научный уровень оценки базируется на положениях педагогической квалиметрии и мониторинга в образовании, педагогических концепциях качества образования, сопоставимых в логике ФГОС общего образования с триединым предметом ВСОКО.

5. Задача субъектов построения ВСОКО – обеспечить оценочную деятельность педагогов совокупностью нормативных, программно-методических, организационно-процедурных и информационно-аналитических продуктов, опосредующих инструментальное назначение ВСОКО в педагогических практиках оценки. Функциональный подход реализует правовой нарратив ст. 2 Федерального закона № 273-ФЗ о качестве образования как соответствии федеральным государственным образовательным стандартам и интересам потребителей.

6. Построение и обеспечение функционирования ВСОКО в общеобразовательных организациях носит прикладное назначение, концептуально связанное: 1) принципами построения ВСОКО: аутентичности, мобильности, информативности; 2) функциональным инвариантом ВСОКО, включающим продукты локального нормотворчества, программно-методические, процедурно-диагностические и информационно-аналитические продукты; 3) алгоритмом построения и обеспечения функционирования ВСОКО, этапами

которого выступают: установление локальных норм и подготовка программно-методических документов ВСОКО; разработка процедурного комплекса и инструментов ВСОКО; определение состава, форм предъявления и способов контроля оценочных компетенций педагогов; корректировка внутриорганизационных мониторингов и систематизация информационно-аналитических материалов ВСОКО.

7. Эффективность построения и обеспечения функционирования ВСОКО определяется совокупностью и содержательной полнотой единиц, составляющих функциональный инвариант ВСОКО и востребованностью информационно-аналитических продуктов ВСОКО участниками образовательных отношений. Согласно этому, критериями эффективности построения и обеспечения функционирования ВСОКО выступают: соответствие функциональных единиц ВСОКО задачам контроля качества образования (критерий 1 – «полнота функционального инварианта ВСОКО») и оптимальность для принятия управленческих решений измеряемых факторов управления качеством образования (критерий 2 – «информационно-аналитическая оптимизация ВСОКО»). Критерии взаимообусловлены и проявляют себя в этапах алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО.

Площадки представления результатов исследования

Основные положения исследования выносились на обсуждение кафедры непрерывных технологий педагогического образования Института непрерывного образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет; научно-методического центра содержания образования ГБОУ ВО «Академия социального управления». Также результаты исследования докладывались на научных и научно-практических конференциях и форумах: Московский международный форум «Город образования» (30 августа – 2 сентября 2018 г., Москва); III международная научно-практическая конференция «Непрерывное образование в контексте идеи будущего: новая грамотность» (18-19 июня 2019 г., Москва, онлайн); I Международная научно-практическая конференция «Большие данные в образовании: анализ данных как основание принятия управленческих решений» (15 октября 2020 г., Москва); IX ежегодная международная онлайн-конференция Евразийской Ассоциации оценки качества образования (НИУ ВШЭ; 13-14 ноября 2020 г.) и др.

Структура диссертации

Диссертация включает введение, четыре главы, выводы по каждой главе, заключение, список использованных источников: 475 единиц, в т.ч. 33 единицы на иностранном языке. Текст диссертации сопровождается 9-ю рисунками и 11-ю таблицами. Дан глоссарий ключевых терминов и список использованных сокращений. Приложения к тексту диссертации составляют 12 единиц.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во *введении* обоснована актуальность исследования; охарактеризованы предпосылки выбора темы исследования; сформулированы объект, предмет и ключевой вопрос исследования; сформулирована гипотеза исследования, представлены его задачи; описана методологическая и теоретическая база исследования; раскрыта научная и теоретическая новизна, практическая значимость; сформулированы положения, выносимые на защиту.

В первой главе диссертации «Научно-теоретические аспекты построения и внутренних систем оценки качества образования» представлены результаты категориального анализа понятия «внутренняя система оценки качества образования» (ВСОКО), в ходе которого выявлено педагогическое содержание указанного понятия и дано научное определение понятия. Представлена разработанная автором теоретическая модель построения ВСОКО. Установлены границы применения функционального подхода в построении и обеспечении функционирования ВСОКО; подведена научная база к описанию функционального инварианта ВСОКО.

Понятие «внутренняя система оценки качества образования» относится к «собирательным понятиям». Категориальный анализ понятия позволил установить смыслообразующую, структурообразующую и системообразующую категории ВСОКО.

Смыслообразующая категория ВСОКО – категория качества. Посредством этой категории реализуются фундаментальные смыслы оценочной деятельности педагогов, очерчивается влияние этой деятельности на образовательные результаты обучающихся.

С учетом концепции Суббето А.И. об «опережающем развитии качества человека» и гегелевской философии «эмпирической презентации качества», предметом ВСОКО следует считать комплексную характеристику деятельности образовательной организации как социального института. В проекции на образование, речь идет о всех аспектах качества: условиях, содержании и результатах образовательной деятельности.

Поскольку именно такое понимание качества образования закреплено, начиная с 2012 г., законодательством, в рамках предмета исследования не требуется специальный анализ идиомы «качество образования». Достаточно того, что мы разворачиваем идею о качестве как терминальной ценности образования, по отношению к которой оценка выступает инструментальной ценностью. При этом оценка усиливает терминальность качества, если функционально связана с управленческим (административным) контролем. Если же результаты оценки не используются для принятия управленческих решений по итогам контроля, то это снижает потенциал педагогической оценки в управлении качеством образования.

Структурообразующая категория ВСОКО – категория оценки. Эта категория позволяет, в свою очередь, дифференцировать административный контроль качества и его педагогическую оценку. Оценку следует рассматривать ресурсом административного контроля, с помощью которого предмет контроля выводится на актуальный уровень развития образовательной организации.

По Демингу Э., управлять качеством, значит обеспечивать двуединство управления, где контроль качества Quality Assurance (QA) осуществляется одновременно с повышением качества Quality Improvements (QI). Первый «поддерживает необходимый уровень качества», второй предполагает, что «уровень качества необходимо не только поддерживать, но и повышать, соответственно поднимая и уровень гарантий».

Называть оценкой какую-либо деятельность оценкой можно в той мере, в какой эта деятельность выстроена на исходном представлении субъекта оценки о «назначаемом» качестве: спланированы результаты, условия и содержание образовательной деятельности; приняты организационно-управленческие решения по оценочным процедурам; сформированы пакеты оценочных средств.

Системообразующая категория ВСОКО – категория системы. Эта категория придает ВСОКО значение полифункционального объекта построения. Наличие в рассматриваемом понятии категории «система» означает, что ВСОКО должны быть присущи: целостность, структурность, релевантность образовательной среде, а также способность к созданию устойчивых эффектов функционирования в рамках системы управления качеством образования.

С учетом смысловых доминант отдельных категорий ВСОКО, *определяем ВСОКО* как организационно-педагогическую подсистему управления образовательной организацией, которая реализует педагогические цели образовательного процесса посредством функционального единства локальных норм, программ, процедур, должностных обязанностей и компетенций участников образовательных отношений, выступающих субъектами ВСОКО.

Педагогическое содержание понятия «внутренняя система оценки качества образования», в равной мере, опосредуется и категорией качества, и категорией оценки, и категорией системы. Это обязывает рассматривать атрибут «внутренняя» [оценка] как придающий понятию ВСОКО заверченный смысл (Рис.1).

Атрибут «внутренняя» дополняет категориальную структуру понятия ВСОКО рядом педагогически значимых характеристик. Во-первых, система оценки рассматривается как инструмент самоопределения педагогического коллектива в уровне и составе планируемых образовательных результатов обучающихся, средствах их оценки. Во-вторых, речь идет о внутренних регламентах оценочных процедур, которые разрабатываются с учетом специфики

контингента обучающихся, интересов их родителей, профкомпетентности самих педагогических работников. В-третьих, внутренняя, значит такая система оценки, которая использует данные оценочных процедур для принятия внутренних решений, в т.ч. в отношении сопровождения обучающихся в их индивидуальных траекториях развития.



Рис. 1 Структура понятия «внутренняя система оценки качества образования»

Указанные смысловые доминанты понятия «внутренняя система оценки качества образования» отсылают исследование к теории моделирования (Штофф В.А., Юдин Э.Г.), где говорится о сочетании «рефлексивного» и «конструктивного» методов познания управляемой системы. Это позволяет подчеркнуть преобразующую роль субъекта построения ВСОКО по отношению к качеству образования. В сочетании положений теории моделирования с принципом рациональности (учение эмпириокритицизма (Авенариус Р., Мах Э.)) делаем вывод о том, что построение ВСОКО должно рассматриваться в единстве умозрительного и организационного этапа, переходящего собственно в этап обеспечения функционирования ВСОКО на основе принятых субъектами построения умозрительных решений.

На основе полученных выводов даем общую характеристику методологического базиса построения ВСОКО и приступаем к разработке его теоретической модели.

Общеметодологический уровень модели (Рис. 2) представлен философскими учениями: гносеологии, классической философии качества, формальной логики, социальной философии и философии человека.

Гносеология (Ф. Бэкон, Г. Гегель, К. Поппер, И.Г. Фихте, С.Л. Франк и др.) использована нами для развития идеи преобразования управляемой реальности в процессе построения ВСОКО.

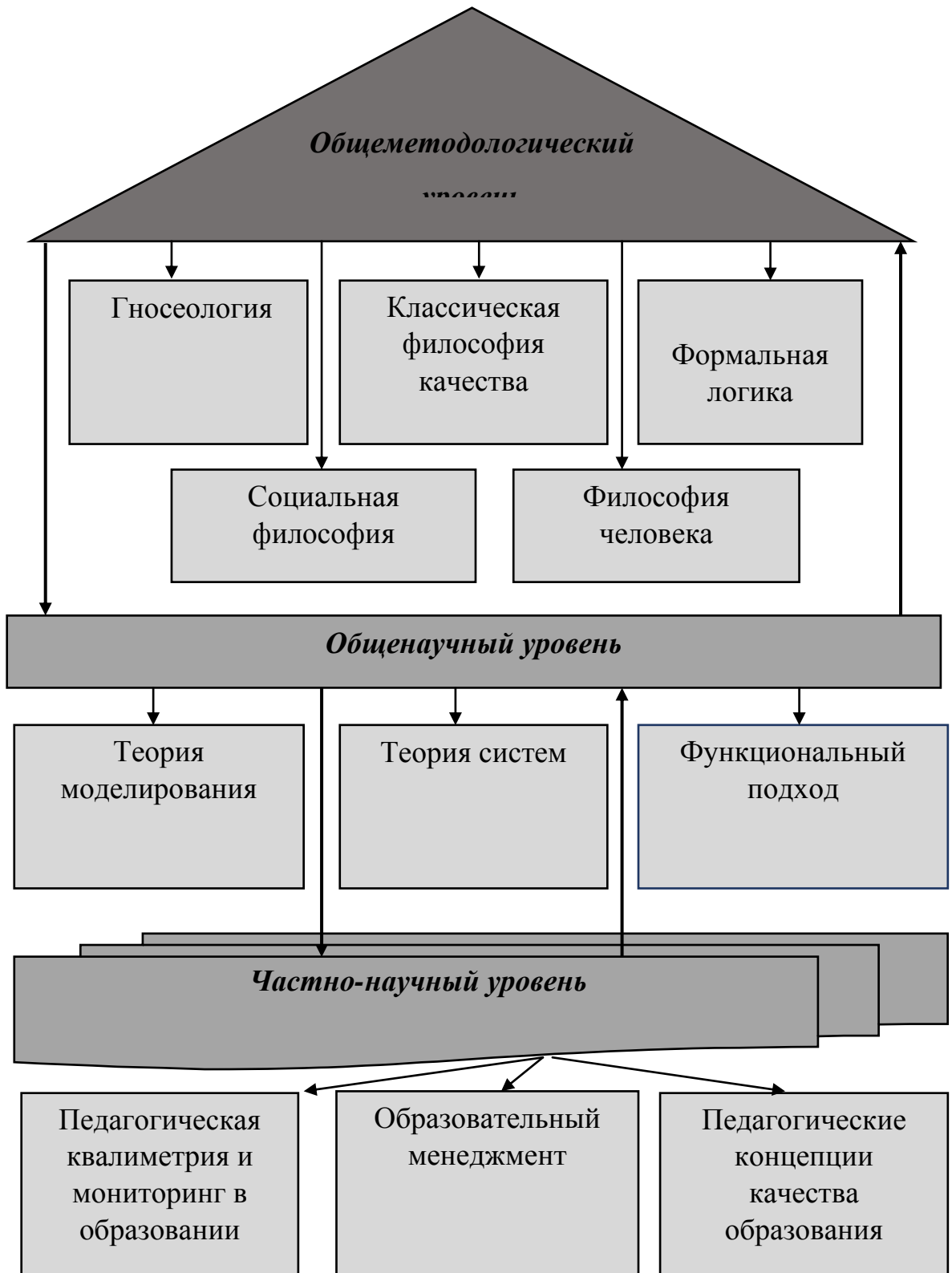


Рис. 2 Теоретическая модель построения ВСОКО

Классическая философия качества (Э. Деминг, Г. Гегель, А.И. Субетто, Д. Юм и др.) обуславливает наши суждения о наличном, «явленном» качестве как предмете внутренней оценки. Классическая философия качества позволяет рассматривать оценку условием и инструментом контроля качества и выходить отсюда на проблематику доказательного управления.

Ключевое значение получает формальная логика (Аристотель, Б. Рассел и др.), в рамках которой мы анализируем категории, входящие в понятие «внутренняя система оценки качества образования», уточняем ядерную и периферийную дефиниции этого понятия.

Для описания субъекта построения ВСОКО мы прибегаем к философии человека (Б.Г. Ананьев, М. Шелер, К. Юнг, К. Ясперс и др.) и подчеркиваем влияние субъекта на эффекты функционирования ВСОКО, а также к социальной философии (М. Вебер, Т. Гоббс, К. Маркс, Т. Парсонс, Платон и др.), ссылаясь на которую иллюстрируем, применительно к процессу построения ВСОКО, понятие «коллективно-распределенный субъект ВСОКО».

Общенаучный уровень модели представлен теорией моделирования, теорией систем и функциональным подходом.

Теорию моделирования (Н. Винер, А. Розенблют, В.А. Штофф, Э.Г. Юдин и др.) используем, чтобы очертить границы применения понятия «моделирование» и показать, что моделирование следует рассматривать мыследеятельностной основой проектирования ВСОКО. Теория систем (П. Анохин, А. Гастеев, Л. Бергаланфи, Н.Н. Моисеев, А.И. Уемов, Э.Г. Юдин и др.) помогает нам уточнить структуру ВСОКО как предмет построения и заявить тезис о необходимости функционального инварианта ВСОКО.

Частно-научный уровень модели представлен положениями педагогической квалиметрии и мониторинга в образовании, педагогическими концепциями качества образования, подходами к пониманию фактора данных в управлении качеством образования.

Обращаясь к принципам педагогической квалиметрии и мониторинга в образовании (А.Е. Бахмутский, В.П. Беспалько, В.А. Кальней, А.Н. Майоров, Д.Ш. Матрос и др.), мы обозначаем не только инвариантные характеристики ВСОКО, но и те ее свойства и элементы, которыми ВСОКО наделяется в силу профессиональных устремлений и компетенций отдельных субъектов. Отдельный параграф посвящаем функциональному подходу (Кассирер Э., Юдин Э.Г. и др.), используя его для аргументации функционального инварианта ВСОКО.

Функциональный подход строится на понимании функций как деятельностного проявления системы в открытой социокультурной и информационной среде. Положения функционального подхода дополняем теорией кибернетики, где множественность информационных потоков обязывает

наделять ВСОКО функцией выбора входящих данных, или, как предлагает Матрос Д.Ш. (2001), функцией обеспечения систематической обратной связи. Указанная функция решает проблему содержания и периодичности обратной связи посредством выделения совокупности контролируемых характеристик качества образования.

Вопрос субъекта построения ВСОКО имеет значение в той мере, в какой коллектив образовательной организации мотивирован на аутентичные практики функционирования ВСОКО. Зависимость построения ВСОКО от профессиональных установок субъекта ведет либо к продвигающим, либо сдерживающим эффектам функционирования ВСОКО, усиливая инструментальность ВСОКО по отношению к педагогической оценке качества образования.

Вторая глава диссертации **«Эволюция подходов к обеспечению функционирования внутренних систем оценки качества образования»** открывается обзором подходов к контролю и оценке качества образования в дореволюционной России, а также в советский и ранний постсоветский периоды. Используются документы: Устав гимназий и училищ уездных и приходских (1829); Инструкция о порядке управления учительскими институтами, утв. Министром Народного Просвещения (утв. 13 ноября 1876 г.); Циркуляры Министра Народного Просвещения и др.

В дореволюционной России, несмотря на отдельные прогрессивные тенденции внутренней оценки качества образования, общая ее картина не отличалась целостностью и устойчивыми концептами. С одной стороны, очевидным был приоритет инспектирования в сочетании с избыточной регламентацией контрольно-оценочных процедур, с другой, весьма заметными стали попытки избавить внутреннюю оценку качества от чиновничьих и бюрократических издержек и формальности в охвате предмета оценки.

На рубеже XIX-XX вв. ситуация изменилась незначительно. При том что учеными и педагогической общественностью осознавалась необходимость преобразований в вопросах оценки, шаги в этом направлении предпринимались очень медленно (Верташев Д.Ф., 2012). Заметные изменения стали происходить уже в начале XX в., когда внутришкольное управление стало заявляться самостоятельным направлением педагогической науки и потребовалось научное осмысление вопросов внутренней системы оценки качества образования.

Существенные предпосылки к развитию современных подходов к оценке был дан в 50-е годы XIX века. Особенно в трудах Толмачева П.Д. «Организация контроля за состоянием преподавания, успеваемостью и качеством знаний учащихся» (1950) и Глухова П.В. «Текущий учет успеваемости и активизация учащихся» (1961). Из исследований конца XX начала XXI вв., отмечаем

исследование Вербицкой Н.О. (1998), которая обосновала «информационно-аналитический метод оценки освоения знаний» фактором повышения эффективности управления образовательным процессом в школе. В исследовании Матвиевской Е.Г. (2007) акцентируем вывод о становлении в постсоветском образовательном пространстве парадигмы формирующего управления качеством. Показываем, как и в каком ключе соответствующая проблематика ВСОКО была представлена в докторских исследованиях на рубеже XX-XXI и в начале XXI в. (Бахмутский А.Е., Звонников В.И, Панасюк В.П., Севрук А.И., Толстов Н.С.)

Приходим к выводу, что обусловленная дореволюционными практиками и утвердившаяся в советское время контрольно-инспекционная парадигма управления качеством общего образования редуцировала саму сущность оценки в структуре педагогической деятельности. Отдельные негативные последствия этого были усугублены нормативно-правовым регулированием ВСОКО в период становления единой общероссийской системы оценки качества образования.

Вплоть до 2012 г., когда вступивший в силу Федеральный закон № 273-ФЗ, установил компетенцию «проведения самообследования и обеспечения функционирования ВСОКО», внутришкольные системы оценки либо продолжали осуществляться в инспекционной логике устаревших министерских писем, либо переживали стихийное развитие, особенно в так называемых «авторских школах», выстраивающих образовательные среды на принципиально новых для традиционной отечественной школы основаниях.

Дальнейший анализ федеральных регуляторов ВСОКО приводит к выводу о тенденции институциональной завершенности ВСОКО как особой подсистемы управления качеством образования. Также была раскрыта тенденция усиления информационно-аналитической функции ВСОКО с вытекающим отсюда закреплением оценочных компетенций в профиле компетенций педагогических работников.

Нарастающая сложность содержания образования вызвала появление новых связей в текущей и прогнозируемой структуре образовательных данных и, как следствие, к усложнению организационно-педагогических механизмов ВСОКО. Новая концепция предметного результата, диктует необходимость интегрировать в текущий тематический контроль задания на оценку сформированности УУД и освоение межпредметных понятий; встраивать в текущий контроль элементы мониторинга личностного развития обучающихся.

Новизна роли педагогической оценки подержана не только отечественными, но и зарубежными исследованиями. Зарубежные коллеги отмечают, что через оценку индивидуальных успехов ученика не только диагностируются его учебные трудности, но и те способы взаимодействия с окружающим миром, которые потенциально задают его будущую профессиональную траекторию. В ряде стран

что-то уже практически реализовано, разрабатывается, апробируется и т.д. Однако, как отмечают исследователи (Найденова Н.В. и др.), обновление содержания образования на основе триады «преподавание-обучение-оценивание» уже характерно для США и Канады, Великобритании и Финляндии, Франции и Германии, Австралии, Южной Кореи, Японии, Сингапура и других странах.

За рубежом проблемы достоверного и надежного оценивания пока еще решаются, преимущественно, на уровне итоговой оценки (Callot J., Standaert R. и др.), но внимание к текущей оценке педагогом все возрастает (Bruggen K. и др.) Так же, как и в России, оценка рассматривается частью ежедневного труда педагога. Повышается информационно-коммуникационная функция оценки; востребована ее прозрачность и критериальное основание.

В отношении отечественных регламентов оценочной деятельности педагога, считаем закономерным закрепление в профессиональном стандарте педагога таких трудовых функций, как анализ успеваемости обучающихся, сочетание разных видов оценивания, оценка индивидуального прогресса ученика. Оценочные компетенции педагогов мы рассматриваем развивающимся компонентом ВСОКО. От уровня этих компетенций зависит доказательная база управления качеством образовательных результатов обучающихся. В рамках ВСОКО оценочные компетенции имеют ключевое значение в генерации данных, объясняющих причины низкого уровня образовательных результатов, либо факторы высокого уровня образовательных результатов обучающихся.

Информационно-коммуникационные аспекты педагогической оценки связываем с федеральным порядком проведения самообследования образовательной организацией и показателями деятельности образовательной организации, подлежащей самообследованию. Указанные нормы определили некий минимум содержания оценочной деятельности в школе, который при построении ВСОКО важно согласовать с требованиями профессионального стандарта педагога.

В России законодательная фокусировка на компетенции ВСОКО созвучна требованиям ФГОС общего образования о наличии в основных общеобразовательных программах каждого уровня общего образования раздела «Система оценки достижения обучающимися планируемых образовательных результатов». В рамках этого требования ФГОС указал на необходимость оценочных модулей в составе таких подпрограмм ООП, как «Программа развития и формирования УУД», «Программа социализации и воспитания обучающихся».

В совокупности требований Федерального закона № 273-ФЗ и требований ФГОС общего образования, образовательные организации получили право на самостоятельность в разработке подходов к организации и процедурам ВСОКО; разработке и (или) подборе диагностических инструментов и проведении

внутриорганизационных мониторингов; планировании образовательных достижений обучающихся с учетом требований ФГОС и соответствующих критериев оценки уровня достижения; распределении функционала должностных лиц, вовлекаемых в обеспечение ВСОКО и сопровождение контрольно-оценочной деятельности. Косвенно это означало повышенную ответственность педагогов за учебную аналитику и реализацию требований ФГОС общего образования к системе оценки достижения планируемых образовательных результатов обучающихся.

Задача формирования и развития у учащихся «навыков XXI века» («навыки самоорганизации, коммуникации, кооперации, коллективного использования сложных инструментов труда») усилила необходимость в обновлении процедур оценки. Образовательные достижения обучающихся стали напрямую зависеть от наличия в основных общеобразовательных программах таких практик оценки, которые стимулируют метапредметное и личностное развитие обучающихся.

Педагогически отнесенные смыслы ВСОКО напрямую отражают тенденцию сближения педагогической квалиметрии и образовательного менеджмента. Подходы к ВСОКО, формируемые на стыке правовой нормы и научного поиска, трансформируют педагогическую культуру оценки и создают предпосылки к переходу от оценки-контроля к формирующему оцениванию. Возникает запрос на поддержку педагогов в освоении приемов учебной аналитики и применению ее результатов в образовательном процессе.

Утверждение в научно-педагогическом дискурсе идей формирующего оценивания и управления качеством образования на основе данных стало основанием нового тройственного вектора в разработке содержания образования (Найденова Н.В. и др.), который обозначен как «преподавание-обучение-оценивание». Такая триада принципиально отлична от традиционного дидактического единства «обучение-развитие-воспитание», поскольку фиксирует функциональную целость управления качеством и оценки качества. В силу того, что новизна в понимании оценки вызвана эффектами стандартизации образования, научная общественность осмысляет трансформацию внутришкольных систем оценки качества образования с учетом правовых коннотаций качества образования, опосредованных федеральными государственными образовательными стандартами.

В третьей главе диссертации **«Организационно-педагогические основы построения и обеспечения функционирования внутренних систем оценки качества образования в общеобразовательных организациях»** характеризуем принципы построения и обеспечения функционирования ВСОКО в общеобразовательных организациях, предлагаем авторскую классификацию

продуктов, составляющих функциональный инвариант ВСОКО и описываем этапы алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО.

Принципы построения и обеспечения функционирования ВСОКО формулируем с учетом понимания принципа как концентрированной формы знания, аккумулирующей в себе основные положения исследовательской логики.

Принцип аутентичности означает прямую обусловленность ВСОКО стратегией управления в конкретной образовательной организации, а также уникальностью задач контроля качества образования, вытекающей из специфики контингента обучающихся, инфраструктуры образовательной деятельности, кадровых и иных условий образовательной деятельности.

Принцип информативности заключается в подчиненности процедур и инструментария оценке составу аналитической информации, необходимой для принятия управленческих решений. Согласно принципу информативности, ВСОКО проектируется как источник доказательного развития образовательной организации, кратно увеличивающий информативность результатов педагогической оценки.

Принцип комплексности продиктован правовыми коннотациями качества образования, где качество – это соответствие стандарту и запросам потребителей (ст. 2 Федерального закона № 273-ФЗ). Поскольку стандарты регулируют и содержание, и условия, и результаты образовательной деятельности, комплексный подход становится обязательным в обеспечении функционирования ВСОКО. Оценочными процедурами необходимо охватить все аспекты качества, включая удовлетворенность участников образовательных отношений.

Указанные принципы связываем с положениями продуктового подхода и предлагаем авторскую классификацию продуктов построения и обеспечения функционирования ВСОКО: продукты локального нормотворчества, программно-методические продукты, процедурно-диагностические и информационно-аналитические продукты. В продуктовом подходе мы видим средство реализации функционального подхода. Выражается это в том, что функционирование ВСОКО невозможно без согласующихся между собой единиц, прикладное назначение которых продумано и операционально задано.

Продуктовая стратегия обеспечения функционирования ВСОКО, соответственно, это такая комбинация управленческих мер, в результате которой ВСОКО становится ключевым компонентом образовательного процесса, аккумулирующим интересы и потребности участников образовательных отношений, реализующим эти потребности в грамотном планировании содержания образовательных программ, оценке условий их реализации, комплексной и объективной педагогической оценке.

Установленные ранее границы применения функционального подхода в построении ВСОКО становятся исходным основанием в характеристике функционального инварианта ВСОКО (Рис. 3).

Под функциональным инвариантом понимаем совокупность единиц ВСОКО, обеспечивающих ее функционирование. В эту совокупность входят локальные нормы, образовательные программы, оценочные процедуры, оценочные инструменты и информационно-аналитические материалы.



Рис. 3 Функциональный инвариант ВСОКО

Словом «инвариант» подчеркиваем, что состав обозначенных единиц является обязательным. Каждая из единиц должна быть не только представлена в структуре ВСОКО, но и отражать особенности конкретной образовательной организации.

С учетом разработанных принципов построения ВСОКО и их связи с функциональными единицами ВСОКО, выдвигаем следующие этапы алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО:

- 1) подготовка нормативных и программно-методических продуктов ВСОКО;
- 2) разработка комплекса процедур и инструментов ВСОКО;
- 3) определение состава, форм предъявления и способов контроля оценочных компетенций педагогов;
- 4) корректировка внутришкольных мониторингов и информационно-аналитических материалов ВСОКО (Рис. 4).

На этапе установления локальных норм и подготовки программно-методических документов ВСОКО создается нормативно-документальная основа функционирования ВСОКО; обеспечивается согласование локальных норм и разделов ООП по уровням общего образования.

На этапе разработки процедурной матрицы и инструментов ВСОКО, посредством оценочных модулей рабочих программ, прорабатывается связь процедур ВСОКО с учебным планом и планом внеурочной деятельности; формируется пакет требований к текущему контролю и промежуточной аттестации обучающихся, выставлению отметок.

На этапе определения состава, форм предъявления и способов контроля оценочных компетенций педагогов внутриорганизационный профиль компетенций педагогических работников усиливается оценочными компетенциями; принимается программа их методического сопровождения.

На этапе корректировки внутришкольных мониторингов и систематизации информационно-аналитических материалов ВСОКО закладывается структура информационных потоков по всем компонентам качества: содержание, условия, результаты; принимаются решения по составу диагностических процедур каждого из мониторингов, их исполнителям; разрабатываются инструктивно-методические материалы по работе с данными. Обязательные процедуры ВСОКО: текущий (поурочный и тематический) контроль; промежуточная аттестация; итоговая аттестация по предметам, не выносимым на ГИА, непосредственно связаны с оценкой условий реализации образовательных программ.

Разработанный алгоритм будет актуален, даже если у школы уже есть опыт организации функционирования ВСОКО, но педагогический коллектив осознает неэффективность наличного состояния контрольно-оценочной деятельности и планирует ее обновление.

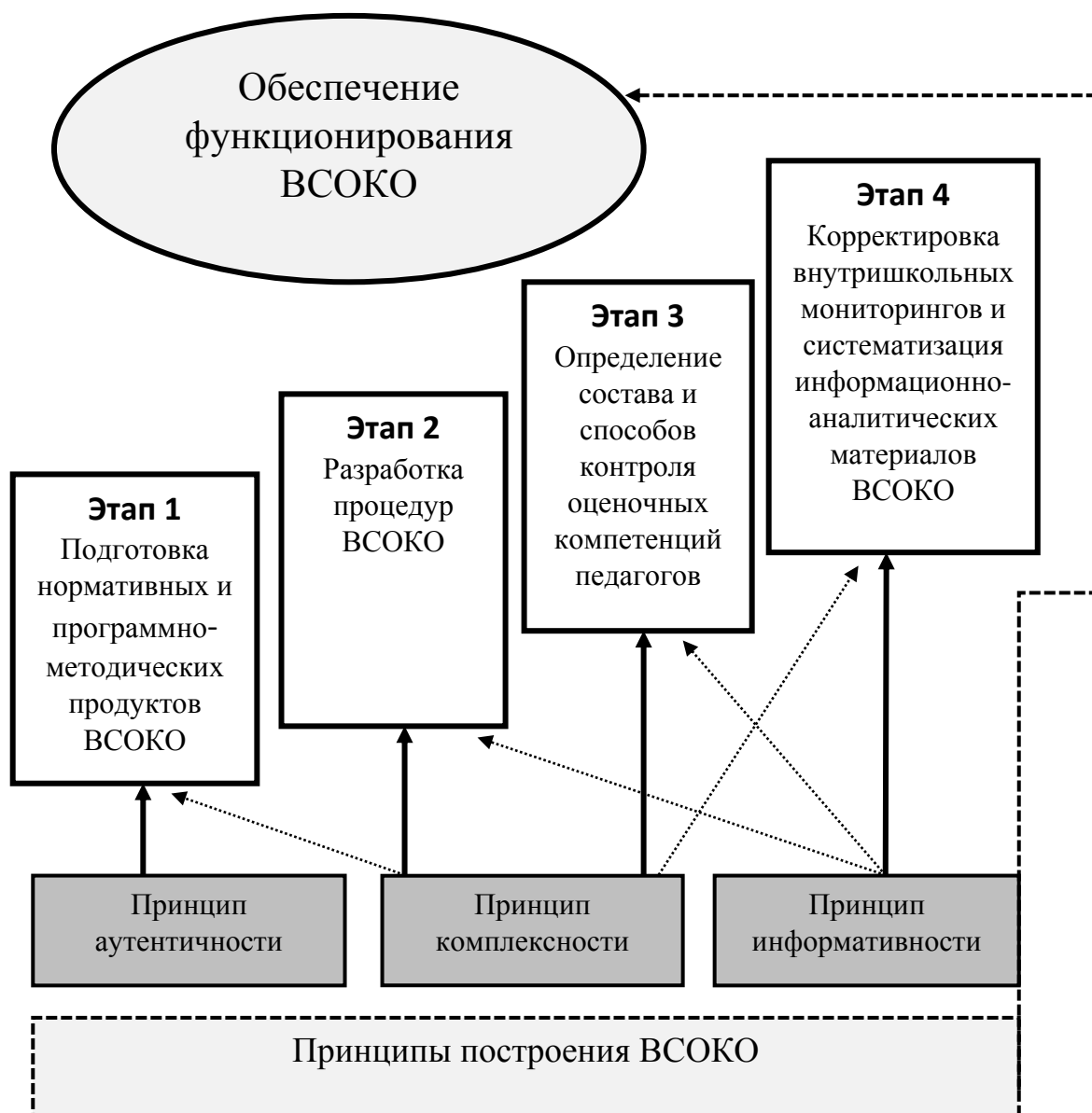


Рис 4. Этапы алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО в общеобразовательных организациях

Акцентируем требования ФГОС общего образования к мониторингу достижения предметных результатов, мониторингу сформированности универсальных учебных действий, мониторингу личностного развития обучающихся, мониторингу условий реализации ООП. Совокупность этих обязательных мониторингов охватывает все аспекты качества общего образования, поэтому педагогические практики ВСОКО должны предоставлять необходимую для мониторингов информацию.

Принципиальная новизна предложенного алгоритма ВСОКО в том, что он разработан с учетом задач профессионального развития педагогов. Поскольку оценочные компетенции связывают все направления дефицитов, диагностируемые на федеральном уровне (предметные, методические, психолого-

педагогические), то развитие оценочных компетенций запускает развитие всех остальных. Но чтобы такая причинно-следственная связь обнаружила себя в коллективе конкретной общеобразовательной организации, субъекты построения ВСОКО прорабатывают регламенты оценочной деятельности педагогов в тесной связи с единицами функционального инварианта ВСОКО.

В четвертой главе диссертации – «Эмпирическая проверка гипотезы исследования. Анализ результатов исследования» описаны внедренческие практики исследования и представлены общие выводы по итогам исследования.

В параграфе 4.1. изложено, каким образом формировались эмпирические аргументы правомерности выдвинутых нами критериев эффективности построения и обеспечения функционирования ВСОКО.

В параграфе 4.2. охарактеризованы два кластера площадок внедрения предложенного алгоритма и проанализированы данные, констатируемые на этапе подготовки и реализации внедренческих работ.

В параграфе 4.3. дана характеристика использованных методов исследования и представлен итог решения задач исследования.

Сужая предмет исследования до общеобразовательных организаций (школ), мы имели в виду специфичную для этих организаций роль педагогической оценки. Ни в одном другом типе образовательных организаций (дошкольного образования, дополнительного, среднего профессионального или высшего) нет такого потенциала влияния педагогической оценки на образовательный процесс, который есть в школе. Этот потенциал обусловлен решающей ролью педагога в организации освоения обучающимися образовательных программ и обратной связи ученику; монополией педагога на выставление отметок; трудовыми функциями педагогов в отношении текущего контроля успеваемости обучающихся и анализа ее результатов.

Эмпирической проверке подвергалась гипотеза о возможности реализации потенциала педагогической оценки посредством особых подходов к построению и обеспечению функционирования ВСОКО. Такие подходы, в которых оценка выступает условием и средством реализации административного контроля качества образования, а оценочная информация используется во взаимодействии всех участников образовательных отношений.

Суммарно, в исследовании было задействовано порядка 4000 руководящих работников школ и более 1500 педагогов из 56 регионов РФ; 70 сотрудников региональных институтов развития образования и муниципальных методических служб. Из общего количества участников исследования формировались выборки для получения независимой оценки предлагаемых критериев эффективности построения и обеспечения функционирования ВСОКО; оперативного выявления барьеров управленческих команд школ в ходе внедрения алгоритма построения и

обеспечения функционирования ВСОКО; сравнения результатов анкетирования в контрольной и экспериментальной группах респондентов.

Эмпирический блок исследования был организован с учетом разработанных нами *критериев эффективности ВСОКО*: «полнота функционального инварианта ВСОКО» и «информационно-аналитическая оптимума ВСОКО».

Первый критерий – «полнота функционального инварианта ВСОКО», маркирует эффективность построения и обеспечения функционирования ВСОКО, если в образовательной организации сложились эмпирически наблюдаемые и поддающиеся должностному самоанализу маркеры функционирования ВСОКО: завершенность локального нормативного регулирования и программно-методического обеспечения ВСОКО; приведенные в соответствие с требованиями ФГОС общего образования процедуры ВСОКО, включая текущий контроль и промежуточную аттестацию обучающихся.

Второй критерий, – «информационно-аналитическая оптимума ВСОКО» маркирует эффективность построения и обеспечения функционирования ВСОКО при условии релевантности педагогической оценки обновляемому содержанию образования и требованиям к образовательным результатам обучающихся.

Для эмпирического подтверждения правомерности выдвигаемых критериев был использован метод семантического дифференциала, который мы применили в работе с независимыми экспертными оценками.

Разработанные критерии использованы в оценке результатов внедренческих работ и подведении общих итогов исследования.

Внедрение алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО осуществлялось по двум кластерам: 1) констатирующая обратная связь по существу алгоритма; внедрение алгоритма в отдельных школах с непосредственным научным сопровождением автора исследования и 2) организация внедренческих площадок при посредничестве региональных ИРО и органов исполнительной власти в сфере образования.

В первом случае, задача состояла в формировании выборки школ, с которыми отработывалась организационная схема внедрения алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО (Рис. 5). Во втором случае, решалась проблема тиражирования модельных практик внедрения алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО на муниципальном региональном уровнях. Задача стояла в понимании и научном обобщении возможностей региональных ИРО в научно-методическом сопровождении ВСОКО в общеобразовательных организациях.

Процесс внедрения на площадках образовательных организаций запускался стратегической сессией с управленческой командой школы, где обсуждались этапы алгоритма; планировались сроки работ и формировался состав участников

внедрения. Далее организовывалось обновление локальных норм ВСОКО; корректировались программно-методические документы ВСОКО; принимался состав процедур ВСОКО, уточнялись нюансы проведения текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся; осуществлялась подготовка инициативной группы педагогов для интеграции предметных, метапредметных и личностных результатов в инструментах текущего контроля.



Рис. 5. Организационная схема использования алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО при опосредованном сопровождении внедренческих практик

Одновременно с этим велась работа по оптимизации информационно-аналитических материалов ВСОКО: полностью обновлялись подходы к мониторингу личностного развития и сформированности метапредметных образовательных результатов; корректировалась структура отчета о самообследовании; принимались решения о распределении зон ответственности педагогов как исполнителей учебной аналитики в части качества освоения рабочих программ учебных предметов и курсов внеурочной деятельности. Обозначенный состав мер создавал предпосылки к изменению внутришкольных мониторингов.

Апробированная таким образом организационная схема внедрения алгоритма использовалась региональными ИРО и муниципальными управлениями образования. Так мы кратно увеличили число внедренческих площадок и получили релевантный предмету исследования профиль респондентов для эмпирической оценки изменений. Кроме того, мы могли взаимодействовать с региональными центрами оценки качества образования по вопросам анализа результатов федеральных мониторингов и региональных диагностик качества общего образования.

Содержание взаимодействия с каждым ИРО описано в параграфе 4.2 диссертации. Наиболее значимые результаты внедрения отмечены в актах внедрения, официально подтверждающих сроки взаимодействия и состав результатов.

Внедренческая практика на базе региональных ИРО была дополнена серией партнерских проектов на уровне муниципальных управлений образования.

На муниципальном уровне ключевым результатом считаем включение вопросов обеспечения функционирования ВСОКО в содержание методического сопровождения реализации ФГОС общего образования. В ходе непосредственного взаимодействия с руководителями муниципальных управлений образования, муниципальных методических служб были внедрены пакетные решения для планирования методических мероприятий с педагогами общеобразовательных организаций. В семи муниципальных образованиях разных регионов РФ были апробированы и реализованы подходы к интеграции данных ВСОКО в показатели муниципальной отчетности в рамках федеральных мониторингов.

Результаты внедрения алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО мы констатировали, основываясь на данных анкетирования. Содержимое анкеты (анкета представлена в Приложении 1 к тексту диссертации) разрабатывалось с учетом выдвигаемых нами принципов построения ВСОКО: аутентичности, комплексности и информативности.

Из респондентов констатирующего этапа эксперимента были

сформированы контрольная и экспериментальная группы. Это позволяло фиксировать изменения в обеспечении функционирования ВСОКО, связанные с использованием разработанного нами алгоритма моделирования ВСОКО.

Анкета включала 56 вопросов, разделенных на четыре блока в соответствии с исследовательскими целями. Анкета применялась как для констатации наличных практик моделирования ВСОКО, так и по завершении внедренческих работ, для выявления динамики показателей.

В результате анализа данных были установлены зависимости, наиболее значимые при внедрении. Мы увидели, что существует ряд наиболее значимых функциональных единиц ВСОКО, наличие которых придает ВСОКО искомое инструментальное назначение в управлении качеством образования.

Для определения зависимости между данными была введена метрика, позволившая выявить зависимость между количественными показателями, определяющая близость количественных оценок. Для анализа данных и оценки близости позиций, применялась метрика:

$$\rho(x_i^l, x_j^l) = \left(\sum_{l=1}^4 (x_i^l - x_j^l)^2 \right)^{\frac{1}{2}}$$

где i, j – фиксированы для каждого оцениваемого расстояния, например, сравнение 1 и 2 показателей числовых оценок экспертных мнений, 1 и 3 показателей и т.д. Индексы i, j принимают значения от 1 до 56 по количеству позиций анкеты.

Применение метрики позволило произвести сортировку и выявить зависимые показатели. В Таблице приведены зависимости позиций анкетирования, для которых $\rho(x_i^l, x_j^l) < 0,1$.

Таблица 1. Статистические зависимости позиций анкетирования

Расстояние $\rho(x_i^l, x_j^l)$ между позициями анкетирования	0,04	0,04	0,05	0,06	0,06	0,08	0,08
Номер первого, оцениваемого показателя	25	28	14	9	35	5	27
Номер второго, оцениваемого показателя	30	33	39	14	52	7	30

Использованный метод позволяет оценить зависимости между отдельными единицами функционального инварианта ВСОКО.

Показано, что эффективность ВСОКО зависит от ее функционального инварианта как продукта построения ВСОКО. Соответствующий вывод сделан

на основании результатов анкетирования (56 позиций) руководителей и заместителей руководителей общеобразовательных организаций (352 школы), внедривших разработанный нами алгоритм построения и обеспечения функционирования ВСОКО и не участвовавших во внедрении (242 школы). Дельта средних значений до и после внедрения алгоритма составила в экспериментальной группе 47 %, в контрольной – 19 %. Были выявлены прямые зависимости между подходами к построению и обеспечению функционирования ВСОКО и потенциалом педагогической оценки.

Отдельно была проанализирована структура оценочных компетенций педагогов, задействованных во внедрении алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО (Рис. 6). Подтверждены следующие аспекты подготовки педагогов по вопросам оценочной деятельности: выход за рамки федеральных показателей кадровых условий; артикуляция требований к оценочному модулю рабочих программ; наличие методического сопровождения процессов развития оценочных компетенций педагогов.



Рис. 6. Распределение положительных маркировок по выборочным позициям педагогических практик ВСОКО.

В общей сложности, в рамках организованных нами внедренческих практик в деятельность общеобразовательных организаций внедрены:

- актуальные локальные нормы функционирования ВСОКО;
- организационные решения по распределению должностного функционала между субъектами ВСОКО;
- материалы для административного контроля оценочной деятельности педагогов;

- требования к оценочному модулю рабочих программ предметов и курсов внеурочной деятельности;
- требования к оценочным средствам текущего тематического контроля;
- порядок педагогического анализа результатов всероссийских проверочных работ;
- комплексные решения по оценке достижения планируемых образовательных результатов обучающихся, включая уровневый подход к выставлению отметок;
- варианты применения технологии портфолио для индивидуального учета образовательных результатов.

Указанные результаты внедрения подтверждены официальными актами.

В заключение диссертации отмечаем, что все исследовательские задачи решены, гипотеза исследования подтвердилась.

В ходе исследования решена проблема функциональной целостности педагогических практик оценки и административного контроля качества образования в общеобразовательных организациях; предложены подходы к реализации и развитию потенциал педагогической оценки в рамках построения и обеспечения функционирования ВСОКО.

Разработанная теоретическая модель построения ВСОКО комплементарна новому дидактическому статусу оценки и переходу современной дидактики от классического триединства «обучение-развитие-воспитание» к единству «оценивание-обучение-преподавание».

Определено педагогическое содержание понятия «внутренняя система оценки качества образования»; раскрыты принципы построения внутренних систем оценки качества образования в общеобразовательных организациях. Разработан и внедрен в практику алгоритм построения и обеспечения функционирования внутренних систем оценки качества образования в общеобразовательных организациях. В основу алгоритма положена идея целостности умозрительного моделирования единиц ВСОКО и их опосредования в деятельности конкретной общеобразовательной организации.

Функциональная дифференциация оценки и контроля стала отдельным важным аспектом исследования. В ходе категориального анализа понятия «внутренняя система оценки качества образования» установлено, что административный контроль выступает функцией управления, а педагогическая оценка обеспечивает реализацию этой функции непосредственно в образовательном процессе.

В процессе внедрения алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО подтверждена гипотеза исследования в части влияния ВСОКО на педагогические практики оценки. Выстроена логичная научно-теоретическая аргументация обращения к потенциалу ВСОКО в вопросах

взаимодействия педагогов и администраторов. Заложены фундаментальные основы управления оценочной деятельностью педагогов в условиях парадигмального сдвига в понимании качества общего образования.

Задачи исследования решены. В ходе исследования мы пришли к следующим **выводам**:

- стандартизация общего образования, коренные изменения в понимании образовательных результатов обучающихся и сопутствующие этому правовые коннотации качества образования обуславливают новизну подходов к построению и обеспечению функционирования внутренних систем оценки качества в общеобразовательных организациях; ключевая идея исследования – влияние ВСОКО на потенциал педагогической оценки;

- новизна подходов к построению и обеспечению функционирования ВСОКО имеет глубокий методологический базис; его составляют положения: гносеологии, из которых следуют идеи преобразования управляемой реальности в процессе построения ВСОКО; классической философии качества, обуславливающие суждения о наличном, «явленном» качестве как предмете оценки; формальной логики в части категориального анализа ВСОКО; философии человека – для обоснования роли субъекта построения ВСОКО в обеспечении его функционирования ВСОКО; социальной философии – для объяснения понятия «коллективно-распределенный субъект» построения ВСОКО.

- педагогические емким понятие внутренней системы оценки качества образования делают составляющие его категории: качества, системы и оценки, которые выступают смыслообразующей, структурообразующей и системообразующей категориями, соответственно;

- внутренняя система оценки качества образования – это организационно-педагогическая подсистема управления образовательной организацией, которая реализует педагогические цели образовательного процесса посредством функционального единства локальных норм, программ, процедур, должностных обязанностей и компетенций участников образовательных отношений, выступающих субъектами ВСОКО;

- необходимым условием реализации потенциала педагогической оценки выступает функциональный инвариант ВСОКО, который включает: локальные нормы, программно-методические и информационно-аналитические материалы, профиль оценочных компетенций педагогов, внутренние регламенты взаимодействия участников образовательных отношений на основе данных по итогам оценочных процедур;

- в общеобразовательных организациях оценка должна быть интегрирована не только в программу учебного предмета, но в программу воспитания обучающихся, программу формирования универсальных учебных действий;

важна коллективно-распределенная ответственность педагогов за комплексные решения в оценке индивидуального прогресса обучающихся;

- оценочная грамотность педагога выходит далеко за рамки выставления отметок; педагог должен уметь анализировать результаты своей оценки в контексте данных федеральных мониторингов и прочих внешних процедур оценки; для этого необходимы особые регламенты обеспечения объективности педагогической оценки встроенные в функциональный инвариант ВСОКО;

- многоаспектность влияния ВСОКО на оценочную деятельность педагога обуславливает принципы ее построения и обеспечения функционирования: аутентичности, комплексности, информативности; в сочетании с единицами функционального инварианта ВСОКО указанные принципы определяют содержание алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО в конкретной общеобразовательной организации.

Результаты исследования могут быть использованы для дальнейшего осмысления феномена педагогической оценки в образовательном процессе, а также в прикладных научных работах по использованию оценочных данных условиях цифровизации образовательных сред и усиления федеральных исследований качества общего образования. Значимый вклад внесен в область педагогических исследований, связанную с подготовкой будущих педагогов по вопросам мониторинга и оценки качества образования. В программах подготовки по педагогическим направлениям могут применяться подтвержденные данные о влиянии функционального инварианта ВСОКО на оценочную грамотность педагога. Принципы построения и обеспечения функционирования ВСОКО применимы для методического сопровождения ВСОКО со стороны региональных и муниципальных методических служб. Заложены фундаментальные основы для изучения функциональной целостности административного контроля и педагогической оценки качества общего образования в условиях эволюции научных представлений о роли оценки в образовательном процессе.

Основное содержание диссертации отражено в 73 публикациях автора объемом 122,6п.л. (авторский вклад 86,2п.л.).

Публикации в рецензируемых научных изданиях, рекомендованных ВАК при Минобрнауки России

1. Савиных, Г. П. Развитие муниципальных практик управления качеством образования как ресурс внутришкольных систем оценки качества// Известия российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2022. – № 206. – С. 14–21. (0,45 п.л.)
2. Савиных, Г. П. Оценочная деятельность педагога как компонент внутренних систем оценки качества образования / Г. П. Савиных, А. Е. Бахмутский // Научное мнение. – 2022. – № 11. – С. 80–85. (0,3 п.л./ 0,15 п.л.)

3. Савиных, Г. П. Вопросы качества образования в программах курсов повышения квалификации педагогических и руководящих работников / И. А. Смирнов, Г. П. Савиных // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 4. – С. 51–55. (0,7 п.л. / 0,3 п.л.)
4. Савиных, Г. П. Оценка результатов проектной деятельности обучающихся / Г.П. Савиных, М. Г. Волчек // Научно-методический журнал. – 2021. – № 5(138). – С. 24–30. (0,7 п.л. / 0,6 п.л.)
5. Савиных, Г. П. Оценочные компетенции педагога как предмет ВСОКО / Г. П. Савиных, М. Г. Волчек // Сибирский учитель. – 2021. – № 3. – С. 80–85. (0,7 п.л. / 0,6 п.л.)
6. Савиных, Г. П. Моделирование ВСОКО как условие аутентичных стратегий управления качеством образования в школе / Г. П. Савиных, М. Г. Волчек, Г. Н. Халиуллина // Вестник педагогических инноваций. – 2020. – № 4 (60). – С. 5–14. (1,1 п.л./ 0,7 п.л.)
7. Савиных, Г. П. Объективность внутренней системы оценки качества общего образования в аспекте ее моделирования / Г. П. Савиных // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 2 (95). – С. 210–219. (1,1 п.л.)
8. Савиных, Г. П. Школа методиста сегодня: возрождение традиций в условиях рынка / Г. П. Савиных, С. А. Новоселов // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 8. – С. 27–33. (0,9 п.л. / 0,7 п.л.)
9. Савиных, Г. П. Контроль и оценка – инструмент или функция? / Г. П. Савиных // Народное образование. – 2019. – № 5(1476). – С. 105–109. (0,2 п.л.)
10. Савиных, Г. П. Фактор правового регулирования внутренней системы оценки качества общего образования / Г. П. Савиных // Наука и Школа. – 2019. – № 5. – С. 191–195. (0,8 п.л.)
11. Савиных, Г. П. Коллективно-распределенный субъект внутренней системы оценки качества образования / Г. П. Савиных, Е. В. Губанова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2019. – № 4. – С. 13–21. (0,9 п.л. / 0,7 п.л.)
12. Савиных, Г. П. Дефициты организации внутренней системы оценки качества образования в аспекте субъекта ее функционирования / Г. П. Савиных // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». – 2019. – № 3 (49). – С. 23–33. (1,3 п.л.)
13. Савиных, Г. П. Ресурсы внутренней системы оценки качества образования для достижения социальных эффектов образовательной деятельности / Г. П. Савиных // Педагогические измерения. – 2019. – № 2. – С.118–122. (0,6 п.л.)
14. Савиных, Г. П. Оценка потенциала конвергентности основной общеобразовательной программы / Г. П. Савиных // Школьные технологии. – 2019. – № 2. – С. 28–35. (1,0 п.л.)
15. Савиных, Г. П. Функциональный подход в организации внутренней системы оценки качества образования / Г. П. Савиных // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2018. – № 1(11). – С. 38–54. – (0,8 п.л.)

16. Савиных, Г. П. Генезис функционального подхода к организации внутренней системы оценки качества образования / Г. П. Савиных // Мир образования – образование в мире. – 2018. – № 1(69). – С. 148–154. (0,8 п.л.)
17. Савиных, Г. П. Индивидуальный учет образовательных достижений: новые функции современной школы / Е. В. Губанова, Г. П. Савиных // Наука и Школа. – 2017. – № 1. – С. 70–75. (0,6 п.л./ 0,3 п.л.)
18. Савиных, Г. П. На перекрестке двух стандартов: современные подходы к проектированию дополнительных профессиональных программ / Е. В. Губанова, Г. П. Савиных // Профильная школа. – 2016. – Т. 4 – № 2. – С. 3–8. (0,7 п.л./ 0,4 п.л.)
19. Савиных, Г. П. Дополнительные профессиональные программы: принципы, структура и подходы к отбору содержания / Е. В. Губанова, Г. П. Савиных, А. Я. Якушкина // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2015. – № 11-2. – С. 55–63. (0,8 п.л./ 0,4 п.л.)
20. Савиных, Г. П. Массовая оценка на зрелость или «возвращение» сочинения в школу / Г. П. Савиных // Народное образование. – 2015. – № 1 (1444). – С. 131–136. (0,7 п.л.)
21. Савиных, Г. П. Мы строим гибкую систему профильного обучения: региональный опыт / Т. В. Машарова, Г. П. Савиных // Народное образование. – 2013. – № 4 (1427). – С. 194–198. (0,6 п.л./ 0,4 п.л.)
22. Савиных, Г. П. Повысить качество образования можно с помощью внутришкольной оценки / Г. П. Савиных // Народное образование. – 2013. – № 8 (1431). – С. 106–115. (1,0 п.л.)
23. Савиных, Г. П. Формирование коммуникативной компетентности старших школьников на основе социо-ориентированной учебной практики / Г. П. Савиных // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2006. – № 3. – С. 143–147. (0,6 п.л.)
- Публикации в изданиях, включенных в базы данных Scopus и WebofScience**
24. Савиных, Г. П. Формирующее оценивание как компонент внутренних систем оценки качества образования // Образование и саморазвитие. – 2022. – № 4. – Том 17. – С. 139–149. – DOI 10.26907/esd.17.4.11. (1,3 п.л.)
25. Савиных, Г. П. Ресурсный подход к диагностике педагогических работников общеобразовательных организаций России / Б. В. Илюхин, Г. П. Савиных, Н. П. Сербина // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 6 (60). – С. 682–697. – DOI 10.32744/pse.2022.6.41. (1,9 п.л./ 1,2 п.л.)
26. Савиных, Г. П. Использование результатов государственной итоговой аттестации в организации обучения школьников точным наукам / Б. В. Илюхин, Г. П. Савиных, Ж. Н. Зенкова, Н. П. Сербина // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 5 (59). – С. 219–232. – DOI 10.32744/pse.2022.5.13. (1,3 п.л./ 0,7 п.л.)
27. Savinykh G. Assessment of the information overload of school teachers and administrators in Russia (Online). – EDULEARN21 / E. Benks, B. Ilyukhin, E. Lepustina, N. Serbina, G. Savinykh // 13th annual International Conference on Education and New Learning Technologies, 5–6 July, 2021.

DOI 10.21125/edulearn.2021.1129. URL: <https://library.iated.org/view/BENKS2021AS>
S. (0,4 п.л./ 0,05 п.л.)

28. Savinykh, G. On the state of internal systems for assessing the quality of education in Russian schools: Data-driven management perspectives / G. Savinykh, B. Plykhin, T. Masharova // Perspectives of Science and Education, 2021, 50 (2), 501–512. (0,6 п.л./0,4 п.л.)

29. Savinykh, G. Data-driven education quality management: on monitoring and evaluation in russian schools / G. Savinykh, A. Shmeleva, V. Ponomarev, N. Kozlova, I. Polozhentseva // LaplageemRevista (International), vol. 7, n. Extra A, Jan. – Apr. 2021, p. 509–5018. (1,15 п.л./ 0,8 п.л.)

30. Savinykh, G. Data Analysis for Education Quality Assessment / G. Savinykh, T. Masharova, S. Yakovleva, T. Malova, G. Haliullina // Advances in Natural, Human-Made, and Coupled Human-Natural Systems Research. – DOI 10.1007/978-3-030-75483-9_129. (0,8 п.л./ 0,4 п.л.)

Монографии и научно-методические работы

31. Савиных, Г. П. Фактор внутришкольных систем оценки качества образования в эффективности управления на основе данных // Большие данные в образовании: DATA-ANTHROPO для политик и практик развития: коллективная монография / автор-составитель О. А. Агатова. – Москва: Наука, 2022. – С. 101–113. (1,3 п.л.)

32. Савиных, Г. П. Моделирование внутренних систем оценки качества образования (ВСОКО): уровень общеобразовательной организации: монография.– Москва : ООО «А-Приор», 2021. – 96 с. (11,0 п.л.)

33. Савиных, Г. П. Внутренняя система оценки качества образования в школе: методическое пособие / Г. П. Савиных. – Москва : Лакуэр Принт, 2019. – 108 с. (12,1 п.л.)

34. Савиных, Г. П. Технологии деятельностного типа в системе дополнительного профессионального образования : методические рекомендации для работников системы дополнительного профессионального образования / Е. В. Губанова, Г. П. Савиных, Д. С. Федяй. – Москва : ГАОУ ВО МИОО, 2015. – 44 с. (5,0 п.л./ 2,0 п.л.)

35. Савиных, Г. П. Особенности отбора содержания дополнительных профессиональных программ : методические рекомендации для работников системы дополнительного профессионального образования / Е. В. Губанова, Г. П. Савиных, Д. С. Федяй, А. А. Якушкина. – Москва : ГАОУ ВО МИОО, 2015. – 44 с. (5,0 п.л./ 2,0 п.л.)

36. Савиных, Г. П. Сопровождение саморазвития педагога в условиях непрерывного образования. Методические рекомендации для руководителей образовательных организаций / Е. В. Губанова, Г. П. Савиных, Д. С. Федяй, А. А. Якушкина [и др.] – Москва : ГАОУ ВО МИОО, 2015. – 84 с. (9,8 п.л./ 4,3 п.л.)

37. Савиных, Г. П. Теория и практика разработки дополнительной профессиональной программы: учебно-методическое пособие / Е. В. Губанова, Г. П. Савиных, Д. С. Федяй, А. А. Якушкина. – Москва : ГАОУ ВО МИОО, 2015. – 200 с. (23,2 п.л. / 9,2 п.л.)

38. Савиных, Г. П. Оценочный модуль дополнительной профессиональной программы : методические рекомендации для работников системы дополнительного образования / Г. П. Савиных, Е. В. Губанова, Д. С. Федяй, А. Я. Якушкина. – Москва : ГАОУ ВО МИОО, 2015. – 44 с. (5,0 п.л./ 1,0 п.л.)

39. Савиных, Г.П. Организация внутренней системы оценки качества образования: методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений. – Киров : ООО «Типография «Старая Вятка», 2013. – 31 с. (3,6 п.л.)

Публикации в научно-методических, экспертно-методических изданиях и сборниках трудов

40. Савиных, Г. П. Личностное развитие обучающихся как вызов школе: что важно диагностировать? / Г. П. Савиных, А. Е. Бахмутский // «Менеджмент XXI века: экономика, общество и образование в условиях глобального социально-политического шока»: Материалы XXI Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 23–24 ноября 2022 года / под ред. А. В. Колышкина, А. О. Кравцова, М. В. Жаровой, В. В. Тимченко. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2023. – С. 80–84. (0,2 п.л./ 0,1 п.л.)

41. Савиных, Г. П. Сквозные данные в управлении муниципальными системами образования / Г. П. Савиных, И. С. Кладова // Сборник научных статей II Международной конференции «Большие данные в образовании» (15 октября 2021 г., Москва). – Москва : ИД «Дело», 2021. – С. 33–40. (0,8 п.л. / 0,7 п.л.)

42. Савиных, Г. П. Компетенции педагога как субъекта внутренней системы оценки качества образования// Сборник научных статей по материалам IV международной конференции «Непрерывное образование в контексте будущего» (Москва, 21–22 апреля 2021 г.) – С. 489–492. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46408873&pff=1>. (0,2п.л.)

43. Савиных, Г. П. ХМАО: организация текущего контроля в условиях дистанционного обучения / Г. П. Савиных, Н. Б. Овдеенко // Оценка качества образования в условиях дистанционного обучения. Опыт проживания пандемии системами школьного образования стран постсоветского пространства. – Москва, 2021. – С. 163–167. (0,5 п.л. / 0,4 п.л.)

44. Савиных, Г. П. Методические службы сегодня: как перейти от «измерений к изменениям»?// Аккредитация в образовании. – 2020. – № 7(123). – С. 52–55. (0,3 п.л.)

45. Савиных, Г. П. Объективность оценки: и норма, и тренд// Аккредитация в образовании. – 2020. – № 4(120). – С. 52–55. (0,5 п.л.)

46. Савиных, Г. П. Из истории административного контроля в школах: дореволюционные практики / Г. П. Савиных, И. А. Кобзев // Магистратура «на салфетках». Проектирование городских образовательных инфраструктур: от идеи к реализации : сборник статей / под ред. Е. В. Ивановой, Е. А. Асоновой, И. А. Виноградовой. – Москва : Изд-во «Экон-Информ», 2020. – С. 198–202. (0,6 п.л. / 0,4 п.л.)

47. Савиных, Г. П. Оценка компетенций тренера-технолога: аспект эмоционального интеллекта// Сборник материалов II съезда тренеров-технологов

деятельностных образовательных практик. – Москва : НК «Авторский клуб», 2020. – С. 47–54. (0,8 п.л.)

48. Савиных, Г. П. Результаты оценочной деятельности как предмет коммуникации участников образовательных отношений // Сборник материалов международной научно-практической конференции «Проблемы взаимодействия науки и общества» (11 февраля 2019, г. Пермь). – Часть 1. – Пермь, 2019. – С. 162–164. (0,2 п.л.)

49. Савиных, Г. П. Актуальные подходы к наполнению паспорта компетенций педагога в программах повышения квалификации / Г.П. Савиных, Д. А. Геттоев // Социально-педагогические технологии в образовании: сборник научных и научно-практических статей Всероссийского научно-практического форума «Социально-педагогические технологии в образовании: актуальность, перспективы и тенденции» (18–20 октября 2018 г., Республика Карелия). Секция «Интеграция ресурсов власти, бизнеса, культуры и образования в достижении эффективности социально-педагогических технологий». – Петрозаводск : Изд-во: ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», 2018. – С. 215–219. (0,6 п.л. / 0,5 п.л.)

50. Савиных, Г. П. Как региональные министерства образования проверят качество дополнительного образования в вашей школе // Справочник заместителя директора школы. – 2018. – № 3. – С. 28–38. (1,1 п.л.)

51. Савиных, Г. П. Оценка готовности педагога к реализации практик социально-эмоционального развития детей // Развитие социально-эмоционального интеллекта: практики психолого-педагогической работы : сборник статей / под общ. ред. С. В. Окуневой. – СПб. : Изд-во «КультИнформПресс», 2018. – С. 40–47. (0,8 п.л.)

52. Савиных, Г. П. Как заместителю директора подготовить учителей к переходу на новый ФГОС начального общего образования // Справочник заместителя директора школы. – 2018. – № 7. – С. 48–57. (1,0 п.л.)

53. Савиных, Г. П. Что изменить в положении о ВСОКО из-за новых требований ФГОС // Справочник заместителя директора школы. – 2018. – № 1. – С. 12–28. (2,0 п.л.)

54. Савиных, Г. П. Как организовать текущий контроль и промежуточную аттестацию учеников: пошаговая инструкция // Справочник заместителя директора школы. – 2017. – № 10. – С. 26–36. (1,1 п.л.)

55. Савиных, Г. П. Зачем нужны программы с межпредметным содержанием при конвергентном подходе // Справочник заместителя директора школы. – 2017. – № 2. – С. 36–42. (0,7 п.л.)

56. Савиных, Г. П. Как оформить результаты итоговой оценки в начальной школе // Управление начальной школой. – 2017. – № 5. – С. 28–38. (1,1 п.л.)

57. Савиных, Г. П. Метод опосредованных оценок в системе повышения квалификации // Педагогика & Психология. Теория и практика. – 2017. – № 2 (10). – С. 53–56. (0,4 п.л.)

58. Савиных, Г. П. Зачем нужны программы с межпредметным содержанием при конвергентном подходе // Справочник заместителя директора школы, 2017 – № 2 – С. 36-42 (0,7 п.л.)
59. Савиных, Г. П. Как организовать внутришкольный контроль реализации ООП // Справочник заместителя директора школы. – 2016. – № 12. – С. 30–40. (0,8 п.л.)
60. Савиных, Г. П. Как учителю контролировать результаты программы духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся // Управление начальной школой. – 2016. – № 10. – С. 50–56. (0,7 п.л.)
61. Савиных, Г. П. Дополнительные профессиональные программы: функционально-компетентностный подход к оценке // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2015. – № 4 (вып. 4). – С. 69–80. (1,1 п.л.)
62. Савиных Г. П. Публичный доклад: отчетный документ или атрибут эффективной школы? // Справочник заместителя директора школы. – 2015. – № 9. – С. 28 – 38. (1,0 п.л.)
63. Савиных, Г. П. Информационная открытость образовательной организации: публичный доклад и отчет о самообследовании / Г. П. Савиных, И. А. Фоменко // Справочник заместителя директора школы. – 2015. – № 8. – С. 5–26. (1,3 п.л.)
64. Савиных, Г. П. Оценка результатов внеурочной деятельности обучающихся // Управление начальной школой. – 2015. – № 5. – С. 37–47. (1,1 п.л.)
65. Савиных, Г. П. Дистанционные технологии оценочной деятельности в системе образования // Славянский форум: материалы VII международной научно-практической конференции «Математические методы и модели анализа и прогнозирования развития социально-экономических процессов черноморского побережья Болгарии (23–28 февраля 2015 г., г. Бургас, Болгария). – Москва : ИИУ МГОУ, 2015. – С. 247–249. (0,2 п.л.)
66. Савиных, Г. П. Внутренняя система оценки качества образования в образовательной организации: ключевые вопросы и рекомендации // Справочник заместителя директора школы. – 2014. – № 9. – С. 33–46. (1,4 п.л.)
67. Савиных, Г. П. Оценочная деятельность педагога начальной школы: ключевые вопросы и рекомендации // Управление начальной школой. – 2014. – № 12. – С. 4–12. (1,0 п.л.)
68. Савиных, Г. П. Методическое обеспечение педагога в процессе оценки эффективности программ воспитательной направленности // Социально-педагогическое сопровождение саморазвития и самоорганизации детей и взрослых: материалы международной конференции (12–14 мая 2014 г., Москва). – Москва, 2014. – С. 282–285. (0,2 п.л.)
69. Савиных, Г. П. О содержании раздела «Система оценки достижения планируемых результатов» основной общеобразовательной программы // Образование в Кировской области. – 2014. – № 4. – С. 62–65. (0,4 п.л.)
70. Савиных, Г. П. Оценка внеурочной работы в школе: возможные подходы в условиях перехода на ФГОС // Ресурсы педагогического сообщества в глобальном информационном пространстве: сборник материалов первой Всероссийской научно-практической конференции (4–5 марта 2014 г.). – Киров: Изд-во «ИРО

Кировской области». С. 177–178. – URL: <http://mic.org.ru/phocadownload/sb-rps-2014.pdf>. (0,1 п.л.)

71. Савиных, Г. П. Наука – школе: перспективы научно-методического сопровождения деятельности научных обществ учащихся // Образование в Кировской области. – 2014. – № 1. – С. 7–9. (0,2 п.л.)

72. Савиных, Г. П. Развитие общественных институтов в системе оценки качества дополнительного образования детей // Материалы международной научно-практической конференции «Общество, наука, инновации» (29–30 ноября 2013 г., г. Уфа). – Уфа, 2013. – С. 200-201. (0,1 п.л.)

73. Савиных, Г. П. К вопросу об организации внутренней системы оценки качества образования в условиях перехода на ФГОС ООО Стандартизация образования: опыт управления и инновационные педагогические практики // Материалы Всероссийской научно-практической конференции (31 октября 2013 г.). – Киров : Изд-во «ИРО Кировской области», 2013. – С. 34–36. (0,2 п.л.)