

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена»**

На правах рукописи

САВИНЫХ Галина Петровна

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

ДИССЕРТАЦИЯ

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

**Научный консультант –
доктор педагогических наук,
профессор Бахмутский А.Е.**

**САНКТ-ПЕТЕРБУРГ
2023**

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава 1. Научно-теоретические аспекты построения внутренних систем оценки качества образования	24
1.1. Педагогическое содержание понятия «внутренняя система оценки качества образования»	24
1.2. Теоретическая модель построения внутренних систем оценки качества образования	45
1.3. Функции внутренних систем оценки качества образования в образовательном процессе	65
Выводы по 1-й главе	85
Глава 2. Эволюция подходов к обеспечению функционирования внутренних систем оценки качества образования	88
2.1. Опыт оценочной деятельности в дореволюционной России и его осмысление в советской педагогике	88
2.2. Развитие научных представлений об оценке качества образования под влиянием отраслевых норм середины XX – начала XXI веков ...	105
2.3. Вопрос взаимосвязи управленческих и педагогических практик внутришкольной оценки в современном научно-педагогическом дискурсе по оценке качества общего образования	129
Выводы по 2-й главе	153
Глава 3. Организационно-педагогические основы построения и обеспечения функционирования внутренних систем оценки качества образования в общеобразовательных организациях	155
3.1. Принципы построения внутренних систем оценки качества образования в общеобразовательных организациях	155
3.2. Функциональный инвариант внутренних систем оценки качества образования в общеобразовательных организациях	179
3.3. Алгоритм построения и обеспечения функционирования	

	внутренних систем оценки качества образования в общеобразовательных организациях	204
Выводы по 3-й главе		226
Глава 4. Эмпирическая проверка гипотезы исследования. Анализ результатов исследования.....		228
4.1.	Критерии эффективности построения и обеспечения функционирования внутренних систем оценки качества образования в общеобразовательных организациях	228
4.2.	Внедрение алгоритма построения и обеспечения функционирования внутренних систем оценки качества образования	250
4.3.	Общие итоги исследования	274
Выводы по 4-й главе		297
Заключение		299
Библиография		305
Список сокращений и терминов		363
Приложения		366
1. Анкета на выявление эффектов внедрения алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО. Первичные статистические значения результатов анкетирования		
2. Вариант раздела «Система оценки образовательных достижений обучающихся» основной общеобразовательной программы		
3. Шаблон отчета о самообследовании общеобразовательной организации		
4. Состав локальных норм ВСОКО в общеобразовательной организации		
5. Пример аналитической справки по итогам административного контроля		
6. Внутренний регламент оценочного модуля рабочих программ предметов		
7. Чек-лист оценки соответствия образовательной программы требованиям ФГОС общего образования		
8. Опросный лист заместителей руководителей школ на предмет актуальности подходов к построению ВСОКО		
9. Результаты изучения сайтов органов исполнительной власти в части регуляторного контекста ВСОКО		
10. Пример комплексного планирования образовательных результатов		
11. Чек-лист самоанализа педагогом оценочных средств		
12. Положение о ВСОКО		

ВВЕДЕНИЕ

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 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, исследовательский 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 раскрывают ВСОКО как ресурс 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 проблемы оценки внутри общеобразовательных организаций 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 вопросы влияния оценки 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 самореферентных 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 категорий понятия «внутренняя система оценки качества образования»;

- проведено различие ядерной и периферийной дефиниций понятия «внутренняя система оценки качества образования»; исходя их этимологического родства оценки и ценности, ядерной дефиницией показана оценка: как то, что предваряется назначенной ценностью; в рамках ВСОКО это планируемые к достижению образовательные результаты обучающихся;

- создан прецедент обращения к положениям теории моделирования для описания мыслительного 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 отраслевых инициатив в сфере доказательной педагогики, включая восполнение профессиональных дефицитов педагога как субъекта ВСОКО. Соответствующие результаты исследования прошли эмпирическую проверку в рамках государственного контракта № 04.Z39/11/0013 «Разработка и апробация современной модели повышения эффективности деятельности образовательных организаций и устойчивого улучшения образовательных результатов обучающихся», в исполнении которого автор принимала участие как преподаватель и эксперт управленческих проектов, согласно которым делались выводы об эффективности предложенных нами подходов;

- на региональном уровне – для внедрения принципов и продуктов обеспечения функционирования ВСОКО в содержании подготовки педагогических работников общеобразовательных организаций. В ходе взаимодействия с управленческими и педагогическими работниками школ в рамках программ повышения квалификации рассматривались пути развития оценочных компетенций субъектов ВСОКО. В результате выработано базовое наполнение обучающих мероприятий по развитию оценочных компетенций педагогов на площадках региональных институтов развития образования;

- на муниципальном уровне – для координации деятельности муниципальных методических служб, курирующих методическое сопровождение ВСОКО. 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. Это позволило транслировать идею «вертикали оценки качества» непосредственно в работу с управленческими командами экспериментальных школ;

- 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.

Всего, с учетом опосредованной и непосредственной координации внедренческих работ результатами исследования было охвачено 594 школы. Соответствующими актами подтверждено внедрение нормативных, программно-

методических и информационно-аналитических продуктов моделирования ВСОКО, составляющих функциональный инвариант ВСОКО.

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 соискателя 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-обучающих мероприятий для участников площадок внедрения результатов исследования;

- разработке и соразработке программ повышения квалификации, участию 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; последовательность научной аргументации, ее частно-научными и междисциплинарными аспектами; репрезентативностью площадок

внедрения задачам 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 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.); XX Международная научно-практическая конференция «Тенденции развития образования» Современное образование: выбор будущего (16 марта 2023 г., Москва) и др.

ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОСТРОЕНИЯ ВНУТРЕННИХ СИСТЕМ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

1.2. Педагогическое содержание понятия «внутренняя система оценки качества образования»

Под педагогическим содержанием понятия «внутренняя система оценки качества образования» (далее – ВСОКО) будем понимать смыслы, отнесенные к педагогике как науке, изучающей «сущность, закономерности, тенденции и перспективы педагогического процесса как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни» [352, с. 71].

Поскольку педагогическое содержание понятия «внутренняя система оценки качества образования» обусловлено составляющими его категориями, мы прибегнем к методу категориального анализа. Указанный метод определяем как «отнесение познаваемого объекта к некоторому *классу*, в качестве которого выступают *категории*, выражающие наиболее существенные отношения тех или иных областей действительности» [116, <https://gtmarket.ru/concepts/6881>].

Будем основываться на теории Канта о трансцендентальной дедукции категорий [373], согласно которой познание «подчиняется категориальным «инструкциям», законосообразно оформляя мир явлений», а сами категории «составляют необходимые условия возможности вещей» [373, с. 595]. Кантовский довод о «тождестве категории с априорными условиями возможного опыта» [373, с. 595] мы переносим на объект нашего исследования и видим в категоризации одно из условий дальнейшего разворачивания идей построения и обеспечения функционирования ВСОКО.

Основной вопрос настоящего параграфа сформулируем так: «Что позволяет относить понятие «внутренняя система оценки качества образования» (ВСОКО) к педагогическим понятиям и как взаимосвязаны отдельные категории в структуре этого понятия?»

Саму возможность постановки такого вопроса связываем с категоризацией как «формой абстрактного мышления, представляющей собой результат обобщения (и выделения) предметов или явлений того или иного класса по некоторому специфическому признаку» [105, с. 12]. То есть, мы изначально допускаем, что педагогическое содержание понятия «внутренняя система оценки качества образования» определяется сущностью категорий, составляющих это понятие.

Ряд рассматриваемых нами категорий вербализован в словосочетании «внутренняя система оценки качества образования»; это категории «система», «оценка» и «качество образования». Также мы будем иметь в виду категорию «контроль», вербально не представленную в словосочетании «внутренняя система оценки качества образования», но функционально значимую в силу преемственности оценки и контроля в системе общего образования.

Методологическую рамку категориального анализа составят:

- формальная логика – в части уточнения терминов и понятий изучаемого объекта;
- теория систем – в части установления структурообразующего компонента ВСОКО;
- теория ценностей (аксиология) – в части растождествления оценки и контроля применительно к исследуемому нами объекту;
- классическая и современная философия управления качеством – в части понимания эволюции контроля качества;
- когнитивная лингвистика – в части уточнения ядерного и периферийных понятий, составляющих категориальное поле ВСОКО.

Совокупность обозначенных методологических оснований позволит выявить педагогическое содержание понятия «внутренняя система оценки качества образования» и предложить авторское определение понятия, на основе которого будет разворачиваться исследовательская логика построения и обеспечения функционирования ВСОКО.

Будем придерживаться одного из законов формальной логики - закона достаточного основания, утверждающего, что «всякая истинная мысль должна быть обоснована другими мыслями, истинность которых ранее доказана» [Гамова, 10].

С позиций формальной логики, первое, на что мы должны обратить внимание, это поликомпонентность понятия «внутренняя система оценки качества образования» и неочевидность его смысловой доминанты («система/оценка/качество»), усложняющей процесс категоризации.

Понятие ВСОКО следует относить к «собирательным понятиям», которые «отображают признаки группы однородных предметов, представляющих единое целое» [105, с. 12]. Соответственно, чтобы определить педагогическое содержание понятия, необходимо отдельно рассмотреть каждую из составляющих его категорий.

Первой рассмотрим категорию системы и примем во внимание следующие определения системы:

- «комбинация взаимодействующих элементов, организованных для достижения одной или нескольких поставленных целей» (ГОСТ Р ИСО МЭК 15288–2005) [30];
- «конечное множество функциональных элементов и отношений между ними, выделенное из среды в соответствии с определенной целью в рамках определенного временного интервала» (В. Н. Сагатовский) [332, с. 32];
- «собрание сущностей или вещей, одушевленных или неодушевленных, которое воспринимает некоторые входы и действует согласно им для производства некоторых выходов, преследуя при этом цель максимизации определенных функций входов и выходов» (Н.Л. Галеева) [101, с. 14];
- «комплекс избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношение приобретают характер взаимосодействия компонентов на получение фокусированного полезного результата» (П. К. Анохин) [48, с. 18];

- «множество объектов, на котором реализуется заранее определенное отношение с фиксированными свойствами» (А. И. Уемов) [383, с. 120];

Перечисленные определения системы позволяют выделить такие характеристики категории «система», как:

- целенаправленность (взаимодействие элементов множества для достижения цели);

- взаимообусловленность элементов (наличие очевидных связей между элементами);

- функциональная надстройка (система производит эффект, не сводимый к эффекту каждого отдельного элемента).

Категория «система» в понятии «внутренняя система оценки качества образования» обязывает наделять ВСОКО атрибутами целостности, структурности, релевантности образовательной среде, а также способности к созданию устойчивых эффектов функционирования в рамках деятельности образовательной организации. Не менее важными будут открытость и подчиненность ВСОКО образовательной системе в целом как более высокой иерархической структуре.

Целостность означает применительно к ВСОКО, что все входящие в эту систему компоненты взаимообуславливают и взаимодопоняют друг друга.

Структурность может характеризовать ВСОКО с точки зрения сочетания различных функциональных единиц, выстроенных в понятную организационную структуру.

Релевантность образовательной среде – это наличие во ВСОКО решений, содействующих развитию образовательной среды, ее переход в эффективный режим функционирования.

Способность к созданию устойчивых эффектов функционирования предполагает, что проектировать ВСОКО надо как открытую систему, отражающую потребности управленческой стратегии контроля качества образования.

Обозначенные проекции категориальных характеристик «системы» на сущность внутренней системы оценки качества образования обязывают выделить ряд специфических характеристик последней.

Во-первых, это свойственное внутренним системам оценки агрегирование данных. Агрегирование можно понимать как сбор данных, формирование набора данных и т.п., но суть сводится к тому, что субъекты ВСОКО должны оперировать данными, которые получены внутри системы. Даже если система работает с внешними данными (например, ВПР, ГИА), она все равно производит свои данные по поводу любых результатов внешней оценки. Аналитическая реакция на любую внешнюю информацию о качестве – прямая обязанность субъектов ВСОКО.

Во-вторых, следует говорить о достаточности данных. Будь это данные по результатам обучающихся или оснащению кабинета, или компетенциям педагога, - их должно быть достаточно для принятия решений. Внутренняя система оценки сама определяет меру достаточности. И здесь коллективные решения субъектов ВСОКО могут как опростить ее функционирование, снизив потолок достаточности, так и развить систему, выстроив оптимальный для развития профиль данных.

В-третьих, это параметризация предмета оценки. Суть в том, что ВСОКО имеет своим предметом самые разные аспекты качества образования. Поэтому для эффективного функционирования ВСОКО нужны некие параметры, которые, в случае необходимости (например, в случае анализа влияния методической работы на профессиональные компетенции педагога) можно заменить числовыми значениями, например, весовым коэффициентом. И опять же, как само распределение по параметрам, так и их числовые значения вырабатываются внутри системы, а не привносятся извне.

Наконец, следует отметить иерархичность ВСОКО, как и любой другой системы. В нашем понимании, внутренняя система оценки качества образования многослойна. Как мы далее покажем далее (глава 4 диссертации), слои ВСОКО разумно соотносить с составляющими функционального инварианта ВСОКО. Соответственно, можно выделять слой локальных норм, слой программно-методических продуктов и т.д. Иерархичность слоев будет иметь несколько

формальный характер, но само наличие иерархии будет упорядочивать организационные нюансы обеспечения функционирования ВСОКО.

Категорию системы, согласно сказанному, мы вправе считать *системообразующей категорией ВСОКО*, задающей ее многокомпонентность, границы и функциональную взаимосвязь отдельных элементов. Что касается смыслообразующей и структурообразующей категорий, то ими, как мы полагаем, должны выступать качество и оценка.

Отметим один нюанс, который касается вербальной стороны понятия ВСОКО. Суть в том, что само это понятие не включает слово «контроль», что создает формальную предпосылку выносить контроль за рамки категоризации ВСОКО. На самом же деле, эмпирический контекст ВСОКО обязывает к учету дефиниции «контроль» при анализе категориального поля ВСОКО. Поэтому, не вынося контроль за скобки категоризации ВСОКО, мы попытаемся определить его позиции в предпринимаемой нами анализе сущности понятия ВСОКО.

Обратимся, как к исходной, к теории логического атомизма Б. Рассела и выдвинутому им определению «логически совершенного языка». В таком языке, по мнению Б. Рассела, «слова в пропозиции однозначно соответствовали бы компонентам соответствующего факта», т.е. практически исключено бы было многозначие. Плюсы такого языка, по мнению Б. Рассела, в однозначности лексем и тождественностью слов и фактов. Однако такой язык «был бы не только невыносимо многословным», но и «все имена, которые использовал бы говорящий, имели бы для него личный характер и не могли бы войти в язык другого» [306, с. 23]. Из идей Б. Рассела следует, что многозначность – нормальное состояние языка, предназначенного для логических операций. Соответственно, сам факт полисемии слова «контроль» не должен восприниматься барьером категоризации ВСОКО.

Следуя тезису Д. Юма о том, что «знание отношения причинности отнюдь не приобретается путем априорных заключений, но возникает всецело из опыта» [434, с. 130-132], обратимся к такому опыту. А именно, к особенностям прикладного употребления понятия «внутренняя система оценки качества образования» в связи

с установлением соответствующей компетенции образовательных организаций на уровне федерального закона.

Как показывает опыт, сегодня, из-за нормативно-правовой преемственности рассматриваемого понятия с понятием внутришкольного контроля (ВШК) [325], наблюдается подмена одного понятия другим на прикладном уровне профессиональной коммуникации управленческих работников школ. Это, в свою очередь, сказывается на неразличении контроля и оценки со стороны педагогических работников, ведет к искажению родительского отношения к контрольно-оценочной деятельности педагогов. В качестве аргумента можно привести локальные акты школ, которые, по сути своей, дублируют содержание ВСОКО, но тем не менее, сохраняют регуляторную силу. Один из примеров – Положение о контрольно-инспекционной деятельности, где предметом контроля заявлена «оценка соответствия содержания образования требованиям федеральных государственных образовательных стандартов при организации образовательного процесса». И в этом же локальном акте прописаны подходы к «выявлению состояния преподавания учебных дисциплин, объективности текущей, промежуточной и итоговой аттестации учащихся», а также «поиск и сбор информации, ее обработка и накопление для принятия управленческих решений по совершенствованию системы образования» [245, с. 3].

Подобная практика – данность многих отечественных школ, и приведенный пример далеко не исключение. Но если раньше, до введения компетенции обеспечения функционирования ВСОКО, такие подходы можно было считать допустимыми, то сегодня это воспринимается как управленческий атавизм, препятствующий актуальному контексту функционирования ВСОКО.

Различение контроля и оценки – одна из принципиальных исследовательских позиций, отражающая идею зависимости подходов к обеспечению функционирования ВСОКО от понимания сущности самого понятия «внутренняя система оценки качества образования». Ее можно иллюстрировать критикой «априорного», т. е. логико-аналитического, выведения следствий из причин, которое выводил в своих теориях Юм Д. Философ говорил, что понятие может

исторически развиваться и быть обусловленным успехами человеческого знания. Приводя пример, Юм пишет: «Из понятия пламени, которое имело хождение в начале XVIII в., действительно не вытекало обугливания дерева, но, после того как было выяснено, что горение есть частный случай окисления, а с другой стороны, установлен химический состав дерева, уже не трудно сформировать такое научное понятие пламени, в котором имплицитно содержится утверждение как об обугливании горящего дерева, так и о многих других действиях пламени» [252, с.17].

Ссылка на Юма Д. делает методологически емким наш тезис о необходимости различать контроль и оценку и в умозрительном построении ВСОКО. Однако более емким основанием различать контроль и оценку выступает необходимость приоритезации педагогической оценки в общей структуре ВСОКО. До тех пор, пока субъекты ВСОКО не дифференцируют функции административного контроля и педагогической оценки, сложно определиться с организационными границами того и другого, поскольку сохраняется риск подмены педагогического и административного анализа оценочной информации.

Отметим, что необходимость различения административного контроля и педагогической оценки усилилась в последние годы, в связи с включением оценивания в дидактическую триаду: содержание-обучение-оценивание. В такой триаде педагогическая оценка осмысливается как раз-таки с позиций технологизации педагогического взаимодействия, а не с позиций проведения административного контроля качества образования. Новое видение оценки ученые ИСРО РАО (И.М. Осмоловская, И.А. Тагунова и др.) связывают с потребностью «создать «новую дидактику»» [272, с. 94] в ответ на ситуацию, когда «процесс обучения конструируется в условиях высокой динамичности, изменчивости жизненной ситуации человека» [272, с. 94] и нужны идеи, «которые зачастую выходят за рамки дидактики, включая философские, психологические концептуальные построения» [272, с. 102].

Мысль об обособленности педагогической оценки в структуре ВСОКО считается также в тезисах ученых Санкт-Петербургской академии

постдипломного педагогического образования (О.Б. Даутова, Н.А. Вершинина, М.Г. Ермолаева и др.). В книге «Педагогический словарь: новейший этап развития методологии» (2020), ученые дают такое определение дидактической компетенции учителя: «интегральная способность педагога к решению класса дидактических задач в области обучения и развития учащегося» [123, с. 67]. Раскрывая предложенное определение, ученые говорят, что актуальной задачей педагога выступает не только отбор содержания учебного материала и проектирование информационно-образовательной среды, но и осуществление педагогической диагностики с выходом на персонализацию обучения.

Вместе с тем, обособление педагогической оценки и административного контроля нам важно не само по себе, а как аргумент обращения к категории контроля в анализе педагогического содержания понятия «внутренняя система оценки качества образования». Функциональная смежность контроля и оценки означает, что отсутствие слова «контроль» в вербальной оболочке понятия «внутренняя система оценки качества образования» нельзя рассматривать поводом определять педагогическое содержание ВСОКО вне обращения к категории контроля. Напротив, следует углубиться в категорию контроля, чтобы окончательно установить меру ее смысловой представленности в понятии «внутренняя система оценки качества образования».

Возьмем в расчет, что исследователь волен «использовать любой понятийный аппарат, необходимый для установления общих закономерностей и их логических взаимосвязей» [114, с. 206]. Обращаясь к этимологии слова «контроль» (фр. *contrôle*, от *contrerôle* – список, ведущийся в двух экземплярах, от лат. *contra* – против и *rotulus* – свиток), видим, что изначально контроль мыслился как проверка и поэтому именно этим словом стали называть одну из основных функций управления образовательной организацией. В дальнейшем понятием контроля было охвачено любое «наблюдение» за поведением управляемой системы с целью обеспечения ее оптимального функционирования [185].

В русском языке слово «контроль» изначально имело помимо основного, и добавочное значение, которое связывали с измерением достигнутых результатов

их соотносением с ожидаемыми результатами [185]. Именно это добавочное значение постепенно стало обретать самостоятельные коннотации, отражая разницу между контролем как функцией управления и контролем как измерением и оценкой. Обособление этой добавочной коннотации, собственно, и стало впоследствии источником искажений в применении слова «контроль» относительно функций ВСОКО.

Поступательное растождествление контроля и оценки заключает в себе идею «назначенного» качества как некой ценности, коллегиально понимаемой и принимаемой участниками образовательных отношений. Назначение же такой «ценности» выводит оценку в особый, отличный от контроля, вид деятельности, потому что «оценивать» означает здесь «устанавливать соответствие назначенной ценности» (планируемым результатам как назначенному качеству), а не только фиксировать наличное качество. И в этой своей сущности – установление соответствия назначенному, – оценка как бы обслуживает контроль, обеспечивая его процедурно и инструментально.

Если в обозначенном ключе говорить о контроле, то оценку следует рассматривать инструментом контроля, его неотъемлемой частью, позволяющей привести в исполнение цели и задачи контроля. Оценка, соответственно, придает контролю созидающий доказательное управление смысл. От того, кем, как, в каком контексте и с какой перспективой будет назначаться цена достижения (т.е., по факту, – планироваться те или иные показатели качества образования), будет зависеть и само это достижение, и то, насколько оценка будет влиять на качество.

Согласимся с теми, кто утверждает, что «эффективность любой системы контроля, в первую очередь, определяется тем, насколько она способствует достижению целей организации. Цели же организации определяют контролируемые факторы, критерии и нормативы («желаемое состояние»))» [Муллахметов]. То есть то, что позволяет организовать «установление соответствия», или осуществить оценку.

Еще более сильным аргументом растождествления оценки и контроля будет рассмотрение слова «оценка» в контексте учения о ядерной и периферийной

дефинициях. Согласно теории прототипической организации категорий [290], любая категория включает ядро и периферию. Ядерная дефиниция задает суть категории, то «сущее», что проявляется (становится «явленным») в эмпирическом опыте, периферийная – декомпозирует ее.

Грамматически, с точки зрения структурной лингвистики, ядерной дефиницией ВСОКО следует рассматривать оценку, поскольку несмотря на грамматическую подчиненность слова «оценка» слову «система», именно оценка становится носителем сугубых отличий системы оценки качества от системы контроля качества.

Наряду с аргументами грамматики, уместны аргументы аксиологии (М. Вебер, М.С. Каган, Л.Н. Столович и др.), которые позволяют прибегнуть к феномену ценности и увидеть в предмете оценке коллективно осознанную субъектами ВСОКО ценность. В прикладном понимании, ценностью будет совокупность спланированных к достижению образовательных результатов обучающихся, которая потребует особым образом организованного содержания образовательной программы и создания соответствующих условий ее реализации [14-16].

Коллективный субъект ВСОКО назначает (планирует) качество прежде, чем отбирает процедуры и инструменты его оценки. Причем, и то, и другое одинаково сопряжено с уникальностью образовательной организации: инфраструктурой ее деятельности, особенностями контингента обучающихся, социально-экономическим положением родителей обучающихся, наличием или отсутствием регионального и (или) муниципального заказа на отдельные результаты образования.

Получается, что назвать оценкой какую-либо деятельность можно только в том случае, если такая деятельность выстроена на исходном представлении о «назначаемом» качестве: спланированы результаты, условия и содержание образовательной деятельности; приняты организационно-управленческие решения по оценочным процедурам. Именно в этой логике, оценка будет проявлять свою сущность как установление соответствия запланированного и фактически

достигнутого качества. Планирование качества внутри организации, усилиями коллективного субъекта ВСОКО, и будет означать формирование ценности в текущих и прогнозируемых условиях управления образовательной организацией. Только по отношению к осознанной и документально зафиксированной «ценности» можно говорить о хорошем или плохом качестве образования как предмете внутренней оценки.

Оценку от контроля отличает, таким образом, осознанное и обязательное выстраивание внутренних показателей качества, по отношению к которым будет осуществляться оценка. Субъект оценки должен изначально оперировать индикаторами достижения спланированного результата (планируемого качества) и располагать необходимым оценочным инструментарием, чтобы устанавливать соответствие между планируемым (назначенным, продуманным, спрогнозированным) и фактически имеющимся (сложившимся, диагностируемым) качеством образования.

Проводя параллель между планированием и индикативностью качества, мы усиливаем аргументы оценки как ядерной дефиниции ВСОКО. Индикативность, наличие индикаторов – один из принципиальных атрибутов оценки, отличающих ее от контроля. В семантической плоскости оценки (цены, ценности) разворачивается деятельность субъектов управления качеством по обоснованию и формулировке его индикаторов.

Чем более аутентичным становится представление субъектов ВСОКО о качестве, тем быстрее атрибут индикативности смещается в плоскость текущих задач достижения качества в каждой конкретной образовательной организации. Индикаторы, обоснованные и сформулированные субъектами ВСОКО, позволяют состояться контролю как таковому. Контроль же без индикаторов превращается в формальность, ибо не несет под собой конкретного представления о желаемом состоянии управляемого объекта.

Так же, как в бизнесе или производстве, где индикаторы качества диктуются клиент-ориентированным подходом, в образовании они диктуются обязательствами образовательной организации предоставлять качественное

образование. Но если в бизнесе индикаторы качества – сугубо управленческая задача, в образовательной организации это предмет коллегиального регулирования, охватывающего интересы всех участников образовательных отношений: администраторов, педагогов, родителей, обучающихся. Здесь можно сделать еще одну ссылку на федеральную норму и отметить, что согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (далее – ФГОС) общего образования, от 20 до 40 % содержания основных образовательных программ (далее – ООП) выделять на часть, «формируемую участниками образовательных отношений» [14-16]. Во многом, это является следствием децентрализации органов управления образования и расширения состава компетенций образовательных организаций в вопросах планирования качества и определения индикаторов его достижения.

Сама идея индикаторов, индикативности качества – это идея управления, ориентированного на потребителей, на социальный запрос и, как следствие, на получение своевременной информации для контакта с потребителями по вопросам качества. Применительно к объекту нашего исследования, об индикаторах можно говорить как о «средствах, при помощи которых субъекты управления получают представление о текущем состоянии образовательной системы и информируют об этом сообщество» [355, с. 23 – 39].

Указанный тезис мы выводим из доводов Суббето А.И., который постулировал систему образования как «ключевую систему восходящего воспроизводства качества человека» и указывал на кризис, связанный «с неудовлетворительным пока решением проблемы формирования гармоничного, всесторонне и целостно развитого, универсального человека, отвечающего требованиям эпохи управляемой социоприродной эволюции» [361, с. 7]. Ученый говорил о некоем «императиве выживаемости», «возникшем в постиндустриальную эпоху» и «диктующем необходимость в короткие сроки (в историческом масштабе) переходит к рыночно-плановой планетарной экономике, когда начнет действовать закон опережающего развития качества человека, качества образования, качества общественного интеллекта» [361, с. 7].

В этой фундаментальной методологии, качество, действительно, «выражает существенную определённую предмет, не отделимую от самого факта его существования как данного предмета» [116, <https://gtmarket.ru/concepts/6884>]. А следовательно, качество может и должно рассматриваться терминальной ценностью по отношению к инструментальной ценности оценки, атрибутирующей деятельность той или иной образовательной организации.

В свое время, развивая идеи Аристотелем о качестве вещи как ее сущности, Гегель утверждал: «Нечто есть благодаря своему качеству то, что оно есть, и, теряя своё качество, оно перестаёт быть тем, что оно есть» [116, <https://gtmarket.ru/concepts/6884>]. Например, лёд, теряя своё качество, превращается в жидкость. Эмплицитно содержание категории «качество», Гегель вводит понятие «определённости» как эмпирической презентации качества, «свойства» как проявления качества в конкретной системе взаимодействий или отношений [116, <https://gtmarket.ru/concepts/6884>]. Качество, по Гегелю, «любой признак, относительно которого предметы могут быть сходны между собой или отличаться один от другого» [116, <https://gtmarket.ru/concepts/6884>]. Утрачивая этот признак, «предмет перестаёт быть самим собой, становится чем-то иным». Соответственно, «совокупность или система существенных свойств предмета и есть его качество» [116, <https://gtmarket.ru/concepts/6884>].

Гегелевская трактовка качества, однако, не может быть применима нами в полной мере, поскольку она больше означает данность качества, нежели его созданность. А для нас момент созданности принципиален в силу идеи о планировании качества как деятельности, опережающей оценку. Планирование, будучи частью оценки, обуславливает инструментальное назначение оценки по отношению к самому качеству как терминальной ценности образования.

Относя качество к терминальным ценностям и показывая инструментальное назначение оценки, мы вправе выдвинуть следующий исследовательский тезис. Суть его в том, что оценка, понимаемая как инструментальная ценность, работает на качество как терминальную ценность не напрямую, а через контроль. И именно контроль атрибутирует те функции оценки, которые связывают управленческие

стратегии качества и педагогические практики его достижения. Соответственно, сначала оценка должна быть осознана как инструментальная ценность по отношению к контролю, и уже через «полезность» для контроля может рассматриваться инструментальной ценностью по отношению к терминальной ценности самого качества.

Обозначенная связь контроля и оценки созвучна текущему контексту нормативно-правового регулирования системы образования, в частности тому, какие права и компетенции закрепляет Федеральный закон № 273-ФЗ за образовательными организациями. Так, статья 28, устанавливающая компетенцию по обеспечению функционирования ВСОКО [1, п. 13 ст. 28], иллюстрирует роль оценки по отношению к контролю. Оценка выступает тем ресурсом управления, который позволяет получить объективную информацию о предмете контроля. Если результаты оценки не используются для принятия управленческих решений по итогам контроля, то нельзя говорить о инструментальности ВСОКО применительно к терминальности качества.

Оценка, следовательно, есть предиктор и фактор контроля. За любой оценочной процедурой стоит та или иная задача контроля. Оценка – это ресурс административного контроля, с помощью которого предмет контроля выводится на актуальный уровень развития образовательной организации. И поскольку безоценочный директивный контроль перестает отвечать эволюционно сложившемуся разнообразию представлений о качестве, то оценку следует рассматривать условием формирующего контроля, который в большей мере служит педагогическим целям образовательного процесса, нежели директивный контроль.

Сопоставляя данный вывод с ранее сделанным допущением об оценке как инструментальной ценности по отношению к терминальной ценности качества, мы возвращаемся к лингвистическому родству «цены», «ценности» и «оценки», чтобы еще раз подчеркнуть доминанту слова «оценка» в понятии «внутренняя система оценки качества образования» и определить, что категорию оценки как структурообразующую категорию рассматриваемого понятия.

В общей сложности, получаем, что педагогическое содержание понятия «внутренняя система оценки качества образования» задается взаимосвязью трех категорий: категорией системы, которая определяет организационную модальность ВСОКО, охватывая интересы всех участников образовательных отношений; категорией качества, задающей информационную модальность ВСОКО, т.е. архитектуру образовательных данных, используемых в оценочной деятельности педагогов; категорией оценки, которая реализует в педагогических практиках ВСОКО управленческие стратегии развития образовательной организации (Рис. 1).

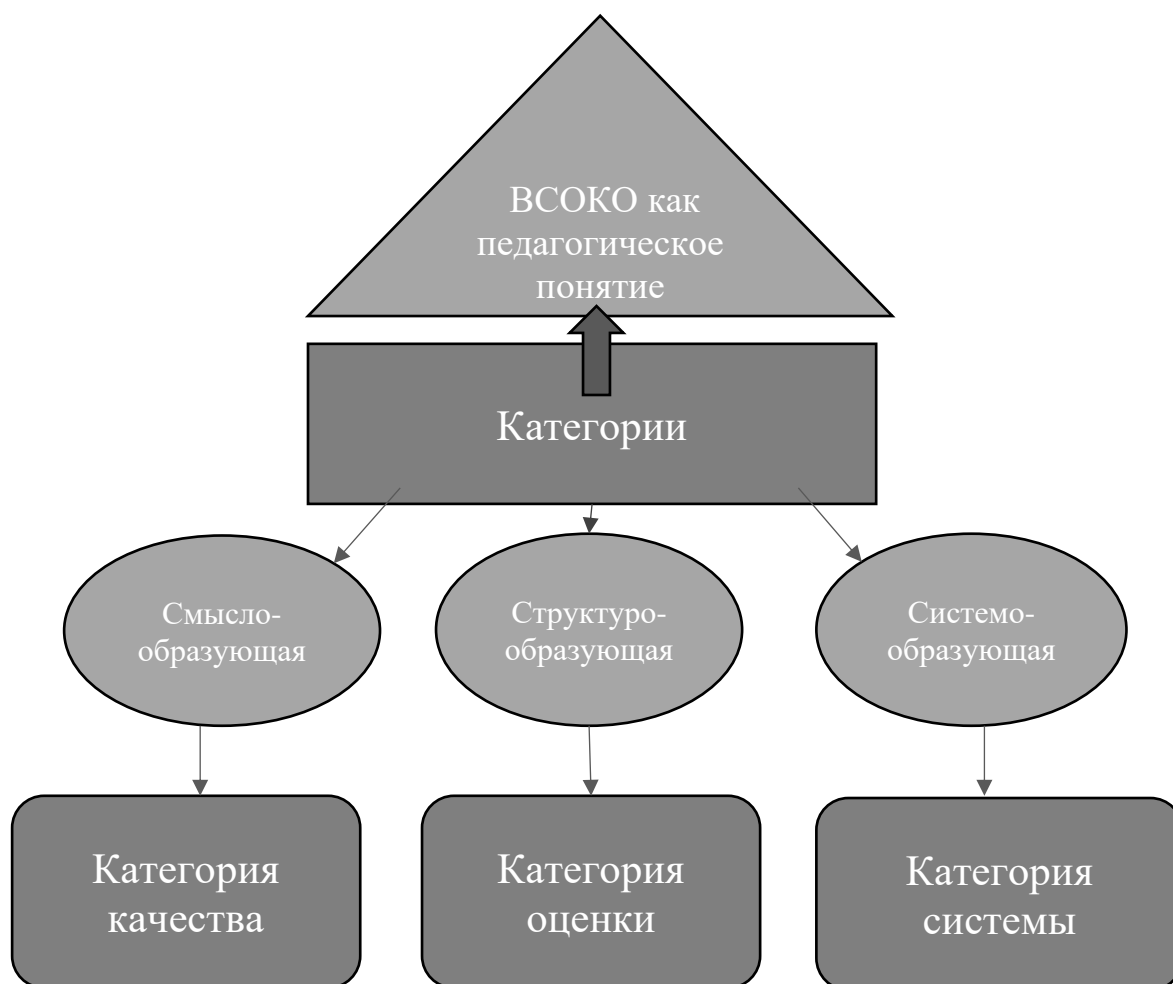


Рис. 1. Категории, которые обуславливают педагогическое содержание понятия «внутренняя система оценки качества образования»

Смыслообразующая категория ВСОКО – это категория качества, рассматриваемая в единстве его исторически сложившихся аспектов и современных правоустанавливающих коннотаций применительно к образованию.

Структурообразующая категория ВСОКО – это категория оценки. В том ее значении, которое аккумулирует аспект назначения цены/ ценности качества и коллегиально определяемых индикаторов качества.

Системообразующая категория ВСОКО – это категория системы. Категория системы, помимо сказанного, позволяет видеть во ВСОКО полифункциональный объект построения, единицы которого определяются как сугубо управленческими задачами, так и задачами педагогических измерений качества образования

Следующий параграф диссертации посвятим научно-теоретической модели построения ВСОКО.

По содержанию настоящего параграфа сделаем следующие **выводы**:

1. Педагогическое содержание понятия «внутренняя система оценки качества образования» обусловлено взаимосвязью составляющих ее категорий – обозначенных вербально: качество, оценка, система, и не закрепленных вербально: контроль, управление.

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

3. Структурообразующая категория ВСОКО – категория оценки. Эта категория позволяет дифференцировать контроль и оценку и выделять в оценке функцию планирования индикаторов качества. Планирование качества опережает оценочную процедуру.

4. Системообразующая категория ВСОКО – категория системы Эта категория придает ВСОКО значение полифункционального объекта построения, рассматриваемого на пересечении образовательного менеджмента и педагогической квалиметрии.

5. Определять ВСОКО можно 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.

1.2. Теоретическая модель построения внутренних систем оценки качества образования

Задача параграфа – определить теоретический базис построения ВСОКО, разработать теоретическую модель построения ВСОКО.

Решать поставленную задачу будем, исходя из единства умозрительного и организационного аспектов построения ВСОКО. И будем удерживать это единство в дальнейшем, при обосновании алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО.

За основу теоретической модели построения ВСОКО возьмем положения теории моделирования. В частности, аргументы Юдина Э.Г. о становлении в середине XIX в. «гносеологического типа научной рефлексии», где средства познания: «подходы, фундаментальные категории и понятия научного познания, методы и процедуры исследования, схемы объяснения, способы построения научных теорий» – становятся предметом самого познания. Называя такой тип рефлексии «методологизмом», Юдин Э.Г. подчеркивал, что именно этот тип научной рефлексии привел к сочетанию «рефлексивного» и «конструктивного» методов познания, продвинув науку в направлении создания «специально-научной онтологии» [430, с. 40].

В более узком понимании обозначенные аспекты моделирования рассматривал Штофф В.А. В труде «Моделирование и философия» (1966) есть раздел «Гносеологическая специфика моделей», где проанализированы смысловые значения термина «модель» как источник гносеологического анализа различных видов моделирования. Указав, что слово «модель» произошло от латинского «modus» (мера, способ, образ), Штофф В.А. предпринял широкий обзор различных интерпретаций термина по отраслям научного знания, в результате которого пришел к следующему определению модели: «Под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об объекте» [423, с. 19].

Предложенная Штоффом В.А. трактовка понятия «модель» получила активное применение в современных научных исследованиях. К примеру, Ясвин В.А. отмечает, что моделью принято называть «образец, эталон чего-либо (модельная обувь, модель в литейном производстве)» [442, с. 19]. Ученый пишет: «Моделью называют также и уменьшенное или увеличенное подобие реальных объектов (модель корабля, модель кристаллической решетки). В среде художников моделью называют натурщика. Математики называют моделью знаковую систему, описывающую определенный процесс. В медицине под моделью понимают картину человеческой болезни, изучаемую на экспериментальном животном и т.д.» [442, с. 20]. Одно из первых определений понятия «модель» принадлежит Клаусу Г. (1963): «... под моделью понимается отображение фактов, вещей и отношений определенной области знания в виде более простой, более наглядной материальной структуры этой области или другой области» [167, с. 226].

Суть модели, вместе с тем, не тождественна сути моделирования, а моделирование не сводится к процессу создания модели. В гуманитарных исследованиях моделирование есть метод познания объекта при помощи умозрительных обобщений и констатаций, визуализируемых в графической, текстовой или иных формах. Чем сложнее моделируемый объект, тем более многоаспектным будет моделирование и более развернутыми (гетерогенными) его результаты. В нашем случае, предметом моделирования выступают некие функциональные единицы ВСОКО, посредством которых управляющая система получает необходимую информацию/ данные.

Согласимся с Шимко З.И., что использование метода моделирования в гуманитарных науках «ограничено в виду особой сложности изучаемых гуманитарными науками объектов», «большой степени энтропии, имеющей место в отражении в сознании изучаемых гуманитарными науками объектов». Однако «именно из-за чрезвычайной сложности объектов гуманитарные науки, в том числе педагогика, не могут обойтись без формальных методов исследования, к числу которых относится моделирование» [420, с. 152]. Моделирование всегда имеет место быть там, где важно разобраться в том или ином объекте с целью

последующего управления объектом или иного его применения в реальной деятельности. Внимание субъекта моделирования может быть направлено как на моделируемый объект в целом, так и на «специально выделяемые стороны объекта» [420, с. 155], которые в гуманитарной плоскости всегда «обусловлены социальными явлениями и процессами».

Близкий нам опыт обращения к феномену моделирования содержится в работах Ясвина В.А. (2001 и др.). С ссылкой на тезис Д. Хорафаса (1967) о «моделировании как динамической аналогии», ученый пишет, что «принципиальной особенностью метода моделирования, отличающей его от других методов научного познания, можно считать опосредованное изучение объекта, проводимое с помощью исследования другого объекта, аналогичного первому» [442, с. 22]. Аналогичный разворот этого тезиса встречаем у Братко А.А. (1969)., который определяет моделирование как «научный метод исследования различных систем путем построения моделей этих систем, сохраняющих некоторые основные особенности предмета исследования, и изучение функционирования моделей с переносом получаемых данных на предмет исследования» [82, с 18].

С философской точки зрения, как подчеркивает Ясвин В.А. (2001), «моделирование есть прием упрощения и схематизации, который облегчает процесс познания действительности. С помощью моделирования могут исследоваться как уже относительно изученные объекты, так и явления, подлежащие изучению; как конкретные объекты, так и абстрактные категории» [442, с. 23]. Ученый делает принципиальное для нас умозаключение о возможности применять «метод моделирования» как для исследования структуры объекта (структурное моделирование), так и для исследования протекающих в нем процессов. Второй вариант обозначен понятием «функциональное моделирование», которое ученый расширяет до термина «знаковое функциональное моделирование», применяя его в отношении образовательных сред [442, с. 23]. В дальнейшем, мы будем опираться на допущение ученого, говоря о функциональном инварианте ВСОКО как предмете моделирования.

Преломление феномена моделирования к особенностям гуманитарных отраслей знания делает возможным перенос положений теории моделирования в плоскость предмета нашего исследования. Целостность умозрительного и организационного этапов построения ВСОКО восходит к теоретическому конструкту моделирования постольку, поскольку сама теория видит в моделировании прикладной смысл, ориентированный на обеспечение функционирования моделируемого объекта или системы.

С учетом теории моделирования мы получаем, что субъект построения ВСОКО сначала «познает» ВСОКО умозрительно. Это происходит путем переноса на ВСОКО как познаваемый объект определенных профессиональных знаний, установок, намерений. Сам же перенос основан на способности человеческого мышления к абстрактному сопоставлению свойств различных объектов, то есть к установлению аналогий.

Умозрительное конструирование ВСОКО восходит, таким образом, к глубинным аспектам феномена моделирования. Их удачно акцентирует Левитес Д.Г. в своем докторском исследовании «Теоретические основы моделирования образовательных технологий в условиях последипломного образования педагогов» (1998) Ученый пишет о проблеме подготовки педагога, «способного восходить до системно-моделирующего уровня» профессиональной деятельности. Важнейшим фактором такого уровня деятельности Левитес Д.Г. видит «создание такой теоретической модели конструирования образовательных технологий, которая могла бы стать системообразующим элементом в содержании последипломного образования педагогов» [208, с. 6].

В схожем ключе рассуждает о моделировании Новицкая Л.Ю. в кандидатском исследовании «Дидактическое моделирование содержания обучения студентов юридической специальности вузов» (2005). Автор обращает свое исследование к таким прикладным аспектам моделирования, как «развитие у руководства и профессорско-преподавательского состава вуза знаний, навыков и умений по дидактическому моделированию основных компонентов обучения студентов», «формирование учебных планов и учебных программ по

моделированию обучения студентов», повышение роли прогнозно-модельных знаний в содержании повышения квалификации субъектов образовательного процесса вуза».

Моделирование, как видим, оставаясь методом познания объектов реальности, обретает в гуманитарной сфере и иные коннотации, которые сопряжены с гетерогенностью элементов моделируемого объекта и несводимостью результатов моделирования к получению его модели. Это, как мы далее покажем, и делает возможной проекцию методологии моделирования на построение ВСОКО.

Если вернуться к подходам Э.Г. Юдина и В.А. Штоффа, увидим объединяющее их допущение о факторе субъекта в акте моделирования. Штофф В.А. приходит к этому допущению на основе анализа обращения к моделям в философии 19-20 вв., указывая на «построение модели как обязательное условие понимания внутренней сущности изучаемого явления» [с. 42] Несмотря на то, что ученый обращается здесь к опыту естествоиспытателей, нам импонирует сама его позиция видеть в модели инструмент познания. «Характеристика гносеологической роли и сущности модели, - пишет ученый, - сводится к отрицанию ее объективного значения, и модель рассматривается как орудие упорядоченного чувственного многообразия» [423, с. 52].

В дополнение к сказанному отметим, что В.А. Штофф особо подчеркивал «отражательную функцию» модели, посредством чего усиливал постановку вопроса модели как гносеологического образа. По убеждению ученого, «модель является гносеологическим образом в силу того, что всегда при ее мысленном построении, следует рассматривать как гносеологическую систему вторичную по сравнению с объектом познания» [423, с. 150]. В свою очередь, объяснительная функция модели предполагает, что некая идеальная (мысленная) модель «отображает объект более непосредственно» [423, с. 198].

Объяснительное, или описательно-констатирующее назначение моделей отмечал уже И. Ньютон. В своем труде «Математические начала натуральной философии» [264, с. 501-503], ученый при описании системы мира предлагает «правила философствования», которые соотносимы с моделированием, а также

аргументы рационализации познаваемого объекта через его моделирование, предъявленные Томсон Кельвин (Kelvin 1904) в «Балтиморских лекциях». Уемов А.И. (1971) утверждает, что на рубеже XIX– XX вв. понятие «модель» получает минимально необходимое научное обоснование, чтобы использоваться во всех сферах научного знания. Модель и моделирование закрепляются в науке как элементы научного познания. В 1945 г. появляется работа А. Розенблюта и Н. Винера, в которой они закладывают основы фундаментального анализа рассматриваемой проблематики (Rosenblueth A., Wiener N. 1945).

В середине XX в. аналогичную интерпретацию вопросы моделирования получают и в отечественной науке. Рахматуллин Р. Ф. указывает на труды А.И. Уеова (Уемов 1971), Б.В. Бирюкова (Бирюков, Геллер 1973) и др., выделяя математическое, информационное, имитационное, педагогическое и др. виды моделирования. Появляются, как свидетельствует ученый, исследования по частным вопросам моделирования и обоснованию конкретных моделей в разных отраслях научного знания (Товма 1977; Ковальченко 1978) [Цит. по 307].

Терехов С.А., раскрывая особенности информационного моделирования, называет такие его составляющие: моделирование отклика системы на внешнее воздействие; классификация внутренних состояний системы; прогноз динамики изменения системы; оценка полноты описания системы и сравнительная информационная значимость параметров системы; оптимизация параметров системы по отношению к заданной функции ценности; адаптивное управление системой [368].

К началу XXI в. научный дискурс по вопросам моделирования обрел достаточную «плотность» для его проекций на отдельные отрасли науки (в т.ч. педагогической) и возможности расширенной атрибутики моделирования с учетом отдельных сфер человеческой деятельности. Стали актуальными проекции моделирования не только в гносеологическом смысле, но и в прямом психологическом смысле, как определенной формы сознания, «применяющего к моделированию предикат истинности или ложности» [307, с. 234].

По мере расширения научных представлений о моделировании, актуализируется принцип «тождественности бытия и мышления», выдвинутый Платоном в связи с рассуждением о «мировом естественном порядке», получаем аргумент моделирования «определенной закономерной связью», который «человек постигает благодаря своему разуму». Вслед за Р.Ю. Рахматуллиным, мы склонны считать Платона «первым рационалистом» и опираться на следующее его умозаключение: «Задача познания – увидеть за конкретными (эмпирически воспринятыми) предметами их сущность. На это способен лишь разум... Наш разум жил когда-то в мире истины, поэтому содержит в себе знание о нем». Платон впервые «четко отделил» мир сущностей от мира явлений, причислив разум к первому из этих миров. Платон допускал наличие «идеального государства, идеального права, идеального образования», если «познать их с помощью разума» [307, с. 29-30].

Идеи Платона получили отражение в философии Нового времени, «золотом веке рационализма», начало которого принято связывать с учением Рене Декарта (1596-1650), убежденного, что мир построен из двух субстанций – духовной и телесной. Над этими субстанциями есть высшее начало – Бог, знание о котором «присутствует в душе каждого, являясь необходимым условием достоверного знания». Все остальное знание можно вывести из этого «достоверного знания» по «строгим правилам дедукции». «Разум, - постулирует Декарт, - всеобщая мера и образец... Он соизмеряет и подчиняет себе объект... Он выступает с претензией навязать миру схемы и правила и полагает, что мир разумен» [Цит. по 307, с. 40].

Также в современных взглядах на моделирование сильны идеи Декарта, его философское учение объективного (материалистического) рационализма. Декарт, во многом, предопределил развитие научной мысли в эпоху Просвещения и призывы ее представителей (Вольтер, Дидро, Гольбах и др.) «сеять в народе зерна истины, просвещать его, развивать науку и образование, чтобы с их помощью построить общество, основанное на разуме» [Цит. по 307, с. 41]. При всей, однако, прогрессивности классического рационализма в вопросах мышления, он показал свою ограниченность в тот период, когда предметом научного осмысления стали

познавательные механизмы самого субъекта. Принято считать, что «первую брешь» в стройной системе классической философии «пробил» Джон Локк (1632-1704) своей идеей о двух видах знания: объективном знании – о форме, движении, массе и субъективном знании – ощущение запаха, цвета, вкуса и т.п.

Иные, чем у Декарта, аспекты моделирования можно иллюстрировать теорией Джона Локка о том, что «картина мира, полученная сознанием, не может в точности совпадать с самим миром». С трудов Джона Локка вопрос познающего субъекта стал развиваться в учениях Дэвида Юма и Иммануила Канта, а затем был переосмыслен И.Г. Фихте, который обозначил приоритет человеческого «субъективно-деятельностного начала» над природой, и Ф. Шеллингом, заявившем «интеллектуальную интуицию» «высшей формой философского творчества» [Цит. по 307, с. 43-46]. Несколько позже Гегель доведет до логического завершения «дедуктивно-рационалистический метод» познания, провозгласив Абсолютную Идею как «чистую мысль, логику», что привнесет в гносеологическую рамку моделирования новые горизонты корреляции его объекта и субъекта.

В 19 веке, под влиянием социально-экономических и культурных факторов «технологизирующейся» Европы, философская мысль задается проблемой правильности выбранного человечеством пути развития и подвергает сомнению «рационалистическую схематизацию» научного знания. Как пишет Р.Ю. Рахматуллин, в XIX в. «в европейской философии стала актуальной проблема демаркации научного, философского и религиозного знания» с. 49 Одним из следствий решения этой проблемы стал классический неопозитивизм и порожденный им эмпириокритицизм.

Заметный след в методологии моделирования оставило философское течение эмпириокритицизма, основатели которого Рихард Авенариус (1843-1894) и Эрнст Мах (1838-1916) провозгласили, что «дело ученого – не оценивать события, а описывать их». Синтезировав фундаментальные идеи неклассического рационализма с естественно-научным знанием своего времени, эмпириокритицизм обратил внимание ученых на «необходимость учета воздействия на результат познания тех средств, при помощи которых производится исследование».

С определенной долей исследовательского допущения, можно говорить, что эмпириокритицизм послужил одной из предпосылок развития методологии формальной логики и понимания моделирования как средства формализации познания. Здесь будет правильным сослаться на современного философа Гижу А.В., который рассмотрел структуру процесса обобщенного рационалистического познания на двух основных уровнях: формализуемом, (математически моделируемом) и открытом (формализуемый лишь отчасти).

Импонирует стремление Гижы А.В. отнести моделирование ко второму уровню познания как акту философской рациональности. Убеждение ученого, что «каждая из форм мышления в себе бесконечна и самодостаточна и потому обладает имманентной тенденцией к экстраполяции», объясняет, почему моделирование можно рассматривать с использованием сравнительно-герменевтического подхода. Сам ученый применяет этот подход, чтобы показать способность субъекта познания «выйти из сферы репрессивно-принудительного воздействия различного рода детерминаций» через «моделирующие познавательные-экзистенциальные структуры, находящиеся в состоянии диалогового становления» [108, с. 27].

Принцип философской рациональности, как мы далее покажем, задает искомую нами связь между внешним контекстом построения ВСОКО, ограничивающим стратегию ее построения, и внутренними интенциями субъекта построения как непосредственно заинтересованного в эффективности функционирования ВСОКО. В этой связи, закономерно, что и традиционная и современная философия обнаруживает в моделировании «возможность преодоления вещной формы страдающего и претерпевающего объекта и выхода его в состояние творчески активной, свободной деятельности» [108, с. 30].

Получаем, таким образом, что теория моделирования может и должна выступать теоретическим базисом построения ВСОКО и правомерно говорить о моделировании как мыследеятельностной основе построения ВСОКО. Моделирование предопределяет искомую нами аутентичность подходов к построению и обеспечению функционирования ВСОКО в конкретной образовательной организации.

Если далее развивать заявленный тезис, стоит еще раз обратиться к гносеологическим аспектам моделирования и подчеркнуть, что субъект познания моделируемой реальности «подлинно пресуществляется в духе», трансформируя так свою значимость и преодолевая «биологически унаследованное качество природного статиста» [108, с. 31].

Чем осознаннее внутренний запрос субъекта построения ВСОКО на эффективность ее функционирования, тем сильнее его воздействие на моделируемые характеристики ВСОКО. Субъект как бы высвобождает свои «духовно-сущностные силы», становится «субъектом самодействия» [108, с. 31]. В определенной мере, в этом отражает себя «проблема Сверхнаблюдателя», которая, по мнению Субетто А.И., «определяет «теорию относительности» в познании и в квалиметрии человековедения» [361, с. 8]. Сам же «парадокс сверхнаблюдателя» вполне можно считать посылом предъявлять к субъекту построения ВСОКО требования глубины понимания функций оценки и готовности преобразовывать качество образования посредством процедур и инструментов оценки.

Созвучные аргументы воздействия субъекта построения ВСОКО на моделируемые им свойства ВСОКО диктует и классическая философия качества (Э. Деминг, В. Мессинг Г. Гегель, А.И. Субетто, Д. Юм и др.) в ее отношении к внешне наблюдаемой прагматике качества. Характерным считаем один из постулатов Деминга Э., который предписывал руководству высшего звена «четко устанавливать обязанности» в сфере качества. Нельзя, как пишет Деминг Э., «качество перепоручать, но все подчиненные должны участвовать в его улучшении». Между работниками и руководителями «следует развивать и поощрять двухсторонние связи, исключая возможность нагнетания какого-либо страха». Деминг Э. отмечает важность раскрепощения людей, чтобы «они работали эффективно и продуктивно в интересах предприятия» [182, с. 8].

Также стоит обратить внимание на то, что управлять качеством, по Демингу Э., 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» [182, с. 11].

Позиция Деминга Э. иллюстрирует одно из ключевых положений нашего исследования, состоящее в функциональном растождествлении оценки и контроля, а также в необходимости преодолеть представление об оценке как о «выставлении отметок ученику», чтобы выйти на понимание оценки как инструмента влияния на качество образования, опосредованного управленческими стратегиями контроля. Кроме того, взгляды Деминга Э. актуализируют ранее обозначенные доводы о единстве констатирующего и прогнозирующего аспектов моделирования, поскольку редукция любого из них в процессе построения ВСОКО приведет к редукции эффектов ВСОКО как инструмента контроля. Так мы усиливаем тезис Юдина Э.Г. о сочетании «рефлексивного» и «конструктивного» методов познания моделируемой реальности и можем использовать его для артикуляции двух взаимодополняющих исследовательских идей: а) видеть в моделировании мыследеятельностную основу построения ВСОКО (преобразующий аспект моделирования); б) говорить о моделировании применительно к задачам обеспечения функционирования ВСОКО в наличных обстоятельствах образовательной деятельности (констатирующий аспект моделирования).

Мы вправе утверждать, согласно сказанному, что базируясь на теории моделирования, построение ВСОКО должно находить опору и в функциональном подходе, который позволяет декомпозировать умозрительный конструкт ВСОКО в ее функциональных единицах, реализуемых в деятельности конкретной образовательной организации. Целостность теории моделирования и положений функционального подхода (детально мы остановимся на нем в следующем параграфе диссертации) мы считаем ключевым методологическим атрибутом процесса построения ВСОКО.

Полученный вывод позволяет нами вернуться к вопросу субъекта построения ВСОКО и раскрыть соответствующие аспекты научно-теоретической модели этого процесса.

Здесь мы обратимся к приему «квазиобъекта» познания, «объекта-заместителя», который при определенных условиях может заменять исходный объект-оригинал, воспроизводя некоторые свойства и характеристики последнего. О таком «квазиобъекте» пишет, в частности, Неуймин Я.Г. в своем труде «Модели в науке и технике» (1984). Ученый считает, что само «осознание общности модельной методологии» было исторически связано со становлением дисциплин информационно-кибернетического цикла с. 39. По мысли Неуймина Я.Г., рефлексивное осознание «модельности» тех или иных объектов познания, изначально отнесенное к «материальным», «вещественным» объектами, постепенно переходит в плоскость «идеальных» моделей, получивших распространение в конце 19 в. связи с развитием технических наук. «Широкий прорыв фронта механического детерминизма, - пишет Я.Г. Неуймин, - привел к интенсивному развитию и массовому освоению вероятностно-статистических идеальных моделей и, в конечном счете, существенно изменил характер научных взглядов на природу причинно-следственных зависимостей» [256, с. 29].

Ученый описывает три подкласса идеальных моделей:

- 1) концептуальные модели как системы представлений об объекте-оригинале;
- 2) частично формализованные модели, которые подразделяются на вербальные, графические иконические и графические условные;
- 3) вполне формализованные модели, которые подразделяются на графоаналитические, алгоритмические, и информационные».

Более поздний подкласс идеальных моделей ученый называет комбинированными или «эврико-алгоритмическими, имитационными» [256, с. 64-69]. Разделяя доводы Неуймина Я.Г., отметим, что в негуманитарных исследованиях имитационное моделирование охватывает методы теории вероятностей, математической статистики и теории случайных процессов. Предлагаются «процедуры формирования матрицы переходных вероятностей» для последующей разработки интеллектуальных систем мониторинга выполнения технологических процессов [451]. Характерны подходы Averill M. и Kelton D.

(1991), исследовавших навыки имитации операций различных видов реальных объектов или процессов. Методология имитационного моделирования охватывает здесь вопросы «поведения» информационных систем, дополнительно прорабатывается баланс имитационного моделирования и математических методов работы с данными в случаях сложных систем и необходимости «правильных логических отношений» между ее подсистемами [443].

Несмотря на то, что система представлений Неуймина Я.Г. об идеальных моделях создавалась применительно к техническим наукам, ученому удалось показать, что любая идеальная модель начинается с «уяснения и четкой формулировки исследовательской или иной задачи», ради решения которой осуществляется моделирование и анализа исходной проблемы, повлекшей само моделирование; в модели «желательно учитывать возможно меньшее число факторов и абстрагироваться от предположительно незначимых», а также «использовать понятие входных и выходных переменных моделируемого объекта как связей объекта и внешней среды» [256, с. 71-72].

Аргументы Неуймина Я.Г., как видим, усиливают предпринятую нами проблематизацию моделирования как мыследеятельностной основы построения ВСОКО. Это, в свою очередь, дает нам возможность говорить о двух базовых задачах моделирования: констатировать уже существующие практики функционирования ВСОКО и прогнозировать тот функциональный инвариант, которому предстоит быть осуществленным. Причем осуществленным в рамках изменяющейся внутриорганизационной культуры оценочной деятельности.

Делая ставку на преобразовании качества именно посредством функциональных единиц ВСОКО, мы придаем им значение условия, атрибута и ресурса доказательного управления. И даже сознавая неединичность этого ресурса в общей структуре факторов доказательного управления, мы настаиваем на том, что вопрос субъекта построения ВСОКО имеет значение в той мере, в какой руководство образовательной организации мотивировано на аутентичные практики обеспечения ее функционирования в своей образовательной организации.

Чтобы привнести обозначенную логику в научно-теоретическую модель построения ВСОКО, примем во внимание ряд современных исследований (Вахштайн В.С., Константиновский Д.Л. и др.), в которых вопросы моделирования рассмотрены с позиций концептуализации моделируемой реальности.

Как пишет Вахштайн В.С. (2010), «концепция действительно является проектом некоего будущего действия с объектом, который, несомненно, существует; и для того, чтобы действие это имело успех, образ объекта должен быть прописан в концепции». Аргументируя данный тезис, ученый ссылается на «дефиницию концептуального определения», данную Г.С. Батыгиным: «Не стоит искать сути концептов в самом объекте исследования, они живут лишь в языке ученых и являются продуктом соглашения». Соответственно, предмет исследования – «это не атрибут объекта исследования. Это аналитический конструкт, создаваемый нашим концептуальным аппаратом» [87, с. 91]. Вахштайн В.С. заключает, что «отсутствие предмета можно рассматривать как молчаливое сопротивление объекта нерелевантным исследовательским концептам – что, впрочем, ничего не говорит о «качестве» самих концептов и может пойти им на пользу» [87, с. 91].

Уже цитируемый нами Рахматуллин Р.Ф., считает, что «образ мира, который сконструирован нами, и мир, существующий сам по себе, это разные миры». Со ссылкой на Эдмунда Гуссерля, ученый отмечает влияние субъекта познания на предмет познания, который «никогда не бывает таким, чтобы сознание и «я» сознания не имели касательства к нему» [307, с. 3]. По Гуссерлю Э., «генеральный тезис, в силу которого реальный окружающий мир постоянно не просто вообще сознается по мере восприятия-постижения, но сознается как действительность здесь сущая, состоит не в некотором особом акте, а есть нечто постоянно и длительно пребывающее в течение всей длительности установки» [117, с. 107].

В проекции на субъектов построения ВСОКО, значимым выступаем идея Гуссерля Э. «расследования существа познания», которое может привести к «решению проблемы, относящейся к корреляции познания, смысла познания и объекта познания» [117, с. 202]. Еще одной удачной иллюстрацией нашей мысли о

субъекте построения ВСОКО можем считать высказывание Гуссерля Э. по поводу «усматривающего познания», которое «есть разум», ставящий перед собой задачу «привести рассудок к разуму». «Рассудок, - пишет философ, - не должен вмешиваться и маскировать фальшивые банкноты, смешивая их с настоящими»; «как можно меньше рассудка, но по возможности, больше чистой интуиции» [117, с. 270].

Поскольку феноменологическая теория Гуссерля Э., во многом, предопределила признание современной наукой влияния средств и предустановок познания на результаты познания, то наше обращение к идеям философа как бы замыкает ранее сделанные обобщения о заинтересованности субъекта построения ВСОКО в эффективности ее функционирования. Будучи мыследеятельностной основой построения ВСОКО, моделирование выступает не только методом, а становится одним из возможных способов «доступа к вещи», который либо можно применить, либо нет, но он «непосредственно связан с вещью», являясь «лишь способом обнаружения ее самой» [243, с. 214]. «Точно так же, - пишет Кшиштоф Михальский, - как «произведение искусства отсылает к художнику, который его создал, сфера появления отсылает к бытию, которое его сконструировало» [243, с. 214].

Суждениями Кшиштофа Михальского мы можем провести грань между объективно-рациональным познанием субъекта построения ВСОКО и так называемым субъективным идеализмом, который доминирует на этапе предвосхищения влияний ВСОКО на управление качеством. И в это смысле, значим постулат Канта о том, что «условия появления предмета лежат в субъекте», а «трансценденция – это процесс выхода субъекта к объекту именно относительно предметности последнего» [243, с. 215].

Философской концепции Канта Кшиштоф Михальский противопоставляет концепцию Хайдеггера, у которого «трансценденция – это переход не к предметности, а к бытию как таковому». При этом свобода есть «не только условие нашей встречи с бытием как таковым, она обуславливает и вид подобной встречи» [243, с. 363] «Если за вещественным миром просматривается мир форм, если зрение

духа может усилить физическое зрение, значит, между ними имеется преемственность, значит они составляют одно, но на двух разных уровнях», - пишет, цитируя Плотина, Пьер Ардо о единстве субъекта познания и познаваемой им реальности [243, с. 35]

Допустима аналогия с Зинченко В.П., который утверждает мысль о «духовном организме» человеческих действий. В ведении этого организма – накапливать «духовную энергию» в эмпирическом действительном бытии. Такое накопление восходит к наличествующей в сознании индивида ценностной установки, высокого мотива, нравственно ориентированной рефлексии [141], что сопоставимо в нашем исследовании с профессиональной позицией субъекта построения ВСОКО.

Придавая особое значение рефлексивной стороне процесса построения ВСОКО, сошлемся на Рубинштейна С.Л., обозначившего рефлексию как проблему определения способа жизни [318]. Вслед за ним, Слободчиков В.И. выявил два способа существования человека: «жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей», когда человек «находится внутри самой жизни», и «трансцендентная, синтезирующая рефлексия» [353, с. 7]. Слободчиков В.И. назвал следующие формы рефлексии: полагающая, сравнивающая, определяющая, синтезирующая, трансцендирующая. Если, как пишет Поддубная А.В., первые три формы рефлексии можно рассматривать «нулевыми стадиями профессиогенеза», то последние две формы рефлексии ответственны за профессиональное самосознание: они формируют его, насыщают содержанием [297, с. 9].

Трансцендирующая рефлексия сопоставима с тем, что мы понимаем под влиянием профессиональных установок субъекта построения ВСОКО на эффективность ее функционирования. Трансцендирующая рефлексия характеризует указанного субъекта как того, кто декомпозирует функциональный инвариант ВСОКО в аутентичные для образовательной организации практики контрольно-оценочной деятельности. То есть, речь идет о развитии инструментов управления качеством образования через их опосредование алгоритмом построения и обеспечения функционирования ВСОКО. В купе с вопросом

личностной осознанности профессионала рождается аналогия между трансцендированием профессионала и пониманием ВСОКО сквозь призму интенций и установок субъекта.

Задавшись вопросом привнесения в процесс построения ВСОКО интенций моделирующего субъекта, мы обязаны указать на баланс внутрииндивидуальных и внешних ситуативных факторов активности субъекта. Этот баланс мы склонны объяснять, используя научную теорию модуса и атрибута, где модус обозначает свойство предмета, присущее ему только в некоторых состояниях и зависящее от окружения предмета и тех связей, в которых он находится, а атрибут, напротив, означает неотъемлемое (неотчуждаемое) свойство предмета, присущее ему во всех состояниях и при любых условиях, без которого он не может ни существовать, ни мыслиться [116].

Соотнесенность модуса и атрибута обретает дихотомический смысл, поскольку служит основой их целостности, символизирующей диалектику всего, в чем вычленяется модус и атрибут. Если модусом построения ВСОКО считать то, что характеризует внешний контекст функционирования ВСОКО, включая его нормативно-правовые регуляторы, то атрибутом будет выступать функциональный инвариант ВСОКО как обязательная к воплощению предметность моделирования. Установки и интенции субъекта построения ВСОКО, соответственно, можно рассматривать гарантом «сохранности» атрибута в условиях изменчивости и (или) неопределенности модуса.

Субъект построения ВСОКО не может быть единичным. В нашей исследовательской логике применимо понятие коллективно-распределенного субъекта как совокупности должностных лиц, согласованно реализующих те или иные функции ВСОКО. Особенно важно оперировать понятием коллективно-распределенного субъекта тогда, когда этап построения ВСОКО перетекает в этап обеспечения ее функционирования. Это касается не только должностных, но и физических лиц. Мы не ставим задачи углубляться в свойства коллективно-распределенного субъекта ВСОКО, но должны отметить, что его нельзя

рассматривать изолированно от сложившегося функционала каждого физического лица, выступающего субъектом коллективно-распределенной деятельности.

В противном случае, образовательная организация рискует подменить оценку контролем, либо, что не менее контрпродуктивно, допустить задвоение процедур контроля и процедур оценки. Оперирование же понятием коллективно-распределенного субъекта ВСОКО нейтрализует контрпродуктивные эффекты контрольно-оценочной деятельности и обеспечивает функциональный баланс управления, контроля и оценки качества образования.

Отдельно взятый субъекта ВСОКО продуктивен только в коммуникации с другими субъектами, принявшими на себя те или иные задачи построения и обеспечения функционирования ВСОКО. В контактах с «другими» субъектами, осуществляемых при посредстве эксперта или методиста, физическое идентифицирует себя с делегированным ему функционалом и, при должном уровне профессиональных амбиций, транслирует свои интересы в наличных обстоятельствах профессионального взаимодействия. С ссылкой на идеи Хабермаса Ю. о «возможности, необходимости и действенности «коммуникативного разума», выражающего себя в децентрированном понимании» [399, с. 325-326], можем говорить, что сама идея коллективно-распределенного субъекта актуализируют два возможных отношения к построению ВСОКО: первое – это отношение отдельного должностного лица к организационной культуре ВСОКО; второе – отношение самого коллективно-распределенного субъекта к регламентам, рекомендациям и обстоятельствам внешнего контекста ВСОКО.

В научно-теоретическую модель построения ВСОКО вопрос коллективно-распределенного субъекта мы переносим, аргументируя его рядом теоретических положений. Прежде всего, это концепция «коммуникативного разума», сформулированная П. Тейяром де Шарденом и интерпретированная в учении ноосферы В. Вернадского [92]. Такая теоретическая отнесенность принимается нами как в разрезе профессиональной коммуникации субъектов ВСОКО, так и в разрезе междисциплинарного синтеза в оценке качества образования.

Уместным будет сослаться на доводы Панасюка В.П., что «субъектом управления качеством образовательного процесса выступает системная совокупность должностных лиц, функциональных подразделений школы, участников образовательного процесса, находящихся между собой в сложных субординационных и координационных связях» [278, с.101]. Схожих позиций придерживается Галеева Н.Л., акцентируя позицию педагога как субъекта оценки. Исследователь называет сегодняшнее «оценивание качества образовательного процесса» компетенцией «каждого субъекта деятельности в педагогических системах разного масштаба сложности». Чтобы оценивать достижения обучающихся, нужна единая система оценивания, принятие которой «потребует системных изменений в позиции учителя, отражающей содержание позиционно-ценностной составляющей его компетентности» [100, с. 26].

В ряду таких смежных категорий, как «личность», «актор», «агент», именно категория субъекта задает нужную нам логику исследования. Согласно доводам Ананьева Б.Г., изложенным в книге «Человек как предмет познания», понятийная константа категории субъекта более других воплощает суть самопроектирования и самоконтроля как атрибутов субъектной активности [47, с. 24].

Вопросом влияния субъекта на предмет его деятельности мы завершаем описание теоретической модели построения ВСОКО (см. рис. 2) и можем перейти к ее обобщающей характеристике.

Общеметодологический уровень модели представлен философскими учениями гносеологии, классической философией 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

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.), ссылками 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. Берталанфи, 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, который аккумулирует обязательные единицы функционирования ВСОКО.

Функциональный подход (Э. Кассирер, Э.Г. Юдин и др.) применяем для усиления допущений о функционировании ВСОКО как цели ее построения и одновременно как исходной позиции для протройки желаемого состояния функционирования. На пересечении теории моделирования и функционального подхода мы развиваем тезис о единстве констатирующего и преобразующей функций построения ВСОКО. Показываем, что обе функции должны быть опосредованы начальным этапом процесса построения ВСОКО, дабы сложился

умозрительный концепт ее функционирования ВСОКО и была задана структура 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.

Отводим должное место педагогическим концепциям качества образования, прежде всего, понятию «триада качества» (В.П. Панасюк), которое сегодня сопоставимо с триединым предметом ВСОКО в условиях ФГОС общего образования. Используем также понятие «программно-целевое управление качеством образования» (М.М. Поташник), которое выводит педагогические практики на уровень управления качеством и помогает объяснять их с позиции образовательного менеджмента.

Развивая положения образовательного менеджмента, раскрываем роль информационно-аналитической составляющей ВСОКО и акцентируем идеи управления на основе данных. Связывая измерения качества и управление качеством в обеспечении функционирования ВСОКО, рассматриваем переход от контрольно-инспекционной парадигмы управления качеством образования к управлению на основе данных.

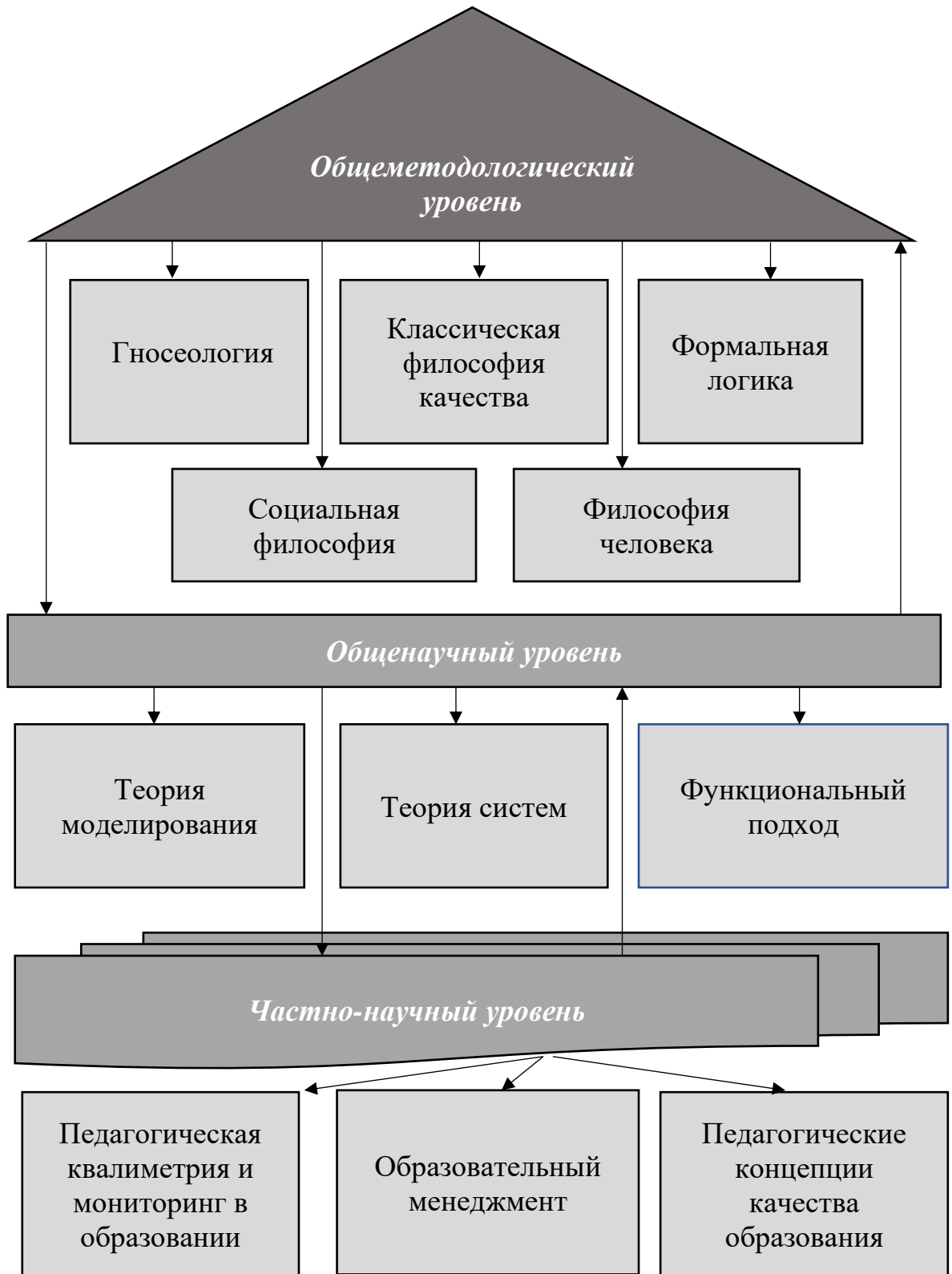


Рис. 2. Теоретическая модель построения ВСОКО

В итоге, мы получаем, построение ВСОКО как предмет исследования, имеет достаточно широкую методологическую рамку и научно-теоретические основания исследования. Связи, которые мы выявили между различными философскими

концептами и межнаучными теориями и подходами, иллюстрируют фундаментальный блок нашей научной, ориентированной на решение прикладных задач управления качеством общего образования.

В следующем параграфе мы уточним границы применения функционального подхода в построении ВСОКО и используем его для определения функции внутренних систем оценки качества образования в образовательном процессе.

Выводы:

1. Построение ВСОКО имеет своим обязательным этапом мысленное воспроизведение организационной модели ВСОКО, которая должна быть обусловлена текущими особенностями образовательной деятельности школы и педагогическими практиками оценки, встроенными в стратегию административного контроля качества образования.

2. Методологический базис построения ВСОКО строится на положениях гносеологии, классической философией качества, формальной логики, социальной философии и философии человека. Взаимосвязь указанных методологических оснований позволяет акцентировать вклад субъекта построения ВСОКО в искомые эффекты ее функционирования в конкретной образовательной организации.

3. Общенаучный уровень построения ВСОКО восходит к теории моделирования, теории систем и функциональному подходу. Обращение к данным теориям преследует две равнозначные цели: констатировать (описывать) наличный опыт контрольно-оценочной деятельности в образовательной организации и мысленно преобразовывать его в совокупность единиц, обеспечивающих должный уровень функционирования ВСОКО.

4. Частно-научный уровень построения ВСОКО определяется четырьмя научными теориями: педагогической квалиметрией и мониторингом в образовании, теорией образовательного менеджмента и педагогическими теориями качества образования. Их целостность характеризует функциональные особенности ВСОКО в образовательном процессе общеобразовательной организации.

1.3. Функциональный подход в построении и обеспечении функционирования внутренних систем оценки качества образования

В настоящем параграфе уточним границы применения функционального подхода в построении и обеспечении функционирования ВСОКО. Данный шаг необходим, чтобы иметь основание говорить о функциональном инварианте ВСОКО как прикладном результате построения ВСОКО, а в дальнейшем оперировать термином «функциональный инвариант» в связи с обоснованием принципов и алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО.

За основу возьмем идеи Юдина Э.Г., изложенные им в работе «Системный подход и принцип деятельности» (1978) [431].

По мнению ученого, специфика функционального подхода состоит в том, что «функция элемента или части (подсистемы) объекта задается на основе принципа «включения», т.е. выводится из характеристик и потребностей более широкого целого» [431, с. 101].

Если, в нашем случае, понимать под «широким целым» управленческие стратегии контроля качества образования, а ВСОКО рассматривать инструментом и условием их опосредования в образовательном процессе, то обращение к функциональному подходу делает возможным выделение неких единиц ВСОКО, которые, собственно, и реализуют инструментально-прикладное назначение ВСОКО в образовательной организации.

Другими словами, функциональный подход позволяет говорить о ВСОКО как организационно-педагогической подсистеме образовательной организации, которая реализует педагогические цели образовательного процесса посредством функционального единства локальных норм, программ, процедур, должностных обязанностей и компетенций участников образовательных отношений, выступающих субъектами ВСОКО. Именно поэтому построение ВСОКО должно иметь своим первым этапом мысленное воссоздание обозначенных функциональных единиц, где та или иная функция ВСОКО опосредуется нормативным, инструктивным, программно-методическим или иным продуктом.

Принято считать, что функциональный подход отличается «комплексностью, относительной простотой и понятностью, именно поэтому он применяется в различных дисциплинах [116]. В биологии, например, с его помощью построена теория организмического множества и другие теории, описывающие функциональные системы организма. В экономике на функциональную сущность общественных и экономических процессов указывали К. Маркс и Ф. Энгельс, рассматривая товарные отношения через набор функций. В языкознании функционально-семантический подход применяется в изучении языков и предполагает изучение новых слов через понятия (функции) [Цит. по 79].

В функциональном подходе нам важна его направленность объяснять сущность вещей и явлений окружающего мира через их отношение к другим вещам и явлениям с позиций заданной ими деятельности, принесение ожидаемой ими пользы.

Примем во внимание, что слово «функция» трактуется в философском словаре с акцентом на идее функционализма, согласно которой даже «объекты мысли являются не реальностями, а лишь функциями других данностей». К примеру, характеризуя мышление как функцию действия (у крайних направлений идеализма весь мир выступает в виде функции), авторы словарной статьи констатируют новизну понятия функции в современной методологии. [391, с. 485].

Другие справочные издания, выводят понятие функции (от лат. Function – исполнение) через значение «обязанности, круга деятельности» [392, с. 499], чем усиливают концепт деятельности. Например, словарь терминов в области экономики качества трактует функции управления как составную часть любого процесса управления [267, с. 160].

Понятие «функция» в научный оборот ввел Г. Лейбниц, пробудив интерес к функции как одной из фундаментальных категорий методологии [116]. Позже понятие функции было развернуто Кассирером Э. в разрезе функционального подхода к теории понятий. Согласно Кассиреру Э., то или иное видовое понятие базируется не только на некой родовой функции, но и отражает эмпирику формирования понятия субъектом.

Выступая в некоторой оппозиции к формальной логике Аристотеля, Кассирер Э. пишет: «Найти, что такое понятие по своей единой функции (Leistung), можно было, лишь проследивши эту функцию во всех важнейших областях и изложивши ее в общих чертах» [162, с. 7]. Формулировка понятия, по мысли Кассирера Э., зависит «от определенных логических предпосылок, определенных взглядов на природу понятия» [162, с. 9].

Своим подходом Кассирер Э. как бы допускает, что понятие есть то, что выражает отношение между мышлением субъекта и бытием, актом познанием и действительностью. Функция, как ничто другое, позволяет проникнуть в сущность предмета или явления, осмыслить то главное, что характеризует предмет или явление, выявить ключевые сущностные характеристики и связи. Функция не может быть формальной абстракцией, не опосредуемой контекстом формирования понятия.

Еще в 50-х гг. прошлого века, в Японии, функциональный подход обозначил себя применительно к феномену качества, в связи с развитием идей Уильяма Деминга, разработчика методов статистического контроля качества. Согласно идеям Деминга, путем принятия принципов управления качеством, «организации могут повысить качество и одновременно снизить расходы». Ключ в том, чтобы «практиковать непрерывное совершенствование и представлять производство как систему, а не как кусочки и части» [241, с. 34].

Как справедливо указывает Фатхутдинов Р.А., обычно «создается несколько альтернативных объектов для выполнения функций и выбирается тот из них, который требует минимума совокупных затрат за жизненный цикл объекта на единицу его полезного эффекта» [386, с. 392]. В проекции на функциональные единицы ВСОКО «альтернативность объектов», реализующих функции, может означать альтернативность структуры и компонентов организационного алгоритма моделирования ВСОКО, поскольку в нем отражаются показатели управляемого будущего и стратегия управления, опосредуемая оценочными процедурами.

Принимая во внимание доводы Деминга, можно говорить о некой потребительской ценности моделирования ВСОКО (где потребители – это

участники образовательных отношений) и акцентировать продуктивную логику моделирования и говорить о функциональных единицах ВСОКО как объекте моделирования. Согласимся, что «поскольку мы живем в мире постоянных изменений, всегда есть различия между результатами, полученными с одного процесса; есть вариации в производительности, в услугах, в продукции»; необходимо поэтому «понимать природу вариаций», их влияние на показатели качества и в зависимости от этого «разрабатывать мероприятия, направленные на уменьшение вариаций» [241, с. 34].

В определенном смысле, «уменьшение вариаций» по Демингу, сопоставимо со стандартизацией качества, что дает возможность проводить параллель между теорией Деминга и правовыми коннотациями ВСОКО, закрепленными статьей 2 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1]. Статья содержит следующее определение качества образования: качество образования – это «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень его соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы» [1, п. 29 ст. 2.]

Указанный правовой нарратив означает, что соответствие стандарту и интересам потребителей есть качество. Принцип соответствия, в свою очередь, диктует ключевую функцию оценки – установить степень соответствия. Однако в силу того, что стандарт не содержит готовых результатов, которым нужно соответствовать, эти результаты сначала необходимо их спланировать, учитывая особенности деятельности образовательной организации. Опираясь на требования стандартов, образовательная организация фиксирует планируемые образовательные результаты в образовательных программах, показывая каким содержанием образования они будут достигаться и при наличии каких условий.

Часть образовательной программы разрабатывается под запрос участников образовательных отношений.

Построение ВСОКО выводит планирование образовательных результатов на уровень проектирования базовой структуры первичных данных процедур ВСОКО, на основании которых организуется вторичная информация, запрашиваемая субъектом управления качеством образования для принятия управленческих решений. Построение ВСОКО, согласно этому, должно разворачиваться не в «контрольно-инспекционной парадигме управления качеством образования», а в «проектно-аналитической парадигме» [322], утверждающей принцип управления на основе данных.

Рассматривая потребность как «совокупность функций, которые нужно выполнить для ее удовлетворения», мы вправе говорить об обеспечении функционирования ВСОКО с позиций удовлетворения участников образовательных отношений в своевременной, объективной информации о качестве образования. Причем информации аналитически переработанной, вторичной по отношению к первичным данным процедур ВСОКО. И если учитывать сложность структуры первичных данных, вытекающей из требований ФГОС к условиям, содержанию и результатам реализации основных образовательных программ и зависимости вторичной информации от внешнего запроса на образовательную аналитику, то степень сложности вторичной информации становится очевидной.

Проектно-аналитическая парадигма работы с оценочными данными отсылает функциональный подход к теории кибернетики. Суть в том, что множественность информационных потоков обязывает наделять оценку функцией выбора из множества информации, поступающей в систему управления качеством, таких характеристик, которые ведут к развитию самой системы [Цит. по 227, с. 12]. Одним из процедурных блоков кибернетического подхода к управлению Матрос Д.Ш. называет обеспечение систематической обратной связи, которое предполагает решение двух проблем:

- понимать содержание обратной связи – выделение совокупности контролируемых характеристик на основе поставленной цели, где важно оценить основные независимые (самодавляющие) характеристики процесса;

- устанавливать частоту обратной связи Матрос Д.Ш. [227, с. 17].

Указывая на прямую связь между педагогической и информационно-аналитической деятельностью, ученые неслучайно прибегают к понятию «информационной инфраструктуры», относя ее к «сверхсложным системам, не поддающимся полному, исчерпывающему описанию». К примеру, Торкунова Ю.В. выводит из такой инфраструктуры следующие базовые предпосылки информационно-аналитического сопровождения инновационной деятельности в образовании:

- «усиление фактора информационных ресурсов как таковых;

- рост актуальных для системы образования информационных продуктов;

- расширение состава числа различного уровня информационных систем;

рост количества пользователей таких систем, увеличивающих их информационную плотность» [372, с. 53-55].

Аспект самореферентности отражает те позиции теории кибернетики, которые иллюстрируют информационно-аналитическую доминанту построения ВСОКО. Это, в свою очередь, дает нам возможность обращаться к концепции управления на основе данных и прибегать в дальнейшем к феномену педагогической аналитики для рассмотрения актуального содержания алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО.

Приняв, что ВСОКО выступает фактором проектно-аналитической парадигмы работы с оценочными данными, ее ключевой функцией можно рассматривать функцию обратной связи и объяснять соответствующую доминанту построения ВСОКО с позиции самореферентности системы управления качеством. Самореферентной мы называем ту систему, в которой субъект управления встроен в саму систему и не отделен от субъекта наблюдения. Самореферентная система осуществляет преимущественно за счет селективного восприятия сигналов из среды и мониторинга внешних факторов, что актуализирует положения

кибернетики в понимании процесса построения ВСОКО. И поскольку внутри саморефрентной системы всегда есть некая подсистема, ответственная за принятие и обработку внешней по отношению к системе информации, то мы вполне можем говорить о функции обратной связи как о проявлении включенности ВСОКО в более сложную систему, которой является система образовательной организации.

Считаем закономерной ситуацию, когда с изменением потребностей участников образовательных отношений, изменяются и функции оценки. Развитие информационно-коммуникационных технологий актуализирует функцию обработки данных и их перевода в инструмент обратной связи. Рождается запрос на информационно-аналитический сервис управления на основе данных, а также на «становление нового класса методистов, способных формировать опережающие архитектуры данных для работы с рисками снижения или дестабилизации качества образования» [467, с. 332].

Все это закрепляет связь функционального подхода с кибернетикой. Дополнительно эту связь можно проиллюстрировать тезисом Юдина Э.Г. о возникновении функционального подхода как «методологической основы современных научных дисциплин, обращенных к феноменам информации, системности и управления» [433, с.10]. По убеждению Юдина Э.Г., функциональный подход активнее применялся прежде всего там, где «в силу сложности внутренних процессов и связей становилось невозможным использование традиционных средств структурного анализа» [433, с. 13-14].

В науке, вследствие близости функционального подхода и положений кибернетики, получила развитие теория структурно-функционального анализа и вытекающие из нее идеи структурно-функционального моделирования. Как пишет Мищенко С.М., «системносозидательная деятельность» субъекта требует как онтологического, так и гносеологического аспектов в изучении объекта как системы. При этом «последний может быть адекватно представлен и понят лишь в том случае, если два основных его «среза» - структура и функция выделены и осмыслены в их реальном объеме и содержании» [244, с. 7].

В исследовании Мищенко С.М. структура и функция рассмотрены в их обособленности, однако их единство показано как «способ взаимосвязи системы со средой» [244, с. 14]. Диалектика структуры и функции «обнаруживается во внутреннем единстве статики и динамики системы, ее строения, организации и «поведения», действий, направленных на достижения целей как некоторых конечных состояний системы», и поэтому сам понятие системы «преодолевают издавна существующий разрыв и противопоставление между целостностью и элементарностью, между структурами и функциями систем» [244, с. 14].

Накладывая идеи структурно-функционального анализа на логику построения управляемых объектов, мы отмечаем их пересечение в вопросах внешне-внутренней обусловленности качества. Мы считаем, что фокусировка субъекта построения ВСОКО на ее функциональных единицах необходима. Это позволяет объединить в умозрительных концептах ВСОКО требования федеральных норм, региональную специфику оценки качества образования и задачи развития качества в самой образовательной организации.

Единство структуры и функций делает ВСОКО по-настоящему системным объектом построения. В расчет берем зависимость функций ВСОКО от профессиональных установок субъекта ее построения при одновременной подчиненности структуры ВСОКО необходимым, имеющим внешне-внутреннюю обусловленность, функциям ВСОКО. Работает «принцип целостности», который «реализуется через понятие структуры и функции с соответствующим приоритетом одного из этих понятий» [433, с. 130]. В отношении ВСОКО такая «приоритизация» подвижна.

Сама возможность неких обязательных единиц ВСОКО образовывать подвижные функциональные связи есть особый предмет внимания субъектов построения ВСОКО. Поскольку функциональные связи обеспечивают «реальную жизнедеятельность объекта» [433, с. 188], то компоненты ВСОКО, «объединенные связью функционирования», гарантируют искомое инструментальное назначение ВСОКО в педагогическом обеспечении образовательного процесса.

Вслед за Юдиным Э.Г., отметим, что функциональные связи можно разделить на «связи состояний (когда следующее по времени состояние является функцией предыдущего) и связи типа энергетических, трофических, нейронных, (когда объекты связаны единством реализуемой функции)» [433, с. 189.].

Первым типом связей (связи состояний) можно охарактеризовать связи между локальными нормами ВСОКО и программно-методическими единицами функционирования ВСОКО. К примеру, пока локальными актами не установлена форма учета как форма промежуточной аттестации, она не может использоваться в соответствующих целях. То есть, формы учета выступает следствием уже разработанной и внедренной локальной нормы. В свою очередь, применение формы учета обеспечивает субъекту оценки выбор между этой формой и другими, в т.ч. процедурными формами промежуточной аттестации.

Вторым типом связей (трофические связи) можно охарактеризовать ВСОКО в целом по отношению к системе управления качеством образования. К примеру, в рамках функционирования ВСОКО управленческая команда, ограничиваясь внешними федеральными и (или) региональными мониторингами, спрогнозировала образовательные результаты обучающихся на основании стартового контроля, подтвердила эти результаты в рамках текущего контроля и промежуточной аттестации, обеспечила при этом необходимое информационно-аналитическое сопровождение и обратную связь с родителями, создала условия для своевременной коррекции образовательных траекторий нуждающихся в этом учеников. Считаем, что необходимость рассмотренных связей между единицами ВСОКО отвечает общим тенденциям работы с данными в современных системах общего образования и развитием доказательного управления качеством образования.

Функциональная организация ВСОКО состоит в том, что каждый из ее компонентов определенным образом влияет на выполнение системой своих функций. Такая связь «выступает формой взаимодействия между соответствующими элементами целого, при наличии которой состояние и

поведение этих элементов взаимообусловлены, а цепь причин и следствий замкнута» [383, с. 46].

Исследовательский опыт показывает, однако, что существующие в общем образовании практики ВСОКО пока еще больше оперируют данными федеральных мониторингов и государственной итоговой аттестации, нежели внутренними данными. Так, отчеты о самообследовании, которые должны транслировать уникальную для образовательной организации архитектуру данных, сфокусированы на статистике предметного обучения и оснащенности образовательного процесса [446], а не на выводах про свои внутренние данные, про то, как именно они характеризуют эффективность образовательного процесса.

Практики оценки, которым свойственна редукция функциональных связей между компонентами ВСОКО, тяготеют к устаревшим инспекционным подходам в оценке качества образования. В рамках таких практик, результаты оценки констатируются, но не объясняются. Как следствие, имеет место невостребованность педагогической аналитики, а соответственно, и редукция влияния ВСОКО на образовательный процесс. Аналитическая работа ассоциируется с «препятствием для минимизации финансовых и временных затрат на проведение оценки» [168, с. 94], не проблематизируется минимальная достаточность данных, «определяемых целями конкретной оценочной процедуры и важными с точки зрения принятия управленческих решений» [168, с. 96].

Чтобы преодолеть издержки инспекционной парадигмы оценки, необходимо наряду со сбором, хранением и обработкой информации понимать характеристики самой информации и создавать базы данных для аутентичных стратегий контроля качества образования. Как пример, платформа «CODATA» (Committee on Data of the International Science Council), продвигающая совместно с партнерами «справедливое управление данными» [463]. Такое управление включает в себя «надежное планирование, политику, инфраструктуру, обучение и поддержку». Идеологи платформы придерживаются политики, по которой «институты, производящие и потребляющие данные, обязаны обеспечивать

беспрепятственный доступ к данным и гарантировать практику, способствующую их повторному использованию» [463, <https://codata.org/>].

Отсыл к информирующей функции ВСОКО в ходе ее построения делает возможной полную корректировку и состава оценочных процедур, и подходов к выставлению отметок, которыми администраторы и педагоги информируют других участников образовательных отношений о степени достижения предметных, метапредметных и личностных результатов реализации общеобразовательных программ.

Источником функциональных связей между единицами ВСОКО считаем характер информационно-аналитического запроса субъекта ее построения. Организатором запроса могут быть отраслевые министерства и ведомства (федеральный уровень управления качеством образования), органы исполнительной власти в сфере образования (региональный уровень управления качеством образования), органы коллегиального управления образовательной организацией (институциональный уровень управления качеством образования).

Областью пересечения интересов различных субъектов построения ВСОКО выступают требования федеральных образовательных стандартов. Структура таких требований, может быть либо адекватна информационно-аналитическому запросу субъекта моделирования, либо сильно отличаться от него, как в сторону избыточности, так и в сторону дефицитности (Bimachka, Dolzycka, Helbig, 2019) [446].

Вслед за Стендартом Роджером (Standaert, 2010) в его понимании взаимодействия глобальных вопросов работы с данными в образовании [468], следует принять во внимание одну из ключевых тенденций в изменении структуры данных именно на институциональном уровне оценки качества образования. Эта тенденция связана с расширением влияния международных сопоставительных исследований на состав измерителей качества образования, их поступательной ориентацией в сторону гражданских и социальных контекстов образования.

В России указанная тенденция реализовала себя во всероссийском мониторинге по модели «PISA For Schools», где наряду с диагностикой

функциональной грамотности обучающихся проводятся опросы родителей, педагогов и администраторов школ. Вся информация исследования обрабатывается в ежегодном комплексном анализе данных о качестве общего образования в каждом субъекте Российской Федерации.

В аналитическом обзоре «Российская система оценки качества образования: первые уроки», подготовленном группой ученых под руководством Болотова В.А., отмечалось, что участие России в трех международных сравнительных исследованиях качества общего образования PIRLS, TIMSS, PISA, дает более полноценную информацию о системе образования; сравнение результатов исследований PISA, PIRLS и TIMSS позволяет «выявить особенности обучения чтению, математике и естественнонаучным предметам в начальной, основной и средней школе и оценить качество общего образования с точки зрения приоритетов в образовании, разработанных международным сообществом» [75, с. 97].

Аргументом к проектированию расширенной структуры данных ВСОКО с учетом PISA считаем инновационный проект Министерства Просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности: основные направления и первые результаты» (Басюк В.С., Ковалева Г.С., 2019). Смысл проекта – скорректировать предмет мониторингов общего образования, чтобы можно было диагностировать не только узко предметный результат, но и навыки «альтернативных способов решения задач, проведением исследований или групповых проектов», выбора «стратегий поведения обучающихся в различных жизненных ситуациях» [59, с. 14].

Закономерно, что именно усиление фактора данных повлекло за собой обновление содержания подготовки педагогов как субъектов доказательного развития. Показателен опыт Вильес Джордж и Чимано Филипп (Wiljes, Cimiano, 2019), разработавших методологические и концептуальные основы новой междисциплинарной отрасли знаний, получившей название «Data Driven Pedagogy» [475]. Наряду с методами традиционного анализа данных (Data mining): классификация образовательных данных, составление кластеров данных, последовательный анализ паттернов, ученые ввели в содержание подготовки

педагогов вопросы интеллектуального анализа текстов в форме проектно-исследовательской работы учащихся.

Получение в ходе анализа того или иного аналитического документа должно быть максимально технологизировано, чтобы внедрить аналитику в педагогические практики ВСОКО, добиться получения аналитической информации с наименьшими затратами. Чтобы анализ первичной информации привел к искомому характеру коммуникации участников образовательных отношений, необходимы подготовленные на этапе построения ВСОКО аналитические формы и структуры данных, подлежащих анализу. Их разрабатывают коллегиально, проводят через локальные нормы и отражают в образовательных программах.

Аспект анализа результатов оценки неслучайно рассматривается учеными как выражение проектно-аналитической парадигмы качества. Зарубежные исследования указывают на влияние новизны понимания качества образования на предмет и задачи доказательного развития образования. Так, например, Стендарт Роджер (Standaert, 2010) отмечает это на фоне международного тестового бума, ставшего следствием экономического взгляда на результаты подготовки школьников по математике, естественным наукам и языкам [468]. Близкие доводы видим у Патрика Мэна с коллегами (Maanen, Shaini, Grossi, Varga & Gabriadze, 2016). Ученые показывают роль «рамочной основы международных критериев качества образования», утверждая, что «государства-участники международных исследований не должны утратить права на собственные приоритеты понимания качества, а значит, и собственный дизайн работы с данными» [458].

Интерес представляют работы зарубежных исследователей (Callot, 2004; Steven, Jason, Brian, Brian, 2020), обращенные к проблеме межстранового контекста дата-аналитики. К примеру, Джоанна Калло (Callot, 2004) рассуждает об образовательной политике Финляндии в ее взаимодействии с ОЭСР и указывает при этом на опыт стран, не допустивших редукции национальных практик оценки качества образования в процессе участия в международных исследованиях качества образования [449].

Закрепление компетенций анализа данных в должностных обязанностях субъектов ВСОКО считаем концептуальным условием построения ВСОКО. Помимо уже названных предпосылок этого аспекта построения ВСОКО, можно говорить и о более глубинных его истоках. Имеем в виду информационную парадигму качества как таковую, согласно которой, «существует не качество, а предметы, обладающие качеством», поэтому «качество – это информация о свойствах объекта» [143, с.40]. Оценочная информация – лишь часть общего объема информации, применяемой участниками образовательных отношений.

Совокупный аналитический опыт педагогического коллектива во многом определяет результативность и содержание информационно-аналитических работ в обеспечении функционирования ВСОКО, влияет на их целостность и функционально-целевую направленность.

К сожалению, предложенные на сегодня научные подходы и экспертные суждения по обеспечению ВСОКО не дают завершенного понимания о механике ее работы с образовательными данными. Открытой остается проблема управленческого запроса на актуальные структуры данных, оптимизации функционала субъектов ВСОКО, занятых в обработке первичных данных для подготовки оперативной управленческой информации.

Наиболее дефицитарной областью функциональных связей между компонентами ВСОКО считаем связь между планированием показателей оценки качества, программно-методическим и нормативным обеспечением оценки. Так, например, планируемые образовательной организацией показатели качества касаются:

- содержания ООП;
- условий реализации ООП;
- компетенций субъектов ВСОКО;
- нормативного и документального обеспечения ВСОКО;
- структуры профессиональной коммуникации на основе данных ВСОКО.

Результаты же освоения основной образовательной программы, которые фиксируют в ее целевом разделе, распределяют по подпрограммам

содержательного раздела: рабочим программам предметов, курсов по выбору и курсов внеурочной деятельности; программе формирования/ развития универсальных учебных действий; программе воспитания. Субъект построения ВСОКО может реализовать такую логику распределения, при которой личностные образовательные результаты закрепляются за программой воспитания; метапредметные – за программой формирования/ развития УУД; предметные – за рабочими программами предметов и курсов [327, с. 212].

Подобное распределение помогает наполнить содержательный раздел мероприятиями по достижению результата: урочными и внеурочными. Самый простой вариант распределения спланированных результатов – идти сразу от предмета, от рабочих программ. Для этого всю сетку спланированных результатов «примеряют» к всему составу предметов учебного плана и смотрят, какой предмет на какой результат может сработать и как можно будет составить содержание рабочей программы, чтобы оно соответствовало закрепленным за ней личностным и (или) метапредметным результатам.

Приведенный пример функциональных связей между единицами ВСОКО возвращает нас к ранее выдвинутому понятию функционального инварианта ВСОКО. Он «формируется» на умозрительном этапе построения ВСОКО, а затем воспроизводится в алгоритме обеспечения ее функционирования. То есть, сначала функциональный инвариант ВСОКО осмысливается субъектами построения, а затем подвергается продуктовой проработке, в результате которой функционирование ВСОКО обеспечивается продуктами локального нормотворчества, программно-методическими продуктами, процедурно-диагностическими и информационно-аналитическими продуктами.

Целостность методологических и правовых оснований функционального подхода к построению ВСОКО подчеркивает ее обусловленность федеральными регуляторами внутриорганизационного контроля качества образования, содержанием различных федеральных мониторингов качества [331, с. 38-40]. И хотя результаты внешних мониторингов не являются данными ВСОКО напрямую, хотя и содержат информацию, к примеру, об уровне освоения обучающимися

программ того или иного учебного предмета. Эти внешние данные должны быть спроецированы на уникальные характеристики образовательной организации; в противном случае, внешние данные приводят к редукции внутреннего запроса» на аутентичную оценочную информацию.

В качестве примера применения функционального подхода в построении ВСОКО приведем задачу организации индивидуального учета образовательных достижений обучающихся, его нормативной проработки и методического обеспечения. Направляя сюда свое внимание, субъект построения ВСОКО сначала берет в расчет законодательные предпосылки индивидуального учета [1, п.13 ст. 28] как новой для школ компетенции; затем прорабатывается то, что именно должно подлежать индивидуальному учету и какими должны быть соответствующие процедуры оценки. Поскольку индивидуальный учет попадает в пространство воспитательных задач образовательной программы и, то процедуры индивидуального учета можно будет направлять на то, чтобы сделать индивидуальный учет мотивирующим фактором образовательной среды школы. Практическим итогом построения ВСОКО, в приведенном примере, выступает понятийный аппарат индивидуального учета; взаимосвязь результатов индивидуального учета и результатов прочих процедур ВСОКО; интеграция результатов индивидуального учета в содержание текущего контроля, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся, а также включение результатов индивидуального учета в содержание информации, подлежащей размещению на сайте общеобразовательной организации.

В общей сложности, получаем, что определяемые на умозрительном этапе построения ВСОКО те или иные ее единицы мыслятся как функциональные именно потому, что призваны организовать функционирование ВСОКО, своего рода «дееспособность» ВСОКО в ряду других составляющих образовательной системы. Не менее важным будет преодоление барьера федеральных регуляторов для построения аутентичных структур данных и организационных решений по функционированию ВСОКО (Рис. 3).

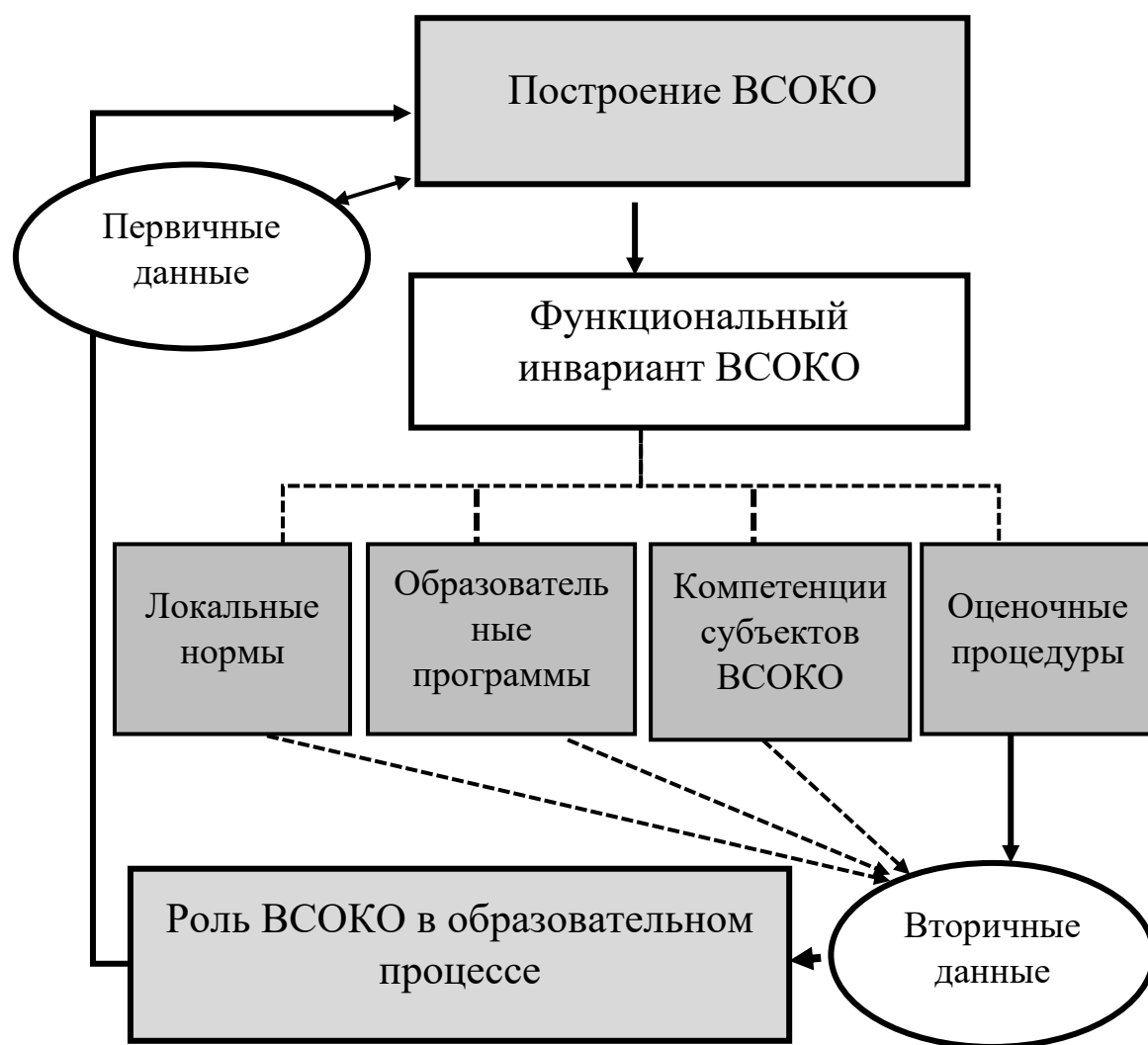


Рис. 3. Функциональный подход в построении ВСОКО

Функциональный подход объединяет, таким образом, умозрительный и организационный этапы построения ВСОКО. Термином «построение» мы подчеркиваем целостность этапов осмысления, прогнозирования и воплощения (реализации). Причем в силу изменчивости внешнего контекста ВСОКО, указанные этапы цикличны. На этапе реализации могут и должны складываться идеи по корректировке подходов или отдельных единиц ВСОКО; или обновляться структура данных.

Как следует из Рисунка 3, построение ВСОКО детерминировано ролью образовательных данных в образовательном процессе. Поэтому ключевой задачей построения ВСОКО можно считать создание оснований для получения таких данных непосредственно в образовательном процессе с последующим применением этих данных в интересах участников образовательных отношений.

Построение ВСОКО запускает изменение всей деятельности образовательной организации. Мысленное воссоздание изменений преломляется в структуре образовательных данных, которые, в свою очередь, прогнозируются и включаются в деятельность педагогических работников. На этапе построения можно не только констатировать наличное состояние предмета управления (констатирующее моделирование), но и формировать это состояние (преобразующее моделирование), отбирая или адаптируя те или иные функции ВСОКО, исходя из особенностей контекста ее обеспечения в реальных условиях образовательной деятельности.

В отличие от любых других процессов, генерация данных не только следствие, но и причина деятельности образовательной организации. Оценка начинается с планирования подлежащего оценке компонента качества, оценочные данные – с понимания их состава, их влияния на ход и эффекты образовательной деятельности. Архитектура данных задает функциональный инвариант ВСОКО как условие и инструмент влияния на образовательный процесс школы.

Обозначенная задача построения ВСОКО может быть декомпозирована в ряд других задач, позволяющих, с одной стороны, «подчинить» получению данных любую образовательную практику, а с другой стороны, - преобразовать эту практику под изменяющиеся требования к качеству образования.

К таким задачам мы относим:

- локальное регулирование оценочных процедур, начиная с их фиксации, заканчивая порядком выставления отметок по итогам процедур;
- программно-методическое обеспечение оценочных практик, разработку оценочных модулей рабочих программ предметов, курсов внеурочной деятельности;
- делегирование участникам образовательных отношений тех или иных полномочий, позволяющих им взаимодействовать по поводу и посредством образовательных данных;

- формирование состава оценочных процедур с учетом актуальных требований к качеству образования с учетом действующих федеральных регуляторов.

Получаем, таким образом, что функциональный подход в построении ВСОКО становится условием обеспечения ее функционирования. Именно функциональный подход задает продуктовую логику построения ВСОКО и позволяет видеть результатом построения не только умозрительную модель ВСОКО, но и совокупность норм, программно-методических продуктов, процедур и иных единиц, составляющих ее функциональный инвариант.

Выводы:

1. Функциональный подход строится на понимании функций как деятельностного проявления системы в открытой социокультурной и информационной среде. Проекция функционального подхода в область построения ВСОКО позволяет считать результатом построения ВСОКО некий функциональный инвариант единиц, обеспечивающих влияние ВСОКО на образовательный процесс образовательной организации.

2. Функциональный подход усиливает исследовательский тезис о единстве умозрительного и организационного этапов построения ВСОКО. Кроме того, в логике функционального подхода, построение ВСОКО обретает две взаимосвязанные цели: фиксировать наличное состояние качества образования (посредством констатирующего, описательного моделирования) и преобразовывать это наличное состояние, привнося в образовательный процесс развивающие его элементы (посредством преобразующего моделирования).

3. Построение ВСОКО должно иметь циклический характер, когда умозрительный этап переходит в организационный с целью обеспечения функционирования ВСОКО, но сам организационный этап должен предусматривать ситуационные изменения во ВСОКО, которые будут требовать «возвращения» субъектов ВСОКО в умозрительное конструирование тех или иных единиц функционального инварианта.

4. Одним из атрибутов последовательной реализации функционального подхода в построении ВСОКО считаем возможность взаимодействия участников образовательных отношений на основе потоков информации, определяемых организационной моделью ВСОКО, полномочиями ее субъектов, особенностями процедур и инструментов оценки. Это один из аспектов построения ВСОКО, сопряженный с идеями доказательного развития образования.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. Понятие «внутренняя система оценки качества образования» относится к «собираемым понятиям». В ходе анализа категорий, входящих в понятие, установлены смыслообразующая, структурообразующая и системообразующая категории ВСОКО. *Смыслообразующая категория ВСОКО* – категория качества. Посредством этой категории реализуются фундаментальные смыслы оценочной деятельности педагогов, очерчивается влияние этой деятельности на образовательные результаты обучающихся. *Структурообразующая категория ВСОКО* – категория оценки. Эта категория позволяет, в свою очередь, дифференцировать административный контроль качества и его педагогическую оценку. *Системообразующая категория ВСОКО* – категория системы. Эта категория придает ВСОКО значение полифункционального объекта построения, рассматриваемого на пересечении образовательного менеджмента и педагогической квалиметрии. С учетом смысловых доминант отдельных категорий ВСОКО, *ВСОКО* можно определить 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.

2. Смысловую завершенность понятию придает атрибут «внутренняя» [оценка]. 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, акцентированы внутренние регламенты 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.

3. Теоретическая модель построения ВСОКО строится на широком методологическом базисе. Общеметодологический уровень модели представлен философскими учениями гносеологии, классической философией качества, формальной логики, социальной философии и философии человека. Гносеология иллюстрирует идеи преобразования управляемой реальности в процессе построения ВСОКО. Классическая философия качества обуславливает суждения о наличном, «явленном» качестве как предмете внутренней оценки. Ключевое значение получает формальная логика, в рамках которой осмысляются категории, входящие в понятие «внутренняя система оценки качества образования». Для описания субъекта построения ВСОКО использована философия человека, а также к социальной философии, ссылками на которую иллюстрируем, применительно к процессу построения ВСОКО, понятие «коллективно-распределенный субъект ВСОКО».

4. Общенаучный уровень теоретической модели построения ВСОКО восходит к теории моделирования, теории систем и функциональному подходу. На основе положений теории моделирования показано, что моделирование следует рассматривать мыследеятельностной основой проектирования ВСОКО. Теория систем помогает уточнить структуру ВСОКО как предмет построения и заявить тезис о необходимости функционального инварианта ВСОКО, который аккумулирует обязательные единицы функционирования ВСОКО. Частнонаучный уровень модели представлен положениями педагогической квалиметрии и мониторинга в образовании, педагогическими концепциями качества образования, подходами к пониманию фактора данных в управлении качеством образования.

5. Обращение к принципам педагогической квалиметрии и мониторинга в образовании позволяет привести в теоретическую модель построения ВСОКО идею функционального инварианта ВСОКО. Реализация этой идеи возможна при

обращении к положениям функционального подхода, который строится на понимании функций как деятельностного проявления системы в открытой социокультурной и информационной среде. Положения функционального подхода дополнены теорией кибернетики, где мысль о множественности информационных потоков обязывает наделять ВСОКО функцией обеспечения систематической обратной связи. Указанная функция решает проблему содержания и периодичности обратной связи посредством выделения совокупности контролируемых характеристик качества образования. Проекция функционального подхода в область построения ВСОКО и позволяет считать результатом построения ВСОКО некий функциональный инвариант единиц, реализующих потенциал педагогических практик ВСОКО.

ГЛАВА II. ЭВОЛЮЦИЯ ПОДХОДОВ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ВНУТРЕННИХ СИСТЕМ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Опыт оценочной деятельности в дореволюционной России и его осмысление в советской педагогике

В настоящем параграфе определим исторические предпосылки внутренних систем оценки качества образования. Для этого соотнесем дореволюционные и ранние постсоветские подходы к организации контрольно-оценочной деятельности в отечественных школах.

Документом, от которого мы оттолкнемся, будет Устав гимназий и училищ уездных и приходских (1829 г.). Этот документ стал следствием государственного решения о создании в 1826 г. особого комитета по введению единообразия в работе учебных заведений и их устройству, в состав которого вошли видные государственные деятели. Целью комитета было принять меры к тому, чтобы все вредное из наук «остановить, искоренить и обратить к началам, основанным на чистоте веры, на верности и долге к государю и отечеству» [385]. При содействии комитета, в декабре 1828 г. именным указом, данным Сенату, император утвердил крайне консервативный Устав гимназий и училищ.

Документ интересен тем, что ввел норму об инспекционном контроле в гимназиях и училищах. В каждой образовательной организации был назначен инспектор, который подчинялся директору и, в его отсутствие, вступал во все его права и обязанности. Обязанностью инспектора было ежедневное «посещение всех классов», контроль порядка в классах; наблюдение за «исполнением учителями своих обязанностей». Также инспектор имел право назначать «наказание провинившимся ученикам: выговор, пристыжение или лишение высшего места в классе» [385].

Инспекционный подход к контролю и оценке поддерживался особым вниманием к воспитанию, понимаемому как системное назидание и привитие

благообразного поведения. Вступление в силу нового документа состоялось в 1832 г., когда в комитет учебных заведений были представлены и утверждены новые учебные планы гимназий и уездных училищ.

Устав действовал до начала 1860-х гг., что значительно повлияло на утверждение в подведомственных государству образовательных организациях сугубо инспекционного подхода к контролю. В Уставе подробно были изложены права и обязанности преподавателей, условия их социального обеспечения, внутренний школьный распорядок. Кроме того, Устав регламентировал условия обучения за казенный счет, порядок наказания и поощрения учащихся и правила перевода учеников в следующий класс. Столь широкий охват направлений инспектирования отражают включенные в Устав образцы документов:

- ведомость об общем состоянии училища,
- ведомость об учениках, обучающихся в каком-либо училище,
- свидетельство об окончании уездного училища,
- ведомости об успеваемости, численности учащихся,
- таблицы поурочных планирований для разных типов школ,
- приходно-расходные ведомости.

В определенной мере, можно говорить, что Устав гимназий и училищ уездных и приходских 1829 г. стал неким прообразом инспекционного контроля качества образования, концепт которого долгое время составлял основу управления образовательными системами.

Так, например, Циркуляр Министра Народного Просвещения от 20 ноября 1882 г. (№ 14147) предписывал: «Те из директоров, инспекторов и классных наставников, которые не позаботятся или не сумеют установить правильных, близких доверчивых отношений с родителями или родственниками своих учеников, тем самым лишают себя и свое учебное заведение одного из самых важных и действенных способов воспитательного действия на вверенных им учеников и вместе с тем засвидетельствуют о малой пригодности к занимаемой должности» [Цит. по 304, с. 633].

Схожие предписания обнаруживаем в Циркуляре Министра Народного Просвещения от 26 июля 1884 г. (№ 10451). В нем говорится, что, посещая учеников, классный наставник «старается, между прочим, удостовериться, какие лица бывают на квартире ученика, с кем он входит в сношения и какие книги составляют предмет его чтения в свободное от занятий время». Подобного рода бдительность назначалась к поощрению; при выборе директоров и инспекторов средних учебных заведений для вручения денежных наград привилегиями пользовались те, кто «неуклонно и с наибольшим успехом следили за воспитанием и нравственным развитием учеников, вникая во все стороны их жизни» [Цит. по 304, с. 639].

Характерна ссылка на «предложение» Министра Народного Просвещения от 28 декабря 1882 г. за № 16.081. выдавать выпускникам народных училищ «по выходе из училища» книги для «поддержания знаний и нравственности»: молитвенник с объяснениями; псалтырь; священную историю Ветхого и Нового Завета; Евангелие на русском и славянском языках; объяснение богослужения. По мнению Министра, «такой дар, будучи самым благим напутствием школы выходящим из нее ученикам и ученицам доставит им возможность поддерживать в себе наиболее необходимые в жизни знания из школьного образования, каковы знания по Закону Божию и умению читать» [Цит. по 304, с. 110].

В Правилах об испытаниях учеников гимназий и прогимназий Ведомства Министерства Народного Просвещения (утв. 12 марта 1891 г.) также находим указание на необходимость в целях «объективности испытаний», выносить «суждение» об успехах ученика не только на основании «отметки за успехи», но и «на основании наблюдений преподавателя над учениками, отметок в классных журналах за устные ответы и за письменные работы» [302, с. 122]. В какой-то степени, это можно рассматривать правильной мерой внутренней оценки, если, конечно, не углубляться в «инструкции» наблюдения, которые мы отметили выше.

Регламентация поведения учеников осуществлялась наряду с контролем содержания обучения и директивным подходом к его организации. Возьмем, для примера, Приложение 1 к параграфу 4 Инструкции для двуклассных и

одноклассных сельских училищ Министерства Народного Просвещения. Это приложение содержит: Программу преподавания Закона Божия; Программы преподавания учебных предметов; указание на еженедельное число уроков; шаблоны классных журналов; образцы свидетельств и др. [Цит. по 304, с. 131] Также приведены «Примерные программы предметов, преподаваемых в начальных народных училищах ведомства Министерства Народного Просвещения (утв. Министром Народного Просвещения 7 февраля 1897 г.); дан образец структуры программ: общие замечания; разбивка по темам и содержание по каждой теме; распределение содержания по годам [Цит. по 304, с. 138]. Очевидно, что подобная плотность регламентации образовательной деятельности и была главной причиной избыточного контроля. Все назначенное извне не могло не подлежать детальному, зачастую избыточному инспектированию.

Еще один пример инспектирующего контроля – Сборник постановлений и распоряжений по учительскому институту, учительским семинариям и низшим учебным заведениям Московского учебного округа (1895 г.), где содержатся факты, указывающие на тотальный охват контролем поведения учащихся. Как пример – форма отчета о «числе манкировок воспитанников», требующая указывать «число воспитанников; общее число манкировок с делением на уважительные и неуважительные; среднее число манкировок на одного воспитанник» [340, с. 454].

На фоне приведенных примеров инспекционной доминанты контроля качества образования в школах дореволюционной России мы не можем, однако, не обратиться к ее прогрессивным тенденциям и практикам.

Как прогрессивную практику можно рассматривать дифференциацию испытаний воспитанников с целью использования результатов оценки для определения дальнейшего пути каждого из них. Характерные примеры обнаруживаем в Сборнике постановлений и распоряжений по гимназиям и прогимназиям Московского учебного округа за 1871-1895 гг. Раздел сборника «Об испытаниях» содержит выдержку из Циркулярного предложения попечителя Московского учебного округа от 22 марта 1881 года за № 3816, суть которого в том,

что «испытания зрелости производится с целью удостоверения в том, имеет ли подвергающийся оному достаточную степень умственного развития для того, чтобы с пользой и успехом посвятить себя дальнейшему научному образованию» [с. 554]. Сами же задачи, предлагаемые для письменного испытания, не должны, согласно Циркуляру, «быть из числа тех, которые уже были отработаны учениками в учебное время, и не должны быть известны ученикам заранее» [302, с.559], и «педагогический совет» должен обсуждать «вопрос о допущении абитуриентов к устным испытаниям на основании письменных» [149, с. 562].

О серьезности устных испытаний можно судить по Предложениям Министра Народного Просвещения от 20 марта 1891 г. за № 5171. В перечень испытаний входили: Закон Божий (2-8 классы); русский язык (4, 6, 8 классы); латинский язык (1, 4, 6 классы); греческий язык (3, 5, 6, 8 классы); математика (3 класс); алгебра (5, 7 класс); геометрия (4, 6 классы); физика (4, 7 классы); история (3-7 классы); география (3, 4 классы) [149, с.539]. При этом организаторам испытаний предписывалось «отнимать возможно менее времени от правильных классных занятий» (из комментария к Правилам об испытаниях, утв. Министром Народного Просвещения от 12 марта 1891 г.) [149, с. 536-570].

Постепенное продвижение развивающих аспектов контрольно-оценочной деятельности осуществлялось одновременно с изменением принципов обучения студентов «учительских институтов». В качестве аргумента приведем выдержки из Инструкции о порядке управления учительскими институтами, утв. Министром Народного Просвещения 1 июня 1876 г. Инструкция содержит следующие ремарки: «директор заботится как о нравственности воспитанников, так и об их внешнем благосостоянии в заведении», «старается при каждом удобном случае советом, внушением и в особенности своим собственным примером развивать и укреплять в воспитанниках нравственно-христианские убеждения, чувство долга, чести, справедливости, патриотизм»; «преподаватели института должны иметь постоянный надзор за занятиями и поведением воспитанников, исполняя обязанности классных наставников и дежурных воспитателей [Цит. по 304, с.1096].

Также отметим попытки комплексного подхода в оценке студентов «учительских институтов». Согласно Инструкции «касательно объема и метода преподавания учебных предметов в учительских институтах» (утв. Министерством Народного Просвещения от 13 ноября 1876 г., «при определении метода преподавания наук в учительских институтах кроме свойства учебного предмета и степени развития воспитанников, принимается в соображение необходимость прежде всего расширить и дополнить сведения воспитанников по предметам городских училищ» [Цит. по 304, с. 1104].

Признаком обозначившихся к концу 19-го века положительных тенденций в развитии внутренней оценки качества образования, следует назвать некоторые аналоги промежуточной аттестацией обучающихся и индивидуального учета их достижений. Так, пункт 6 Правил об испытаниях учеников гимназий и прогимназий Ведомства Министерства Народного Просвещения от 12 марта 1891 г. гласил: «Независимо от отметки за последнюю отчетную четверть, каждый преподаватель по своему предмету выставляет также каждому ученику и общую годовую отметку». Эта отметка «представляет общую оценку, которую делает преподаватель ученику, не стесняясь четвертными отметками, на основании собранных в течение года наблюдений над его успехами» [302, с. 122].

В целом же, несмотря на отдельные прогрессивные тенденции и практики управления качеством образования, общая его картина не отличалась целостностью и устойчивыми концептами. С одной стороны, очевидной оказалась доминанта инспектирования в сочетании с избыточной регламентацией контрольно-оценочных процедур, с другой, весьма заметными были попытки избавить управление качеством от бюрократических издержек и формальности в охвате предмета оценки.

На рубеже IX - XX вв.. ситуация практически не изменилась. Документы начала XX в. свидетельствуют о сохранении инспекционного подхода к контролю и оценке. Характерны наблюдения Верташева Д.Ф., который, изучая взгляды русской интеллигенции на состояние системы образования пришел к выводу, что «в начале 20 века передовая часть русского общества осознавала насущную

необходимость проведения преобразований в сфере народного просвещения, однако шаги в этом направлении предпринимались правительством очень медленно» [93, с. 96]

Не менее показательны рассуждения Дорофеева Г.К. (1904 г.) о реформе средней школы. Автор пишет, что «нелегко примирить существование надзора за деятельностью учебного персонала с необходимостью не только предоставить учителю и ученику известную долю свободы, но и поощрять инициативу и творчество, уважать и ценить их личность». Все это, несомненно, очень трудно; но осуществление всех этих задач значительно поднимет требования, предъявляемые к качествам педагогов; к их подготовке и трудоспособности; а это, в свою очередь, выдвигает новый существенный вопрос об улучшении чисто внешних условий деятельности учебного персонала» [127, с. 67].

Факты избыточного охвата контрольно-инспекционными мероприятиями самых разных сторон образовательной деятельности содержит настольная книга по народному образованию, составленная в 1901 г. Фальборком Г. и В. Чарнолуским. Здесь мы читаем о самых разных аспектах контроля, начиная от «зачета стажа для домашних учителей и наставников», заканчивая «празднованием юбилеев учебных заведений». Регламентации подлежал даже такой момент, как «посвящение книг подчиненными начальству». В поле зрения контроля попадали «племенное происхождение чиновников» и их «принадлежность к той или иной народности». Ряд регламентов дошел и до наших дней, например регламент «об удержании за пропущенные уроки» [341, с. 193].

В Правилах и программах классических гимназий и прогимназий Ведомства Министерства народного просвещения и правилах об испытаниях зрелости (1909 г.) также предлагались детальные инструкции не только об организации «испытаний на зрелость», но и о приеме в гимназии и прогимназии, вплоть до вступительных испытаний в «подготовительный класс» [302, с. 3-7].

Помимо нравственной и содержательной сторон общего образования регламентации и контролю в начале XX в. стали подвергаться условия образовательной деятельности. В подготовленном Чарнолуским В. «Свод законов,

циркуляров и справочных сведений по народному образованию в переходный период» содержится «Руководство по исполнению санитарных требований при составлении проектов на устройство знаний средних учебных заведений министерства народного просвещения» [341, с. 248]. А в выдержках из Циркуляра Министра Народного Просвещения от 27 декабря 1904 г. № 14630 – «Порядок возбуждения ходатайств относительно изменений в устройстве учебно-воспитательной части в учебных заведениях». Порядок предписывал «указывать, был ли возбужденный вопрос на рассмотрении педагогического совета; на основании каких именно законоположений представлено заключение по существу дела» [341, с. 116].

Требование коллегиального согласовывать хозяйственные и организационные вопросы управления «учебными заведениями» вызывает интерес в том смысле, что является аналогом современных тенденций государственно-общественного управления образованием. В частности, создания комиссий по оценке качества при Управляющих советах; их привлечения к аудиту условий реализации образовательных программ, а также привлечения общественных наблюдателей для проведения независимых процедур оценки качества образования.

Аналогичный интерес вызывают факты статистического учета отдельных данных, которые имели отношение к «учебным заведениям». Например, статистика с названием «Грамотность новобранцев в России» за 1874, 1880, 1890, 1896, 1905 гг. Разделы статистической информации отражали, сколько всего принято на военную службу «со свидетельствами учебных заведений»; сколько из них «умело читать и писать или только читать»; каково «общее число грамотных, принятых на службу» [341, с. 357]. Такие примеры учета означают для нас, что уже в начале 20 века собирались данные, в той или иной степени отражающие состояние общего образования, его влияния на экономику и социальную политику государства.

Вместе с тем, мы видим, что весь массив оценочных и измерительных практик, предпринимаемых для контроля деятельности учреждений образования

дореволюционной России, имел сугубо эмпирическую подоплеку. Внутришкольное управление не осознавалась тогда самостоятельной научной дисциплиной. Соответственно, и вопросы внутренней системы оценки качества образования не подвергались научному осмыслению.

Характерным примером считаем изданную в 1913 г. Григоревским М.С. книгу «Училищеведение», в которой были собраны разные документы по организации работы школы. Составитель представил весьма разнородные примеры по материально-технической (помещения, оборудование, системы жизнеобеспечения и др.) и процессуальной (требования к преподавателю, учебные программы, технологии и др.) сторонам управления школой. Сам составитель назвал приведенные документы «главнейшими узаконениями, касающиеся народных училищ и служебных прав учителей этих училищ» [113, с. 5].

В целом, к моменту смены в России политического строя принципы внутреннего контроля и оценки в учебных заведениях можно было считать сложившимися. Их общей чертой было стремление охватить контролем самые разные стороны образования воспитанников народных училищ, а ключевым подходом назвать инспекционный. Оценка, в ее современном значении, не сложилась как управленческая практика.

С приходом советской власти начались изменения, которые не могли не коснуться и внутренней оценки качества образования.

Октябрьская революция 1917 г. повлекла за собой реформу в сфере образования. Совместным Декретом ВЦИК и Советом народных комиссаров была учреждена Государственная комиссия по просвещению, на которую возлагалась задача руководить системой народного образования и культуры [407, с. 18].

О начавшихся изменениях свидетельствуют повестки заседаний «районных инспекторских конференций», проводимых на основании постановлений Наркомпроса РСФСР. Для примера сошлемся на Постановление от 21.03.1927 № 36, определявшего следующие пункты повестки:

- очередные задачи в области народного образования и роль инспектуры;

- доклад о состоянии народного образования в крае и ближайшие перспективы

- организационные вопросы инспекции;

- методика инспектирования: массовой школы; школы повышенного типа; деревенских политпросветучреждений; городской политпросветработы;

- разбор планово-программных материалов по отдельным типам учреждений;

- самообразовательная работа инспекции [132, с. 285].

Представленная повестка «инспекторской конференции» - прямое доказательство того, что вопросы контроля за качеством деятельности учебных заведений в советской России начали ставиться централизованно. Инспектированию было придано значение цели и средства управления качеством образования.

Уже в ноябре 1917 г. декретом ВЦИК и СНК была учреждена «Государственная комиссия по просвещению» и основаны ее отделы по разным видам учебных заведений («автономным», «министерским», «муниципальным» и «учреждениям дошкольного воспитания и помощи детям»). Наряду с главной для развивающейся системы советского образования проблемой «введения всеобщей грамотности», была развернута работа в сфере «внешкольного образования». Особое внимание, что важно, было отведено «экспериментальной педагогике» и «подготовке преподавательского персонала».

Ориентация на инспектирующий контроль была обозначена созданием таких отделов, как «отдел технических школ и политехнического образования» и «отдел помощи самостоятельным классовым просветительским организациям». Организация таких отделов свидетельствовала о том, что вновь созданная комиссия была призвана контролировать всю систему образования. Именно поэтому в структуре комиссии были образованы научный отдел; отдел искусств; финансовый отдел; отдел школьной медицины и гигиены; отдел школьного строительства. [251, с. 9].

В 1921 г. открывается Центральный институт организаторов народного просвещения им. Е. А. Литкенса (ЦИОНП), призванный готовить руководителей

образования «по вопросам политико-воспитательной работы и социального воспитания подрастающего поколения», а в 1923 г. «Уставом единой трудовой школы» устанавливается «единоличная ответственность заведующего за порядок в школе и организацию учебно-воспитательного процесса» [407, 19].

С точки зрения эволюции внутренних систем оценки качества образования, переход на единую модель контрольно-инспекционной деятельности стал, однако, сдерживающим фактором, поскольку учебным заведениям были спущены единые директивы по предмету и задачам контроля. Собственно внутренний ресурс был редуцирован в силу отсутствия предпосылок для унификации видов и форм оценки. Достаточно быстро все это усугубилось идеологическими вопросами, которые серьезно ослабили внутриорганизационный потенциал развития механизмов и инструментов оценочной деятельности. Аутентичные практики ВСОКО не только не проектировались, но, по сути, и не вменялись в обязанность руководителям учебных заведений в составе их должностного функционала.

Изменения в организации контрольно-оценочной деятельности начали происходить уже после Великой отечественной войны, с начала 50-х годов 20 века.

Ссылаясь на труд Толмачева П.Д. «Организация контроля за состоянием преподавания, успеваемостью и качеством знаний учащихся» (1950 г.), мы вправе утверждать, что 50-е годы 19 века дали толчок к становлению той системы внутришкольной оценки, которая приближена к современным реалиям.

Во-первых, автор отмечает саму значимость организации контроля за состоянием успеваемости и качеством знаний учащихся, акцентируя необходимость «двойного» контроля: «по документам учителя» и «непосредственно директором школы» [370, с. 6-7].

Показательны приведенные Толмачевым П.Д. факты «неосведомленности директоров школ о качестве знаний учащихся», когда директор школы в конце четверти или конце учебного года «оказывается в положении человека, для которого совершенно неожиданно вскрываются крупнейшие недостатки в постановке преподавания отдельных учебных предметов и в знаниях учащихся; недостатки, которые можно было бы устранить в процессе работы при четко

налаженной системе контроля за работой учителя и за состоянием успеваемости и качеством знаний учащихся» [370, с. 6-7].

Таковыми фактами, как мы понимаем, и подводится сама идея внутреннего контроля, который должен быть организован независимо от внешних инспекционных проверок школы. Важно, что изначально закладывается принцип целостности самой задачи управленческого контроля и тех оценочных процедур, которые позволяют решить задачу и собрать данные, необходимые для принятия управленческого решения.

Несмотря, однако, на очевидно передовые инициативы, Толмачев П.Д. не выходит за рамки инспекционных целей контроля. В выводах о том, что следует изменить в системе контроля, автор фиксирует:

- «установление конкретных целей контроля;
- виды, содержание, формы и методы;
- формы методы использования данных контроля для повышения качества работы школы в целом и вовлечения педагогического коллектива в работу по контролю;
- подготовка к осуществлению контроля и распределение работы по контролю между директором и заведующим учебной частью» [370, с. 8].

Указанная направленность контроля считается и в том, что контроль есть средство стимулировать академическую успешность. Автор пишет, что большое значение для «стимулирования работы учащихся» имеет личная проверка директором школы знаний и навыков учащихся. «Мои наблюдения, - пишет Толмачев П.Д., - показывают, что даже ожидания опроса учащимися со стороны директора или завуча или ожидание контрольной письменной работы значительно повышает ответственность учащихся» [370, с. 15].

В подходах Толмачева П.Д., как видим, наблюдается некоторая ограниченность в понимании функций контроля, вызвана идеологическим контекстом управления развивающейся советской школы и новизной постановки самой проблемы.

Глубокий анализ состояния внутришкольного контроля в 50-60-х гг. 19-го века дал Глухов П.В. в книге «Текущий учет успеваемости и активизация учащихся» (1961 г.). Автор связывает актуальность контроля успеваемости с «перестройкой советской школы» и «повышением общего уровня педагогического процесса». Текущий учет успеваемости автор называет «наиболее уязвимым звеном», «занявшим во многих школах не принадлежащее ему господствующее положение в обучении и поглощающий неоправданно много учебного времени» [110, с.3].

По сути, Глухов П.В. вступает в некоторую полемику с Толмачевым П.Д., поскольку на первый план выводит не инспекционные функции контроля, а развивающие; те, которые сегодня ассоциируют с формирующей функцией управления качеством [110].

Весьма полезные для нас сведения представлены Глуховым П.В. по такому аспекту организации контроля, как терминологическое единство в обозначении практик контроля в советских школах. Автор заявляет об отсутствии единой терминологии в этом вопросе: учет успеваемости, или проверка знаний умений и навыков учащихся, или проверка и оценка знаний учащихся. Пытаясь разобраться в вопросе, автор ссылается на документы Минпросвещения: «Текущий учет знаний», «Пять ступеней оценки успеваемости», «Нормы оценки успеваемости», «Характеристика успеваемости» и указывает, что в инструктивно-методическом письме, опубликованном в № 50 «Сборника приказов и распоряжений Министерства просвещения РСФСР за 1953 г., текущий учет успеваемости назван «текущей проверкой знаний, умений и навыков учащихся». При этом автор отмечает, что в последующих документах применяется термин «успеваемость» и фигурирует термин «проверка», а в учебнике педагогики для педагогических институтов (1956 г.) применяют термины «проверка и оценка знаний», «учет успеваемости». На основании этих фактов Глухов П.В. заключает, что термины можно употреблять как равноправные. Позиция самого Глухова П.В. остается нейтральной. Сторонники термина «проверка», по мнению Глухова П.В., дают

учителю почти такие же рекомендации, что и сторонники термина «учет» [110, с. 4].

Принципиальным фактом, который отмечает в своей книге Глухов П.В., является различие «текущего и итогового учета успеваемости» [110, с. 4]. Обращая внимание на эту сторону организации внутришкольной оценки, автор констатирует тенденцию ее развития в тех направлениях, которые раньше практически не проблематизировались. Среди условий эффективности текущего учета автор называет:

- «индивидуальный характер учета;
- его систематичность и плановость;
- объективность оценки при учете;
- применение разнообразных методов и приемов учета;
- правильную эмоциональную окраску учета;
- активизацию в процессе учета как отдельных учащихся, так и всего классного коллектива» [110, с. 4].

Практически под каждому из перечисленных условий «текущего учета» мы можем провести аналогию с современными практиками ВСОКО. Особенно в части комплексного подхода к оценке, в единстве предметных, метапредметных и личностных результатов, а также принципа индивидуализации оценки и влияния оценки на познавательную активность учащихся.

Интерес представляет составленный Глуховым П.В. обзор изменений в классификации методов текущего учета. До 1953 г.: опрос, проверка домашних работ, контрольные письменные работы, повседневные наблюдения. В 1953 г.: устанавливается новая классификация: устная проверка, письменная проверка, практическая проверка. В 1954 г., как указывает Глухов П.В., эта классификация подтверждается ранее обозначенным нами инструктивно-методическим письмом «Текущая проверка знаний, умений и навыков учащихся» [110, с. 36]. Не можем не отметить, что сам Глухов П.В. критикует эту систему за формальность деления. Он предлагает следующее деление:

- контрольные практические лабораторные и графические работы;

- контрольные письменные работы;
- проверка домашних письменных и графических работ;
- опрос [110, с. 36].

Приведены примеры попутного учета на разных типах уроков: усвоение нового материала, закрепления и повторения пройденного; отдельно говорит об оценке знаний умений и навыков в процессе попутного учета; отмечает разность мнений по этому вопросу: одни учителя полагают, что оценки надо ставить «на любом этапе урока, другие, что такая ситуация ведет к завышению оценок и их обесцениванию»; предлагает прибегать вместо оценок-отметок к оценочным суждениям [110, с. 23].

Особую исследовательскую ценность представляет обзор состояния контроля успеваемости в советских школах. Так, например, обращаясь к методическому письму «О текущем учете знаний учащихся» (1951 г.), Глухов П.В. комментирует раздел «Значение и задачи текущего учета знаний учащихся», в котором руководителям школ и учителям предписано обратить особое внимание на «решительное улучшение постановки текущего учета знаний по всем учебным дисциплинам», поскольку «плохая постановка текущего учета является одним из источников многих серьезных недостатков учебно-воспитательной работы школы» [Цит. по 110, с. 1].

Далее в комментарии мы находим еще ряд фактов, на которых основывается сам автор, делая выводы о положении дел с внутришкольным контролем в советской школе 50-60-х годов. Отмечается, что «отрицательные явления» возникают при «попустительстве со стороны директоров и заведующих учебной частью»; некоторые руководители школ «в погоне за высоким процентом успеваемости, вопреки прямым предупреждениям руководящих органов, насаждают либеральное отношение к качеству знаний учащихся» [110, с. 4].

Глухов П.В. обращает внимание на следующие негативные проявления «текущего учета успеваемости»:

- «трафаретность форм и приемов учета знаний снижает его значение и приводит к тому, что ученики приучаются к определенным формам ответов» [110, с. 6-7];

- «порочная практика концентрации учета в конце четверти» [110, с. 6-7];

- «недостаточное внимание к идейно-политической направленности ответов учащихся», к «формирующим мировоззрение учащихся элементам знаний» [110, с. 6-7];

- «неумение педагогов «тщательно продумывать методику и содержание учета» [110, с. 6-7];

- «недостаточное использование «методов, дающих возможность выявлять знания большого количества учащихся в короткий отрезок времени» [110, с. 6-7].

Общее заключение, к которому приходит Глухов П.В., состоит в том, что «текущий учет успеваемости» получил в 50-60-е годы довольно широкое освещение не только с точки зрения процедурных моментов и регламентации форм, но и с точки зрения его влияний на качество знаний учащихся. Справедливы рассуждения Михайлычевой Е.А. Г.Ф. Карповой Г.Ф., Леоновой Е.Е. об идеологической подоплеке диагностических педагогических исследований в советское время, проявляющей себя в «интерпретации исследуемых фактов и явлений, объяснении их причин и т.п.». Наличие такой подоплеки создавало трудности в разворачивании ВСОКО на актуальном уровне внутриорганизационной идентичности [242, с. 4-5].

Несмотря на фокусировку идей Глухова П.В. только на одном аспекте ВСОКО - текущем учете успеваемости, его работа стала одной из первых в части обращения к организационным нюансам контрольно-оценочной деятельности. В определенной мере, можно говорить, что словами «в обеспечении правильной организации и методики текущего учета успеваемости большую роль играет деятельность директора, заведующего учебной частью, инспекторов отдела народного образования, а также педагогических кабинетов и институтов усовершенствования учителей» [110, с. 29], автор подчеркнул значимость

комплексных организационных решений в построении системы внутришкольной оценки.

С 1975 г. под редакцией Сунцова Н.С. стал издаваться сборник «Вопросы внутришкольного управления». В нем затрагивались проблемы новой отрасли педагогической науки, занимающейся проблемами управления школой и, пусть косвенно, но ставились вопросы организации контроля и оценки [Цит. по 407, с. 20].

Если суммировать факты, которые мы извлекли из анализа документов и экспертных обзоров, то приходим к завершеному пониманию, обусловивших нашу концепцию моделирования ВСОКО и можем сделать следующие **выводы**:

1. Практически до середины XX в. организация внутренних систем оценки качества образования складывалась без опоры на научные основания и не имела единой методологической рамки. Подходы к оценке не носили системного характера, а понятие системы имело лишь условное отношение к внедряемым формам и методам текущего контроля успеваемости учеников и инспекционным контрольным проверкам финансового, материально-технического и санитарного состояния школ.

2. Контрольно-оценочная парадигма управления качеством образования в дореволюционных и ранних советских практиках оценочной деятельности редуцировала саму сущность оценки как составляющей педагогического обеспечения образовательного процесса. Не преследовалась задача своевременной и объективной обратной связи на основе аутентичной оценочной информации. Контроль как компонент управленческого цикла и педагогические практики оценки не дифференцировались.

3. Задачей дореволюционных и ранних советских практик контрольно-оценочной деятельности было инспектирование, обслуживание интересов бюрократической надстройки систем образования. Централизация подходов и политическая подоплека управления образовательными организациями не способствовала развитию ВСОКО.

2.2. Развитие научных представлений об оценке качества образования под влиянием отраслевых норм середины XX – начала XXI веков

В настоящем параграфе установим влияние отраслевых норм середины XX – начала XXI веков на современные тенденции функционирования ВСОКО, преломив их к научному дискурсу по вопросам оценки качества образования.

Наш исследовательский тезис будет состоять в том, что современный правовой контекст функционирования ВСОКО отличается от предыдущих контекстов нормативно-правового регулирования двумя существенными особенностями. Во-первых, это уровень самостоятельности образовательных организаций в принятии решений по обеспечению функционирования ВСОКО; во-вторых, это запрос отрасли образования на объективность ВСОКО и ее интеграцию в единую общероссийскую систему оценки качества образования.

Чтобы проследить, каким образом формировались эти особенности правового контекста ВСОКО, обратимся к трудам ученых, которые, в свое время, решали сходные исследовательские задачи и освещали проблему правового регулирования сферы общего образования.

Вслед за Тамошиным Ю.М. (2003 г.), отметим, что различные социальные группы имеют различное представление о качестве образования и некой норме этого качества [366, с. 276]. В советской системе образования, действительно, «не развивалась система оценки качества»; в силу негласного принятия факта «наша школа лучшая, потому что она советская», применение контрольно-измерительных материалов было излишним и идеологически вредным. Считаем показательным приведенный Тамошиным Ю.М. пример запрета педологии и педологических исследований, официально обозначенный Постановлением ЦК ВКП(б) от 4.07.1936 «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» [300]. Комментируя последствия этого постановления, Тамошин Ю.М. пишет, что само понятие «нормы» было практически исключено из оценки результатов деятельности общеобразовательной школы, которая стала «частью мифологизированного массового сознания, где непротиворечивая картина мира

исключала те элементы, которые нарушали бы ее целостность» [366, с. 276]. По мнению ученого, норма – это показатель «многофакторный» и только результаты обучения «не могут рассматриваться как единственный и исчерпывающий элемент нормы» [с. 279].

Утверждение Тамошина Ю.М. о многофакторности нормы качества выразило один из самых дискутируемых современными экспертами вопросов, которые ставились в период редукции нормативно-правового регулирования ВСОКО. К сожалению, предложенный ученым подход контролировать только образовательный процесс, если норма качества задана извне, получил экспертное одобрение, но так и не стал частью региональных систем оценки качества общего образования.

Как уже было подчеркнуто в предыдущей главе, ВСОКО – относительно новое явление в управлении качеством образования. Причина тому – исторически сложившееся положение образовательных организаций, при котором качество их деятельности оценивалось внешними по отношению к образовательной организации структурами в ходе различного рода инспекций и проверок. Внутренние же процедуры оценки, как не подлежащие внешней инспекции, оставались при этом факультативным явлением вплоть до 90-х гг. прошлого века. Сохраняющаяся в начале 21 в. доминанта полномочий контролирующих структур, поддерживала ряд издержек контрольно-инспекционной парадигмы управления качеством: стереотип управления без обратной связи, информационный оборот количественных показателей без анализа их причин и факторов, наращивание охвата участия без обоснования содержания.

Должность «Инспектор школ» очень долгое время содержалась в квалификационных характеристиках работников учреждений просвещения (приказ Минпроса от 20.02.1978 г. № 24). До 2005 г. контрольно-инспекционная деятельность считалась прерогативной функцией органов управления образованием субъектов РФ, которая регламентировалась на федеральном уровне. После 2005 г. слово «инспекционная» утратило юридический смысл, а функция

инспектирования видоизменилась в функцию экспертизы, которую стали исполнять уже не «инспекторы», а аккредитованные эксперты Рособнадзора.

В конце XX в. был издан ряд отраслевых документов и распорядительных, которые усилили и, во многом, упорядочили инспекционную деятельность в управлении качеством образования. Это:

- приказ Министерства образования РФ от 5.10.1999 № 473 «Об упорядочении инспекционно-контрольной деятельности в системе образования»;

- письмо Министерства образования РФ от 10.09.1999 № 22-06-874 «Об обеспечении контрольно-инспекционной деятельности»;

- письмо Министерства образования РФ от 7.02.2001 № 22-06-147 «О содержании и правовом обеспечении должностного контроля руководителей образовательных учреждений»;

- приказ Министерства образования РФ от 15.06. 2000 г. № 1777 «О состоянии исполнения законодательства Российской Федерации в системе образования по результатам инспекционных проверок» [Цит. по 321, с. 13].

Один из ведущих идеологов контрольно-инспекционной деятельности в советской системе образования, Сауткин В.Ф. (2002) отмечал, что контроль «позволит предупреждать возможные нарушения законодательных норм и принимать, по необходимости, адекватные меры» [337, с. 7]. По мнению Сауткина В.Ф., «в условиях становления автономности школы и развития академических свобод, необходим государственный контроль в виде инспектирования за результатами образовательной деятельности школ» [337].

Разработанные, в т.ч. при участии Сауткина В.Ф., распорядительные акты и документы содержали детальные рекомендации о том, по каким направлениям организовывать контроль деятельности образовательных организаций; давались указания на состав и организационные формы контрольно-оценочных процедур; приводилась их типология.

Так, например, раздел письма «Об обеспечении контрольно-инспекционной деятельности» декларировал ряд «основных задач инспектирования». В их числе: «выявление случаев нарушений и неисполнения законодательных и иных

нормативных правовых актов и принятие мер по их пресечению; анализ причин, лежащих в основе нарушений, принятие мер по их предупреждению; изучение результатов педагогической деятельности, выявление отрицательных и положительных тенденций организации образовательного процесса и разработка на этой основе предложений по устранению негативных тенденций и распространение педагогического опыта» [337].

Рекомендованные по каждой из задач меры дополнялись констатацией этических правил инспектирования. Например: «действия инспектирующего определяются должностной инструкцией, включающей его права и обязанности, в рамках баланса полномочий и ответственности и указанием на конкретную проверку» [337].

Подробные регламенты имелись и в письме Министерства образования РФ от 7.02.2001 № 22-06-147 «О содержании и правовом обеспечении должностного контроля руководителей образовательных учреждений». В частности, предлагался «примерный план должностного (внутришкольного) контроля» с такими темами, как:

1. Состояние преподавания учебного предмета.
2. Выполнение образовательных программ.
3. Работа по исполнению законодательства о защите прав детства.
4. Ведение педагогическими работниками установленной школьной документации.
5. Подготовка к экзаменам в выпускных классах и т.п. (всего тринадцать тем).

Прилагаемые шаблоны документов по итогам проверок, безусловно, способствовали единообразию подходов в управлении качеством общего образования, однако сам факт избыточной регламентации приводил к снижению потенциала педагогических коллективов школ в вопросе унификации предмета оценки с учетом особенностей контингента и инфраструктуры образовательной деятельности.

Общеобразовательные организации оказывались, в некотором роде, заложниками внешних регламентов, соблюдение которых позволяло проходить документарные проверки при аккредитации, но при этом потенциал локального нормотворчества оставался без должного подкрепления. Потребность в аутентичных подходах к оценочной деятельности, соответственно, была не сформирована, что препятствовало институционализации ВСОКО [321] и тормозило развитие опыта ее построения в школах, а также опыта подготовки субъектов оценочной деятельности к обеспечению функционирования ВСОКО.

Даже когда в 2005 г. приказом Министерства образования РФ от 15.03.2005 г. были отменены приказы № 473 и № 1777 и это привело к утрате регуляторной силы писем Минобразования России, связанных с контрольно-инспекционной деятельностью, внутришкольный контроль, по инерции, был ориентирован на устаревшие и утратившие силу регламенты.

Новые регламенты контрольно-инспекционной деятельности появились уже в 2007 г., в связи с введением «Правил осуществления контроля и надзора в сфере образования» (далее – Правила), утвержденных постановлением Правительства РФ от 20.02.2007 г. № 116 [Цит. по 321].

В 2011 г. на смену Правилам пришло Положение о государственном контроле (надзоре) в сфере образования, принятое постановлением Правительства РФ от 11.03. 2011 г. № 164 «Об осуществлении государственного контроля (надзора) в сфере образования» [Цит. по 321].

В 2012 г. Рособрнадзор издал Письмо от 16.07.2012 г. № 05-2680 «О направлении методических рекомендаций» [Цит. по 321], в котором были детально прописаны процедуры и критерии проведения государственного контроля в системе общего образования.

Письмо было издано до принятия Федерального закона № 273-ФЗ, но содержащиеся в нем регламенты продолжали использоваться вплоть до 2017 г., когда было подготовлено и издано новое письмо Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 04.08.2017 г. № 05-375 «О Методических рекомендациях по организации и проведению органами исполнительной власти

субъектов РФ, осуществляющими переданные полномочия РФ в сфере образования, проверок организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, в рамках федерального государственного надзора в сфере образования» [Цит. по 321, с. 8-10].

В отличие от документов рубежа XX-XXI вв., более поздние документы по оценке качества общего образования были подготовлены уже непосредственно Рособрнадзором (а не Министерством образования), и поэтому в них не осталось позиций, которые регулировали бы внутришкольные практики оценки. Школы могли ориентироваться на структуру и предмет контроля со стороны Рособрнадзора, но официально, внутришкольный контроль почти на десяток лет остался без регламентов.

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.

Закономерно, что нулевые и десятые годы XXI века образовавшийся регуляторный вакуум начал восполняться научными исследованиями и прикладными экспертными разработками по проведению внутришкольных мониторингов оценки качества образования.

Системную информацию об этом содержит аналитический отчет в рамках проекта «Разработка рекомендаций для совершенствования системы оценки качества школьного образования в Российской Федерации», в котором отмечены следующие научные исследования: «Разработка и апробация основных направлений перехода на новые образовательные стандарты на основе компетентностного подхода» (МВШСЭН, 2003 г., рук. К.Г. Митрофанов); «Новые требования к содержанию и методике обучения в российской школе в контексте

результатов международного исследования PISA-2000» (МВШСЭН, 2003-2004 гг., рук. А.Г. Каспржак); «Мониторинг общеучебных достижений выпускников основной школы» (ННУ «Центр развития образования», 2005-2006 гг. рук. А.Г. Каспржак); «Факторы успеха России в PIRLS-2006» (ГУ ВШЭ, 2008 г. рук. И.Д. Фрумин); «Углубленный анализ результатов PIRLS-2006 и PISA-2006: причины разных результатов» (ГУ ВШЭ, 2009 г. рук. И.Д. Фрумин)» [268].

Широкое научное и экспертное обсуждение путей, по которым должна была развиваться оценка качества в современной России отчасти нейтрализовало издержки в обеспечении функционирования ВСОКО, однако к завершеному пониманию функций ВСОКО и ее роли в образовательном процессе ученые не пришли. Причиной этого мы считаем то, что государственные инициативы по развитию системы оценки в то время только начинали складываться, и требовалось время, чтобы результаты исследовательской практики по вопросам оценки качества в отечественном образовании начали прорасти в проблематику внутришкольной оценки.

Очевидной указанная ситуация стала во втором десятилетии XXI в., когда задача формирования единой общероссийской системы оценки качества образования стала частью Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы. В числе приоритетных направлений было обозначено «формирование востребованной системы оценки качества образования и образовательных результатов» [387]. Целями создания общероссийской системы оценки качества образования были заявлены: объективность подходов к приему в образовательные учреждения, включая поступление в вуз; усиление единства требований к качеству на национальном уровне; содействие информированности потребителей образовательных услуг; развитие механизмов аттестации; совершенствование практик принятия управленческих решений на основе данных [387].

Наряду с этим, указанная федеральная программа заложила основы вертикали управления качеством на основе процедур оценки федерального, регионального и институционального уровней системы отечественного

образования. Также были обозначены мероприятия по подготовке педагогических кадров к внедрению новых подходов во внутриклассном оценивании [387].

Программные инициативы стали возможны в результате изменений в законодательной базе отечественного образования и вступлении в силу Федерального закона № 273-ФЗ. Новый закон закрепил целый ряд позиций, необходимых для создания общероссийской системы оценки качества образования. Во-первых, это установление связи процедур и предмета оценки с образовательными стандартами.

Статья 11 Федерального закона № 273-ФЗ, в частности, констатировала, что «федеральные государственные образовательные стандарты, за исключением федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, образовательные стандарты являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки обучающихся, освоивших образовательные программы соответствующего уровня и соответствующей направленности, независимо от формы получения образования и формы обучения» [1, ст. 11] Статья 95 содержала уже подробные регламенты независимой оценки качества образования (НОКО).

Важное значение имела статья 95 Федерального закона № 273-ФЗ, где были закреплены вопросы проведения мониторингов в образовании и независимой оценки качества образования. Мониторинг определялся как «систематическое стандартизированное наблюдение за состоянием образования и динамикой изменений его результатов, условиями осуществления образовательной деятельности, контингентом обучающихся, учебными и внеучебными достижениями обучающихся, профессиональными достижениями выпускников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, состоянием сети организаций, осуществляющих образовательную деятельность» [1, ст. 95]. Таким образом, нормативно была задана необходимость проведения мониторингов обучения.

Решающим, в рамках предмета нашего исследования, считаем все-таки установление частью 13 пункта 3 статьи 28 Федерального закона 273-ФЗ

компетенции образовательных организаций «по проведению самообследования и обеспечению функционирования внутренней системы оценки качества образования» [1, п.13 ст. 28]. Вместе с указанной компетенцией в официальное употребление вошел термин «внутренняя система оценки качества образования» и получила последующее распространение аббревиатура ВСОКО.

Помимо компетенции по обеспечению функционирования ВСОКО, Федеральный закон № 273-ФЗ содержал в себе ряд других новелл, отражающих различные аспекты оценки качества образования. В частности:

- п. 9 ст. 2 – «Образовательная программа - комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов» [1];

- п. 1 ст. 58 – «Освоение образовательной программы (за исключением образовательной программы дошкольного образования), в том числе отдельной части или всего объема учебного предмета, курса, дисциплины (модуля) образовательной программы, сопровождается промежуточной аттестацией обучающихся, проводимой в формах, определенных учебным планом, и в порядке, установленном образовательной организацией» [1].

Наряду с новеллами Федерального закона № 273-ФЗ, статус компетенции ВСОКО был усилен приказом Минобрнауки России от 14.06. 2013 г. № 462 «Об утверждении Порядка проведения самообследования образовательной организацией». Этот порядок предписывал включать информацию о ВСОКО в отчет о самообследовании. Также на федеральном уровне были утверждены показатели деятельности образовательной организации, подлежащей самообследованию (Приказ Минобрнауки России от 10.12.2013 г. № 1324), которые определили некий минимум содержания оценочной деятельности в школе.

Законодательная фокусировка на компетенции ВСОКО оказалась созвучной 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».

К примеру, п. 18.2.1 ФГОС ООО предписывал, что Программа развития универсальных учебных действий <...> должна содержать: <...>

- систему оценки деятельности организации, осуществляющей образовательную деятельность, по формированию и развитию универсальных учебных действий у обучающихся;

- методику и инструментарий мониторинга успешности освоения и применения обучающимися универсальных учебных действий.

Аналогичными были требования к Программе воспитания и социализации обучающихся при получении основного общего образования, которая должна содержать:

- систему поощрения социальной успешности и проявлений активной жизненной позиции обучающихся (рейтинг, формирование портфолио, установление стипендий, спонсорство и т.п.);

- критерии, показатели эффективности деятельности организации, осуществляющей образовательную деятельность, в части духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся, формирования здорового и безопасного образа жизни и экологической культуры обучающихся (поведение на дорогах, в чрезвычайных ситуациях);

- методику и инструментарий мониторинга духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся (п. 18.2.3 ФГОС ООО).

Целостность требований Федерального закона № 273-ФЗ и ФГОС общего образования придало ВСОКО особый статус, обязав руководство школ ответственно подходить к разработке локальной нормативной базы ВСОКО,

стратегировать ее процессы и планировать должностные обязанности субъектов, включенных в обеспечение функционирования ВСОКО.

На законодательном уровне были разграничены полномочия между федеральным, региональным, муниципальным и институциональным уровнями в части обработки образовательных данных и принятия управленческих решений. Был определен статус организаций, осуществляющих оценку качества образования, определены процедуры сбора, хранения и публикации данных о качестве образования, порядка доступа заинтересованных потребителей к ним. Появились регламенты по общественной аккредитации и процедурам подготовки и публикации докладов о состоянии качества образования разных уровней. Стали возможны и иные мероприятия, обеспечивающие своевременность и объективность процедур ВСОКО согласно действующим правовым нормам и сложившейся системе федеральных мониторингов.

В 2013 г., согласно распоряжению Правительства РФ № 2602-р был утвержден план мероприятий «Развитие отрасли информационных технологий», направленный на широкое вовлечение органов исполнительной в сфере образования в «ускоренное развитие отрасли информационных технологий в 2014–2018 гг. и реализацию Стратегии развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014–2020 гг. и на перспективу до 2025 г.» [Цит. по 338]. Эксперты связали это распоряжение с «важнейшими задачами государства по поддержке отрасли информационных технологий в 2014–2018 годах являются: развитие человеческого капитала путем повышения уровня образования в области информационных технологий, включая развитие физико-математического и профильного образования» [338, с. 54].

Межотраслевые инициативы по оценке качества, безусловно, усилили правовые механизмы статуирования ВСОКО в единой общероссийской системе оценки качества образования. В совокупности новелл 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;
- определении содержания ООП и содержания дополнительных общеразвивающих программ;
- контроле качества содержания ООП и дополнительных общеразвивающих программ;
- построении «дорожной карты» обеспечения и развития условий реализации образовательных программ;
- контроле качества условий, включая кадровые, информационно-методические и др.;
- распределении функционала должностных лиц, вовлекаемых в обеспечение ВСОКО;
- информационно-аналитическом сопровождении контрольно-оценочной деятельности.

Указанные инициативы завершили правовую регуляторику ВСОКО десятилетия начала двадцатых годов XXI в. С этого времени институциональный уровень оценки качества образования становится полноправным уровнем единой общероссийской системы оценки качества общего образования. В рамках единой общероссийской системы оценки качества образования ВСОКО стала служить целям педагогического обеспечения образовательного процесса конкретной образовательной организации и, будучи инструментом административного контроля качества образования, стала открываться новому дидактическому триединству «содержание-обучение-оценивание».

Так, например, в методических рекомендациях по организации и проведению федерального государственного контроля качества образования в п. 2.2. обозначены цели федерального государственного контроля качества образования, а следующим пунктом, п. 2.3. – задачи контроля были определены уже через понятие «оценка»:

- «оценка соответствия содержания образования требованиям федеральных государственных образовательных стандартов при организации образовательного процесса;

- оценка условий реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования;

- оценка соответствия качества подготовки обучающихся и выпускников образовательных учреждений требованиям федеральных государственных образовательных стандартов;

- оценка результатов освоения основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования (Письмо Минобрнауки России и Рособрнадзора от 16.07. 2012 г. № 05-2680 «О направлении методических рекомендаций <...>») [25].

Отдельно подчеркнем, что институциональный уровень оценки качества образования, став частью единой общероссийской системы оценки качества образования, оказался причастным к концепции Всеобщего управления качеством (Total Quality Menegament), реализованной в международных стандартах качества ISO серии 9000:2000. Согласно этой концепции, для управления качеством необходимы стандартизированные «системы менеджмента качества (СМК), которые представляют собой совокупность организационной структуры, ответственности руководства и сотрудников, методик, процессов и ресурсов, необходимых для управленческой деятельности» [157].

С одной стороны, сложившаяся к десятым- началу двадцатых годов XXI в. единая общероссийская система оценки качества образования выразила идеи управления, ориентированное на результат (В.А. Болотов). На всех уровнях этой системы, включая ВСОКО, стало нормой наличие достоверной, объективной информации о состоянии и перспективах развитии системы.

С другой стороны, фактор нормативно-правового регулирования ВСОКО в рамках единой общероссийской системы оценки качества образования обязал общеобразовательные организации смотреть на ВСОКО как ресурс вхождения России в мировое пространство оценки качества образования, включая участие в

международных сопоставительных исследованиях. Закономерно, что начиная с 2014 г. В России стали проводиться национальные исследования качества образования (НИКО), цель которых была обозначена как «выявление системных тенденций в российском образовании и факторов, влияющих на его качество»; использования данных исследования для «анализа текущего состояния системы образования и формирования программ её развития на всех уровнях» [25, с. 17].

Во многом, обозначенные федеральной политикой задачи единой общероссийской системы оценки качества образования подтвердили прогнозы, сделанные учеными задолго до утверждения компетенции ВСОКО. Еще в 2006 г. Болотов В.А., Ефремова Н.Ф. писали, что единая общероссийская система оценки качества образования должна обеспечивать «осуществление внешней оценки учебных достижений обучающихся на всех уровнях и ступенях образования; проведение системного и сравнительного анализа качества услуг, предоставляемых учреждениями образования; обеспечение открытости объективной информации в сфере результатов образовательной деятельности, доступности всем категориям пользователей образовательной статистики; проведение сопоставительного мониторинга учебных достижений учащихся, корреспондирование результатов с образовательными достижениями обучающихся других стран в рамках международных исследований» [75].

На всех уровнях оценки качества образования, включая институциональный (уровень ВСОКО), от систем оценки требовался «профессионализм, объективность, гласность, прозрачность, справедливость, периодичность, преемственность, подотчетность, непрерывность развития и международное сотрудничество» [75].

Построение общероссийской системы оценки качества образования было призвано способствовать обеспечению объективности и справедливости при приеме в образовательные учреждения для продолжения обучения; укреплению единого образовательного пространства страны; повышению информированности потребителей образовательных услуг для принятия жизненно важных решений по продолжению образования или трудоустройству; развитию государственной

аттестационной службы; разработке и принятию обоснованных управленческих решений по обеспечению повышения качества образования.

Появилась возможность разворачивать исследования, посвященные региональному уровню оценки качества образования. Пример – докторское исследование Третьяковой Т.В. «Система оценки качества образования и ее построение в регионах с территориальными и национальными особенностями: на материалах системы полного среднего образования в Республике Саха (Якутия)» (2010 г.). Третьякова Т.В. ставит цели исследования, констатируя проблему несоответствия сложившегося концепта педагогических измерений реальной потребности региона в оценке «воздействующих на качество образования факторов». Ученая говорит о необходимости обеспечить на уровне региона «эффективную информационную поддержку управленческих решений в образовании» [374, с. 6], для чего необходимо «разработать научные подходы к определению критериев сформированности компетенций в рамках количественных и качественных уровней измерения», а также «методики шкалирования в условиях интеграции количественных и качественных результатов оценочных процессов, ориентированные на компетентностный подход» [374, с. 6].

В подходах, предложенных Третьяковой Т.В., нашли косвенное отражение разделяемые нами аргументы о влиянии оценочных процедур на эффективность управления качеством образования. Ученая утверждает, что показатели качества процесса и результатов обучения должны быть «адекватны задачам функционирования региональных систем оценки качества образования» [374, с. 6]. Что, в свою очередь, требует разработки научно-методического аппарата для формирования полного информационного базиса образовательной системы в условиях высокой надежности и валидности. Импонируют акценты Третьяковой Т.В. на обеспечения «справедливости оценок учебных достижений обучающихся в регионах, обладающих территориальной, социокультурной или национальной спецификой» [374, с. 6].

Муниципальный уровень оценки качества образования также стал предметом ряда научных исследований (Ковальчук О.В., Шапоренкова Г.А. и др.).

Так, Ковальчук О.В. (2012 г.) посвятила свое докторское исследование «проектно-квалитативной парадигме» развития муниципальной образовательной системы. Идеи и принципы, положенные в основу данного исследования, созвучны нашим исследовательским подходам: «положения квалитологии (триединство - качество, оценка качества, управление качеством), междисциплинарности, гуманизации, непрерывности, прогностичности, операциональности, системности в проектировании инновационного процесса» [170, с. 8].

В ходе исследования, Ковальчук О.В. пришла к выводу, что наличие данных свойств, определяет возможность эффективного выполнения социального заказа на качество образования от граждан конкретной территории. Было указано на необходимость для функционирования и развития муниципальной образовательной системы «комплекса средств и технологий», включая «технологии проектирования, внедрения и применения муниципальной системы оценки качества образования; технологию системного многоуровневого анализа и оценки качества инновационного развития муниципальной образовательной системы; технологию проектирования управления и оценки качества основных образовательных программ, моделей сетевого взаимодействия образовательных учреждений при осуществлении профильного обучения на старшей ступени школы, здоровьесберегающей муниципальной образовательной среды» [170, с. 4-11].

Существенные для нас выводы содержит также кандидатское исследование Рюховой Н.Ф. «Информационное обеспечение управления качеством образования на муниципальном уровне» (2015 г.). Автор определила, что «информационное обеспечение управления качеством образования в соответствии с муниципальным уровнем – это совокупность процессов, необходимых для осуществления оценки состояния муниципальной образовательной системы: сбор данных из различных информационных источников, статистическая обработка и анализ информации, хранение данных, интерпретация и представление результатов различным группам пользователей» [319, с. 10].

Не менее характерным, с точки зрения реализации федеральной политики качества образования, считаем докторское исследование Шапоренковой Г.А. «Интегративно-целевое управление качеством образования» (2010 г.). Цель исследования состояла в разработке и обосновании «методолого-теоретических и технологических основ интегративно-целевого управления качеством образования на региональном уровне» [416, с. 6]. В рамках проведенного исследования, Шапоренкова Г.А. говорит о «совокупности системного, синергетического, культурологического, ситуационного и информационного подходов» как основании интегративно-целевого управления качеством образования. Ученая утверждает, что реализовать эту совокупность подходов можно, если в регионе будет создан «специализированный центр управления качеством образования», в котором оказывается «педагогическое содействие социализации, развитию и образованию членов общества» [416, с. 7]. При этом сам процесс управления качеством образования будет строиться «на основе принципов TQM, органично сочетающихся со стратегическими целями развития региона» [416, с. 8].

Приведенные примеры исследований, сопряженных по своему объекту и предмету с проблематикой ВСОКО аргументируют нашу мысль о том, что динамика нормативно-правового регулирования ВСОКО в десятых-начале двадцатых годов XXI в. простимулировала научные изыскания в соответствующей области педагогики. Однако исследования этого периода преимущественно ориентировались на региональный и муниципальный уровни единой общероссийской системы оценки качества образования. Уровень же ВСОКО, т.е. институциональный уровень, исследовался в меньшей степени. Связано это было, как мы считаем, с полинаправленностью федеральной политики качества образования. Парадигма инспекционного контроля себя изживала, а тренд управления качеством образования на основе данных, равно как и идеология доказательного развития образования, лишь контурно были обозначены в экспертной риторике.

Экспертная риторика вокруг новизны ВСОКО фокусировалась на «доказательствах того, что, несмотря на объективные потребности в реальных

изменениях, школы сегодня, в основном, проходят первый этап – стараются изменить направление развития, не меняя систему управления» [102, с. 90]. Экспертиза, во многом, опиралась на факты изменения государственных муниципальных заданий школам, где активизировались позиции по предоставлению информационных услуг, связанных с результатами оценки качества образования. Оценочная информация становилась отдельным предметом управления, а сами внутренние системы оценки качества образования мыслились фактором средоизменения и перевода социального заказа в образовательную цель конкретной образовательной организации [331].

Ожидалось, что общеобразовательные организации оперативно подведут под новую компетенцию локальные нормы, пересмотрят неэффективные подходы к внутришкольному контролю и развернут актуальные практики оценки на основе аутентичных критериев качества и комплексных процедурах оценки с одновременной диагностикой метапредметных и личностных результатов. Однако установленная законодателем компетенция ВСОКО вступила в противоречие с недостаточным опытом руководителей инициировать управленческие стратегии оценки качества образования [327]. Стала остро ощущаться инерция «потребительского» отношения к инструментальной стороне управленческого контроля, неготовность, и часто нежелание педагогических коллективов разрабатывать локальные нормы и уникальные практики ВСОКО (подробнее см. в параграфе 4.1).

Остроту ситуации придавала доминанта предметного контроля на уровне государственной итоговой аттестации (ГИА) и всероссийских проверочных работ (ВПР), несмотря на требования ФГОС общего образования формировать и оценивать не только предметные, но и метапредметные и личностные результаты.

Кроме того, барьером развития ВСОКО стали установки родительской общественности на школу как этап подготовки к поступлению в вуз. Для родительской общественности качественное образование то, которое гарантирует продолжение образования в вузе. Нововведения в части новых процедур оценки и требования достижения обучающимися образовательных результатов, не имеющих

отношения к ЕГЭ, большинством родителей не разделялись, что мешало выстраивать актуальную систему внутришкольной оценки.

Инициативы Рособнадзора, последовавшие за майскими 2018 г. Указами Президента РФ, нейтрализовали, в определенном смысле, сложившуюся ситуацию. В соответствии с п. 1.9 паспорта федерального проекта «Современная школа» (в составе нацпроекта «Образование») была разработана методология и критерии оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся (далее – методология). Методология была утверждена приказом Рособнадзора № 590 и Минпросвещения России № 219 от 06.05.2019 «Об утверждении Методологии <...>» [5]. Методология стала катализатором принципов оценки качества образования, ориентированных на функциональную грамотность обучающихся. В силу межведомственного статуса утверждающего методологию приказа, а также разъяснений, которые разработчики документа сделали в отношении связи ФГОС общего образования с инструментами PISA [5], общеобразовательные организации активизировали усилия по обновлению управленческих и педагогических практик оценки.

Учитываем и то, что внедрение новой методологии последовало за методическими рекомендациями Рособнадзора по повышению объективности внутришкольной оценки образовательных результатов. Рекомендации были направлены в регионы письмом от 13.03.2018 № 05 – 71 [24]. Из позиций этого письма следовало, что объективной можно назвать ту внутреннюю систему оценки качества образования, которая спроектирована и функционирует в соответствии с внешними процедурами оценки и обеспечивает корреляцию школьных отметок (годовых, отметок в аттестате) и результатов, которые обучающиеся демонстрируют на ВПР и ГИА.

Управленческие команды общеобразовательных организаций должны были принять во внимание три направления объективной оценки: 1) обеспечение объективности образовательных результатов в рамках конкретной оценочной процедуры в образовательных организациях; 2) выявление ОО с необъективными

результатами и профилактическая работа с выявленными ОО; формирование у участников образовательных отношений позитивного отношения к объективной оценке образовательных результатов [329]

Позже обозначенные в рекомендациях подходы к объективности ВСОКО были усилены методикой расчета индекса необъективности, которая стала частью комплексной оценки механизмов управления качеством образования в субъектах Российской Федерации (далее – методика) [методика]. Согласно методике, расчет внешнего индекса объективности основан на корреляции «школьных отметок» и результатов ВПР, ОГЭ по русскому и математике. Всего было обозначено 14 «маркеров» необъективности, в т.ч.: завышение значения среднего балла; несоответствие результатов; резкое возрастание результатов одной параллели от класса к классу; резкое падение результатов одной параллели от класса к классу.

При кажущейся декларативности указанных инициатив, преимущественно их влияние на развитие ВСОКО в общеобразовательных организациях стало определяющим. На уровне федеральных документов был заявлен переход от контрольно-инспекционной парадигмы оценки качества образования к парадигме формирующего контроля и управления на основе данных. Косвенно это означало повышенный интерес к учебной аналитике и актуализацию требований ФГОС к системе оценки достижения планируемых образовательных результатов обучающихся.

Согласимся с Баталовой Ю.А., что современный уровень правовой регуляtorики ВСОКО, во многом, был вызван «переходом от федерального компонента государственного образовательного стандарта, регулирующего содержание и объемы учебного материала дисциплин, к федеральным государственным образовательным стандартам, регуливающим требования к базовым компонентам образовательной деятельности – условиям, программам и результатам образования» [60, с. 76].

Влияние регуляторной деятельности ФИОКО на управление качеством в общеобразовательных организациях было связано еще с одной методикой – методикой выявления общеобразовательных организаций, имеющих низкие

образовательные результаты обучающихся (далее – методика ШНОР), которая была утверждена приказом Рособнадзора от 19.08.2020 г. № 847 [23]. Документ закрепил позиции, связанные с формированием начального списка школ с низкими образовательными результатами обучающихся (ШНОР), а также проведением комплексного анализа данных рискованных школ и отбора школ для в региональный проект поддержки с участием органов исполнительной власти (ОИВ);

Методика ШНОР повлияла на ВСОКО в части корректировки существующих подходов к текущему контролю и промежуточной аттестации обучающихся. Согласно методике ШНОР, «результаты оценочной процедуры, при которой не менее 30 % участников оценочной процедуры получили отметку «2» (ВПП) или не преодолели минимальный порог, предусмотренный спецификацией соответствующей процедуры (ОГЭ, ЕГЭ)» являются основанием отнесения школы к школе с низкими результатами обучения. Попадание в такой список означало особое внимание со стороны РОИВ, осуществляющего управление в сфере образования.

Важнее, однако, то, что методика ШНОР стала первым серьезным прецедентом фиксации внешних регуляторов ВСОКО на результатах всероссийских проверочных работ (далее – ВПП) как некоего критерия управления качеством образования. Поскольку соответствующая инициатива ФИОКО пришла на период не снятого до конца противоречия между установленной законодателем компетенции ВСОКО и дефицитами институционального опыта ВСОКО, возникла нежелательная для общего образования ситуация.

С одной стороны, у школ появился ориентир качества с количественными данными, с другой, школы как бы откатились в советскую модель контроля, транслирующей одинаковые для всех критерии качества. Многие школы (см. параграф 4.1.) начали трактовать ВПП средством исключительно предметного контроля, усматривая в этом возможность формализовать требования ФГОС общего образования к метапредметным и личностным образовательным результатам обучающихся [329].

Белоусов К.Ю. (2019) связывает обозначенные нами тенденции правового регулирования качества образования с утверждением позитивистских начал в описании «объективной реальности, а также явлений и процессов, протекающих в общественном организме» [64]. По мнению исследователя, распространению позитивизма «способствовало развитие рыночной экономики и менеджмента с их прагматичным, рациональным подходом к оценке эффективности деятельности как целых организаций, так и отдельных работников». В итоге, «стремление учесть и посчитать, измерить, дать оценку, присвоить индекс, создать рейтинг охватывает многие сферы жизнедеятельности человека» [64, с. 62].

Суббето А.И., в свое время, аргументировал пользу стандартизации качества «гуманистической ориентацией образовательного процесса на всестороннее развитие личности, связь с жизнью» [362]. В пример ученый приводит Павлышскую школу под руководством В.А. Сухомлинского, где был проведен «фактически первый эксперимент по созданию стандартов»: по все предметам разрабатывались образцы письменных и устных ответов, которые могли претендовать на отличные отметки [362, с. 24]. Считая закономерными появление в 90-х годах предпосылок стандартизации образования, Суббето А.И. выражал убеждение, что «нельзя создать валидную систему оценки, не добившись консенсуса по образовательным стандартам» [362, с. 28]. При этом ученый, вслед за Пустильником И.Г., поддерживал идею «минимума содержания образования», куда должны войти «основы наук, усваиваемые учеником в результате его собственной познавательной деятельности и позволяющие ему углубляться в отдельные области наук» [362, с. 29].

Развитие научных представлений о роли внутришкольной оценки шло, таким образом, параллельно с развитием нормативно-правовых регуляторов ВСОКО. А это, как мы полагаем, привело к междисциплинарному синтезу теории квалитологии и идей образовательного менеджмента (тенденция будет раскрыта далее, в параграфе 2.3).

К началу 21 века качество образования, действительно, перешло из сферы «изучения и анализа узкого круга специалистов переместилось в сферу

государственной политики, стало предметом общественных и научных дискуссий» (Бахмутский А.Е. (2004 г.) [63]. Развитие системы международных, общероссийских и региональных исследований и мониторингов качества образования предопределило, по мнению Бахмутского А.Е., усиленное внимание к вопросам оценки качества образования. Сам мониторинг и оценку качества образования ученый определил как «одну из составляющих современной эффективной школы», акцентировав тем самым важность «аудита качества системы образования, оценки обученности отдельного ученика, достижений школьников в целом» [63, с. 2].

Очевидно, что такой эффект правовой регуляторики не мог не обострить необходимости концептуальных оснований и прикладных алгоритмов построения и обеспечения функционирования ВСОКО. Школы, которые осознали бесперспективность фокусировки качества только на внешние мониторинги, без проектирования внутренних критериев качества, начали демонстрировать заметный рост в развитии качества (см. параграф 4.3).

Завершая настоящий параграф, можем констатировать, что наше исследовательское предположение о развитии научных представлений об оценке качества образования под влиянием отраслевых норм середины XX – начала XXI веков подтвердилось. Охарактеризованы, с учетом динамики правовых регуляторов ВСОКО, следующие тенденции функционирования ВСОКО в общеобразовательных организациях: тенденция внешне-внутренней обусловленности ВСОКО; тенденция институциональной завершенности ВСОКО; тенденция усиления информационно-аналитической функции ВСОКО при соблюдении требований к ее объективности; тенденция закрепления учебной аналитики в профиле компетенций педагогических работников.

Выводы:

1. Сложившийся к 20-м годам XXI в. правовой концепт ВСОКО отличается от ранее действующих норм отнесенностью к методологии формирующего контроля и управлению на основе данных. Последнее, в свою очередь, становится предпосылкой нового тройственного вектора содержания

обучения: «преподавание-обучение-оценивание», который должен заменить традиционное дидактическое единство «обучение-развитие-воспитание».

2. Динамика нормативно-правового регулирования ВСОКО свидетельствует о постепенном переходе от контрольно-инспекционной парадигмы управления качеством к информационно-аналитической парадигме работы с оценочными данными при реализации основных образовательных программ.

3. Высокая степень самостоятельности образовательных организаций в принятии решений по обеспечению функционирования ВСОКО, а также связанность законодательных норм и требований федеральных стандартов обуславливают потребность в функционировании ВСОКО как ресурсе влияния на условия, содержание и результаты реализации образовательных программ.

4. Построение ВСОКО в общеобразовательных организациях подчинено двум базовым федеральным требованиям: объективности и аутентичности. И то, и другое встроены в единую систему федеральных мониторингов и обуславливают зависимость ВСОКО от региональных стратегий управления и оценки качества образования. При этом активность педагогических коллективов может инициировать те или иные практики ВСОКО, формируя тем самым решающее влияние институционального уровня оценки на качество образовательных результатов обучающихся.

2.3. Вопрос взаимосвязи управленческих и педагогических практик ВСОКО в современном научно-педагогическом дискурсе по оценке качества общего образования

В настоящем параграфе раскроем, как начиная с середины XX, в научно-педагогическом дискурсе утверждалась идея взаимосвязи управленческих и педагогических практик ВСОКО и каким образом соответствующие идеи следует преломлять в подходах к построению и обеспечению функционирования ВСОКО.

Исследовательский тезис будет состоять в том, что поступательное сближение управленческих функций контроля качества образования и сугубо педагогических практик ВСОКО стало следствием взаимопроникновения идей педагогической квалиметрии и образовательного менеджмента в научных трудах по педагогике. Педагогические практики оценки качества образования стали осмысляться в тесной связи со стратегиями административного контроля качества образования (С.Г. Воровщиков, Н.Л. Галеева и др.), при этом педагогическая оценка продолжала рассматриваться как ключевой источник влияния на содержание и результаты образовательной деятельности школы.

Отметим, что сама возможность указанного тезиса тесно связана не только с научными изысканиями в вопросах управления и оценки качества образования, но и с динамикой его нормативно-правового регулирования.

Мы уже не раз ссылались на нормативно-правовые коннотации об обеспечении функционирования ВСОКО как компетенции школы [321]. Соответствующая компетенция ведет к усилению ответственности всего педагогического коллектива за влияние оценки на образовательный процесс. Однако, если управленческий работник стратегирует и тактически выстраивает это влияние, то педагог, при наличии соответствующих компетенций выступает соисполнителем управленческой стратегии. То, что управленец ждет от ВСОКО в виде объективных и своевременных данных, зависит от меры вовлечения педагога в управленческую стратегию контроля качества образования.

Нормативно-правовой аспект считаем принципиальным, поскольку именно правовая норма стала выражением современных взглядов на внутришкольную оценку; как минимум, в части сближения педагогической квалиметрии и образовательного менеджмента и идей доказательного развития образования (С.А. Нелюбов, А.И. Севрук, Степкина М.И., Е.А. Юнина и др.).

Кроме того, учет нормативно-правовых аспектов в научном осмыслении ВСОКО открывает весьма значимую для нас область ВСОКО – область оценочных компетенций педагогов. Характерный пример – «Методология и критерии оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных сопоставительных исследований» [5]. Разработчики методологии ориентируют общеобразовательные организации на внедрение во ВСОКО особых практик работы с данными, которые бы служили не столько потребностям административного контроля качества образования, сколько выступали ключевым средством развития содержания и условий реализации образовательных программ. Если иметь в виду, что рассматриваемая методология восходит к майским 2018 г. указам Президента РФ, обязавшего Правительство РФ добиться к 2024 году «глобальной конкурентоспособности российского образования и обеспечить вхождение России в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования» [Цит. по 5], то получаем искомый пример выхода ВСОКО за границы управленческого инспектирования. Можем говорить, что ответственность руководителей общеобразовательных организаций за обеспечение ее функционирования ВСОКО возрастает в связи меняющимися представлениями о методологии оценки.

Из-за усложнения предмета ВСОКО, построение и обеспечение функционирования ВСОКО перестает, как видим, быть инновационной практикой отдельно взятой образовательной организации. Построение и обеспечение функционирования ВСОКО, действительно переходит в формат обязательной компетенции, требующей от школ согласованных планируемых усилий. И в качестве еще одной отсылки к нормативно-правовому контексту научного дискурса ВСОКО, сошлемся на профессиональный стандарт руководителя

общеобразовательной организации. Закрепленная профстандартом трудовая функция «Управление образовательной деятельностью общеобразовательной организации» включает следующие трудовые действия:

- «контроль качества реализации образовательных программ, принятие управленческих решений по коррекции и улучшению организации образовательной деятельности» [10, раздел 3.2.1];

- «организация работ по самообследованию общеобразовательной организации, внутришкольному контролю, обеспечению функционирования внутренней системы оценки качества образования, мониторингу образовательных результатов обучающихся» [10, раздел 3.2.1];

- «анализ деятельности и результатов реализации образовательных программ и коррекция организации образовательной деятельности» [10, раздел 3.2.1].

Трудовое действие «организация работ по самообследованию общеобразовательной организации, внутришкольному контролю, обеспечению функционирования внутренней системы оценки качества образования, мониторингу образовательных результатов обучающихся» [10, раздел 3.2.1] можем рассматривать прямой иллюстрацией закрепления ВСОКО к компетенции управления, реализация которой невозможна без развития оценочных компетенций педагогов.

В отличие от нормативно-правового уровня регулирования проблематики функционирования ВСОКО, научно-педагогический опыт обращения к соответствующим вопросам развивается менее активно. При очевидном внимании к вопросам оценки для управления и контроля качества образования, о котором свидетельствует целый ряд кандидатских исследований (Канаев Б.И., Кравченко М.Б. Салова И.Г., Хохлова С.В. и др.), можно назвать лишь отдельные докторские исследования, посвященные фактору контролю и оценке как составляющей управления качеством.

В Таблице 1 показываем, как и в каком ключе соответствующая проблематика была представлена в докторских исследованиях (исключение – Сауткин В.Ф. – кандидатское исследование) на рубеже XX-XXI и в начале XXI вв.

**Докторские исследования рубежа XX-XXI и в начале XXI, связанные с
вопросами функционирования ВСОКО**

ФИО	Тема	Объект	Предмет	Цель
Панасюк В.В., 1998 [277]	Педагогическая система внутришкольного управления качеством образовательного процесса 13.00.01	Целостный образовательный процесс в общеобразовательных школах	Методолого-теоретические и организационно-методические основы педагогической системы внутришкольного управления качеством образовательного процесса	Разработка концепции педагогической системы внутришкольного управления качеством образовательного процесса
Толстов Н.С., 2000 [371]	Научно-педагогические основы управления общеобразовательной школой: Теория и практика совершенствования внутришкольного контроля 13.00.01	Внутришкольное управление, история, развитие и практика осуществления внутришкольного контроля	Процесс совершенствования контрольно-инспекционной деятельности в современной школе	Научное обоснование и создание модели внутришкольного контроля в современных условиях
Дугаров Д.Ц., 2001 [129]	Внутришкольное управление в национально-региональной системе образования: Структура и функции 13.00.01 13.00.08	Процесс внутришкольного управления и профессиональной подготовки и повышения квалификации	Внутришкольное управление в национально-региональной системе образования (структура и функции)	Разработка теоретических основ внутришкольного управления в национально-региональной системе образования

		руководители школ		
Болотов В.А., 2001 [76]	Теория и практика реформирования педагогического образования в России в условиях социальных перемен 13.00.01	Система педагогического образования в России	Концепция образования педагога и практика реформирования педагогического образования в России в условиях социальных перемен	Разработка научных основ реформирования системы педагогического образования, способной выполнить социальный заказ на совершенствование и модернизацию образовательного процесса в условиях социальных перемен
Сауткин В.Ф., 2002 (к.п.н) [337]	Организационно-педагогические условия инспектирования образовательных учреждений на современном этапе 13.00.01	Управление системой образования	Инспектирование образовательных учреждений	Разработать организационно-педагогические условия инспектирования образовательных учреждений на современном этапе.
Бахмутский А.Е., 2004 [63]	Оценка качества школьного образования 13.00.01	Качество школьного образовательного процесса	Диагностика качества школьного образовательного процесса	Разработать концепцию оценки качества школьного образования с учетом отечественного опыта педагогических измерений, ВЫЯВИТЬ

				основания для создания диагностических систем оценки образовательного процесса
Севрук А.И., 2004 [344]	Информационное обеспечение управления качеством общего среднего образования 13.00.01	Процесс управления качеством общего среднего образования	Сущность, принципы, содержание, методы и средства информационного обеспечения управления качеством общего среднего образования	Выявить, определить и обосновать методологические, теоретические и технологические основы информационного обеспечения управления качеством общего среднего образования
Звонников В.И., 2006 [140]	Педагогические измерения в управлении качеством обучения 13.00.01	Контрольно-оценочные процессы, рассматриваемые в контексте проблем управления качеством образования	Теоретико-методологическое и технологическое обоснование педагогических измерений, обеспечивающее рост результативности контрольно-оценочных процессов в управлении качеством обучения	Разработать фундаментальные теоретические и прикладные положения научной организации педагогических измерений применительно к проблемам развития современных систем управления качеством образования

На основании содержимого Таблицы 1, можем говорить о самоценности проблематики ВСОКО в исследовательской повестке современной педагогической науки.

Наиболее близкие нам подходы содержатся в исследовании Толстова Н.С. (2000 г.). Ученый постулирует зависимость «внутришкольного управления» от «уровня организации контроля администрацией школы». По мнению ученого,

«основой осуществления внутришкольного контроля является самостоятельно формируемая правовая база школы», а «системность в осуществлении внутришкольного контроля способствует реализации своих главных и основных функций через создание его модели» [371, с. 7].

Представленная в Таблице 1 информация показывает, что прямое обращение к понятию ВСОКО, к построению ВСОКО пока еще не артикулировано в научно-теоретическом дискурсе должным образом. Мы лишь косвенно можем опираться на отдельные научные подходы по вопросам контрольно-оценочной деятельности в управлении общеобразовательной организацией. В частности, мы можем брать во внимание такие положения, как «создание модели внутришкольного контроля», «методологические основы информационного обеспечения управления качеством общего образования», «организация педагогических измерений применительно к развитию современных систем управления качеством образования» и др.), понимая при этом, что ни сущность ВСОКО, ни особенности процесса построения ВСОКО не выступают в приведенных доминантой исследования.

Обозначенное направление исследовательского поиска связано с формирующейся в современной науке методологией доказательного развития образования. Обращение к этой методологии оправдывает наше погружение в нормативные, программно-методические и процедурные единицы функционирования ВСОКО как единиц, замыкающих управленческие задачи контроля в педагогических практиках оценки. Нам важен не управленческий контроль сам по себе и не педагогические измерения в отдельности, а то, что их связывает в рамках функционального инварианта ВСОКО.

Обратимся далее к научным аргументам взаимосвязи управления и оценки, чтобы провести параллель между нормативно-документационными предпосылками вопроса и доводами исследователей.

Прежде всего, сошлемся на статью Хомерики О.Г. «Внутришкольный контроль: каким он должен быть?» (1999 г.) Автор констатирует факт недостаточного соответствия «действующих систем внутришкольного контроля» ситуации в образовании и предлагает «желаемые качественные характеристики

современных систем контрольной деятельности» предъявлять ко всем элементам этих систем в новых условиях работы школы» [403, с. 6]

По мнению Хомерики О.Г., субъект, «моделирующий систему контроля», делает его «средообразным». Отсюда вытекают три задачи управления: обеспечить соответствие ожиданиям заказчиков образовательных услуг; управлять рисками; оперативно реагировать на выявленные в ходе контроля изменениями среды [403, с. 7]. Кроме того, контроль должен быть «объектосообразным» (ориентировать на участников образовательных отношений; «иметь целевой характер» (ориентировать на достижение результатов); «носить консолидирующий характер, быть направленным на развитие сообщества» [403, с. 17].

Для достижения «желаемых качественных характеристик» контрольной деятельности» Хомерики О.Г. предлагает субъектам управления более последовательно обращаться к экспертизе. Отметив, что экспертиза «берет начало в глубокой древности» и «обязательно проводится с привлечением специалиста со стороны, не заинтересованной в результатах экспертизы», автор, тем не менее, видит необходимыми и методы внутренней экспертизы:

- индивидуальная экспертная оценка (можно использовать при изучении личности учащегося, рецензировании учебной и методической литературы; оценке знаний учащихся и др.);
- морфологический экспертный метод (в объекте экспертизы выявляются структурные элементы и рассматриваются возможные их комбинации);
- оценивание (рейтинг): построение шкал, подбор и подготовка экспертов, проведение оценки;
- метод педагогического консилиума;
- метод экспертных комиссий;
- метод групповых экспертных оценок (метод Делфи) [403, с. 31-33].

Хомерики О.Г. пишет, что поскольку у процедуры «есть концепция и форма», для внутренней оценки качества образования процедуру не может разрабатывать кто-то извне [403, с. 45]. Это суждение еще раз указывает на ВСОКО как инструмент генерации образовательных данных, предназначенных для

внутреннего использования. Для нас это еще один довод комплексности ВСОКО как объекта построения. Предметом построения выступает система, отвечающая не только за измерение достигнутых результатов, но и за планирование этих результатов в логике аутентичной структуры образовательных данных, необходимых для обеспечения качества образовательного процесса.

Обозначенные выше идеи обнаруживали себя и в других научных работах 90-х годов прошлого века. Так, например, Вербицкая Н.О. (1998), определив предметом своего исследования «информационно-аналитический метод оценки освоения знаний», рассматривала его фактором повышения эффективности управления образовательным процессом в школе. На основе «структуры и инструментария информационно-аналитического метода оценки освоения учащимися знаний», исследователь ставила вопрос «интегрированной информации» об уровне актуального «интеллектуального развития учащихся и их мотивационных особенностях» [91, с. 9].

Попытка объединить понятием «моделирование» организацию и контроль качества учебного процесса предпринята Сыготиной М.Ю. Цель своего исследования автор обозначила так: «моделирование систем организации учебного процесса в техническом университете для совершенствования контроля на всех этапах учебного процесса, включая экзаменационную сессию и создание методов анализа и обработки данных, позволяющих делать научно-обоснованные выводы и рекомендации» [365, с. 4]. Не разделяя формулировку цели, мы тем не менее, указываем на сам факт исследовательского интереса к моделированию как ресурсу управления качеством образования.

Освещая особенности управление процессом формирования региональных образовательных стандартов, Лебедев О.Е. (1995) применил в новом контексте понятие «оценка». Ученый указал на такие обязательные атрибуты качественных стандартов, как «соответствие социальным потребностям в части содержания и уровня образования» и «соответствие возможностям образовательной среды, которую составляют образовательная система и социальная макросистема». Важный для нас тезис, выдвинутый Лебедевым О.Е., состоял в том, что для

достижения искомым эффектом стандартизации образования важен не столько фактор целеполагания, сколько состав и профессионализм субъектов целеполагания [206, с. 27].

Элементом управленческой деятельности называет моделирование Ананишев В.М. По мнению исследователя, моделирование «охватывает не только статику, но и динамику социального объекта». Ананишев В.М. допускает так называемые нормативные модели, которые отражают «идеальное представление об изучаемых или проектируемых явлениях действительности». Импонирует суждение о том, что «нормативное моделирование в методических основах во многом совпадает с нормативным прогнозированием: во – первых, для построения нормативной модели необходим прогноз: во – вторых, нормативную модель можно вполне рассматривать как ретроспективный поворот (возврат) прогнозной модели в современное или продвинутое по отношению к современному состояние объекта» [46].

Данное утверждение иллюстрирует взаимосвязь образовательного менеджмента и педагогической квалиметрии в рассмотрении процесса построения ВСОКО как компетенции коллективно-распределенного субъекта. Подчеркивая, что такая взаимосвязь обуславливает специфику указанной компетенции, мы полагаем обязательным совпадение двух условий: 1) процесс построения ВСОКО осознан его субъектом исходя из наличных профессиональных установок и внутриорганизационной стратегии управления качеством образования; 2) прорабатываемые в процессе построения ВСОКО особенности ее функционирования гарантируют аутентичность алгоритма обеспечения функционирования ВСОКО в условиях федеральных директив и множественных данных, поступающих по итогам внешних мониторингов.

В ситуации, когда важна не само по себе критериальная матрица качества образования, а организационная механика ВСОКО, позволяющая эффективно применять результаты оценки, компетенция построения ВСОКО есть то, что «запускает и поддерживает внутриорганизационные процессы оценки» и обозначенную ранее тенденцию «доказательной педагогики» [467].

Построение ВСОКО, в нашем понимании, одинаково детерминировано и профессиональными установками руководящих и педагогических работников, и повесткой управления качеством образования в каждый конкретный период обеспечения функционирования ВСОКО. Сам процесс построения ВСОКО должен опредмечивать управленческий запрос на архитектуру образовательных данных. К этому обязывают и нормативно-правовой статус ВСОКО, и анализ текущих управленческих практик обеспечения ВСОКО в общеобразовательных организациях.

Возможность коллективно-распределенного «обладания» компетенцией построения ВСОКО мы выводим из теории социального действия Хабермаса Ю., согласно которой «коммуникативный разум» есть «непосредственно вовлеченный в происходящий в обществе процесс акт взаимопонимания», а коммуникация устраняет альтернативу между «трансцендентным и эмпирическим самосознанием» субъекта» [399, с.325–326]. Из этого следует, что алгоритм построения и обеспечения функционирования ВСОКО в каждой конкретной образовательной организации складывается благодаря совокупным усилиям членов управленческой команды, представителей коллегиальных органов управления (включая Советы родителей) и педагогических работников. Соответственно, мы вправе приписывать коллективно-распределенному субъекту построения ВСОКО больший вес, нежели отдельному должностному лицу.

Мы допускаем, что субъект построения ВСОКО выполняет определенные роли, прямо не относящихся к профессиональным обязанностям. Такие роли неплохо изучены и представлены сегодня в теории командообразования [324]. И чем органичнее должностные обязательства к этой транслируемой субъектом роли, тем больший эффект можно ждать от включенности должностного лица в коллективно-распределенную деятельность.

Построение ВСОКО, понимаемое как компетенция управления качеством образования, снимает риски дисбаланса контроля и оценки качества, «достигая связанности информации, поступающей от коллективно-распределенного субъекта в ходе различных оценочных процедур по тому или иному направлению контроля»

[324]. Это позволяет достичь максимально полного учета опыта из смежных областей профессионального труда (например, труда методического и информационно-аналитического).

Параллель между управленческой командой и коллективно-распределенным субъектом построения ВСОКО мы проводим, основываясь допущении о самоопределяемой атрибуции управленческих команд. Суть в том, что если управленческая команда школы осознанно относится к ресурсу коллегиальности, то она имеет значительно больший потенциал опосредуемого влияния на качество образования, чем единичный субъект управления качеством.

Очевидной становится ценность внутриорганизационных настроек в работе с образовательными данными, которые генерирует ВСОКО. Под внутриорганизационными настройками мы понимаем обеспеченный локальными документами порядок планирования и проведения контрольно-оценочных и диагностических процедур; реализации программно-методических материалов; подготовки и применения измерителей и оценочных средств; организации информационных потоков работы с данными.

Подобный разворот в понимании коллегиальности считаем условием коллективно-распределенного владения компетенцией построения ВСОКО. Сам же процесс построения ВСОКО в этой логике рассматриваем «пусковым механизмом функционирования ВСОКО в его опосредовании профессионализмом управленческой команды» [324]. В условиях проектно-технологической культуры образовательного менеджмента, самореферентные механизмы управления качеством образования неизбежны, поскольку они являются наиболее адекватным ответом управленческих команд на издержки федерального регулирования образовательных систем.

Базовая задача коллективно-распределенного построения ВСОКО заключается, соответственно, в том, чтобы выработать собственную ценностную рамку показателей качества, распределенных по компонентам основной общеобразовательной программы:

- рабочим программам предметов и курсов внеурочной деятельности;

- программе формирования и развития УУД (универсальных учебных действий);

- программе воспитания.

Ценности организации, как справедливо отмечают Шишов С.Е. и Кальней В.А., это «принципы, которые отражают притязания и надежды учреждения». Ценности движут деятельностью организации, они обеспечивают постоянство цели» [421, с. 97]. В нашем случае, сказанное применимо к декларации аутентичной архитектуры образовательных данных, которая нейтрализует противоречие между доминированием федеральных мониторингов качества образования и отраслевого запроса на полноценную внутришкольную аналитику.

Другим проявлением компетенции построения ВСОКО считаем методическую работу, готовность и способность подчинять содержание образовательных программ планируемому к достижению образовательным результатам обучающихся. Данный вид навыков одинаково важен как для управленческих, так и для педагогических работников общеобразовательных организаций. Зона ответственности управленцев – наличие в основной образовательной программе аутентичного перечня образовательных результатов, спланированных на основе требований ФГОС общего образования, с учетом особенностей контингента обучающихся, условий образовательной деятельности и интересов родителей. Зона ответственности педагога – критериальный подход к текущему контролю успеваемости и его отражение в формулировках учебных действий, на освоение которых направлена рабочая программа по предмету или курсу внеурочной деятельности.

Развитие содержания образовательных программ на основе данных ВСОКО – и условие, и эффект правильно организованных этапов построения ВСОКО. Этап построения ВСОКО имеет здесь два плана: выявить наличные образовательные дефициты, которые нужно разрешить средствами образовательных программ, и обозначить профиль интересов участников образовательных отношений, которые нужно удовлетворить в рамках реализуемого содержания.

Охват процессом построения ВСОКО содержания образования имеет для нас принципиальное значение. Как в силу обновления содержания общего образования под новые компетенции рынка труда («навыки XXI века»), так и в силу инертности сложившихся инструктивно-директивных практик управления школой, когда содержание «спускается» сверху и образовательный процесс подчинен не реальным потребностям и интересам участников образовательных отношений, а той логике, которая задана учебно-методическими комплектами «разрешенных» издательств.

В силу того, что за последние несколько лет тенденция внедрения в основные общеобразовательные программы содержания для формирования и развития у учащихся «навыков XXI века» («навыки самоорганизации, коммуникации, кооперации, коллективного использования сложных инструментов труда») стала очевидной, то у школ появился дополнительный предмет ВСОКО, коим стали образовательные программы. И это не могло не изменить концепции управления качеством общего образования, поскольку оно стало зависеть от наличия в образовательных программах таких дидактических единиц, которые обеспечивают метапредметное и личностное развитие обучающихся. Такой разворот прямо отвечает требованиям ФГОС общего образования, он позволяет школе стать конкурентоспособной площадкой подготовки человека к новой социальной реальности и современному рынку труда. Работодатели «заинтересованы в сотрудниках, умеющих критически мыслить и креативно решать задачи, открытых новым знаниям и инновационным подходам, способных эффективно общаться и работать в команде (например, Partnership for 21st Century Skills, 2006; Assessment and Teaching of 21st Century Skills, 2012)» [398].

Указанный аспект построения ВСОКО в большей мере, чем аспект аналитики, обусловлен профессиональными установками и позицией субъекта моделирования, потому что здесь требуется не только готовность включить в образовательные программы новые элементы, не обеспеченные на федеральном уровне учебно-методическими и дидактическими материалами, но и способность спрогнозировать результат нововведений в динамике образовательных результатов

обучающихся. Для этого, в свою очередь, нужно полное и непротиворечивое понимание текущих влияний содержания образования на образовательные результаты обучающихся и постановка реалистичного, основанного на доказательных данных, прогноза их улучшения в следствие планируемых изменений в содержании. Оценка информационно-методических условий накладывается здесь на оценку кадровых условий, оценку образовательной среды и одновременно предполагает интерпретацию имеющихся образовательных данных в форсайт-залоге.

Необходимость составлять прогноз улучшения образовательных результатов под влиянием изменений в содержании образования в номинативной рамке действующих на момент прогноза образовательных стандартов осложняет задачу построения ВСОКО. Причина – противоречие между широтой и неконкретностью формулировок требований ФГОС и значимостью критериального подхода к оценке, при котором образовательные результаты должны быть сформулированы конкретно, как учебные действия с предметным содержанием. Преодоление этого противоречия возможно, если субъекты построения ВСОКО освоят техники перевода назначенного стандартом содержания в планируемые образовательные результаты обучающихся (подробнее эти техники будут описаны в параграфе 3.1 настоящей диссертации) и будут опираться на грамотно-составленные критерии достижения образовательных результатов при обосновании изменений образовательных программ.

Отметим, что получение оценочных данных для изменения содержания образовательных программ должна рассматриваться одной из приоритетных задач ВСОКО. А в процессе построения ВСОКО должна приниматься во внимание наряду с прочими информационно-аналитическими работами в рамках базовых подходов к обеспечению ее функционирования.

Степень актуальности информационно-аналитической составляющей обеспечения функционирования ВСОКО удачно иллюстрируют доклад «Ключевые компетентности и новая грамотность», которые показывают, что все ранее предпринимавшиеся попытки «трансформации куррикулума» в передовых

системах образования носили преимущественно «нормативный характер и не предлагали рекомендации, чему должна научить школа»; они «расширяли список компетентностей, но не отвечали на вопрос, как трансформировать существующую систему» [398].

Нарастающая сложность содержания образования неминуемо ведет к появлению новых связей в текущей и прогнозируемой структуре образовательных данных и, как следствие, к усложнению организационно-педагогических механизмов ВСОКО. Аналитические и методические работы должны рассматриваться как взаимообусловленные и рядоположенные в рамках построения ВСОКО.

Примем в расчет, что современный контекст функционирования ВСОКО сильно отличается от так называемого до-ФГОС-овского контекста, когда результаты управленческого контроля использовались довольно узким кругом лиц. К этому кругу практически не относились родители обучающихся, педагоги, партнеры. Сегодня же происходит генерация данных, которые должны стать предметом взаимодействия всех участников образовательных отношений. Изменяется сам принцип работы с данными, декларируется отказ от формальной статистики в пользу многофакторной аналитики [23].

Поскольку с изменением круга потребителей образовательных данных меняется и ответственность субъектов построения ВСОКО, то сама компетенция построения и обеспечения функционирования ВСОКО должна рассматриваться как компетенция коллективно-распределенного субъекта деятельности.

Следует различать тех, кто вовлекается в функционирование ВСОКО как исполнитель процедур или потребитель оценочной информации, и тех, кто непосредственно задействован в построении ВСОКО. Под вторыми мы имеем в виду управленческую команду в широком смысле слова, отличном от понятия «административная команда».

Различение субъектов построения ВСОКО и субъектов ВСОКО предполагает особое отношение к организационной структуре управления образовательной организацией. Считаем, что классическая оргструктура: руководитель,

заместители, педагоги не должна быть ограничителем для формирования круга должностных лиц, которые непосредственно занимаются построением ВСОКО. Допустимо исключать руководителя образовательной организации, его заместителей из субъектов построения ВСОКО или, наоборот, включать в рассматриваемый круг должностных лиц внешних экспертов. Особенно важна мобильность и ротация субъектов построения ВСОКО на умозрительном этапе построения, когда принимаются исходные концептуальные установки и формируется алгоритм обеспечения функционирования ВСОКО в конкретной образовательной организации.

Обращая внимание на умозрительный этап построения ВСОКО, не можем не сослаться на теорию «интеллсинтеза» Олькова С.Г. [267, с. 17] и идеи Кагана М.С. об «антропо-социо-культурной системе», предопределяющей высокий «статус человеческого бытия в природно-исторических отношениях» и допускающие «свободу индивидуального варьирования» [151, с. 77] социальной траектории. Кроме того, роль профессиональных установок в структуре компетенции построения ВСОКО к понятию «здравого смысла» можно иллюстрировать суждениями Гадамера. По убеждению философа, здравый смысл – это «момент гражданского нравственного бытия» [99, с. 75], когда субъект социального действия «вступает в соприкосновение с той традицией, которую несет коллективное предание» [99, с. 349]. Проводя аналогию с предметом нашего исследования, традицией можем назвать накопленный в образовании опыт внутришкольной оценки, а «моментом бытия» – профессиональный выбор субъекта моделирования ВСОКО той или иной траектории ее развития.

Ценностно-смысловой уровень компетенции построения ВСОКО придает ей искомую новизну, причем в том понимании компетенции, которое базируется на формуле «готовность и способность» (Шадриков В.Д. и др.). Компетенция построения ВСОКО включает обязательной составляющей установку на развитие качества образования средствами ВСОКО. И чем более сопряженными будут горизонты построения ВСОКО и индивидуальные смыслы профессиональной

карьеры, тем более плотным и неформальным будет содержание работ по построению и обеспечению функционирования ВСОКО.

В логике коллективно-распределенного субъекта построения ВСОКО, каждое должностное лицо должно иметь собственную зону ответственности, где субъект построения функционирует как проектный менеджер, инициируя и обеспечивая полный цикл реализации одного из аспектов построения ВСОКО. Значение имеет проектное мышление, суть которого в том, что цели управления «должны корректироваться по мере достижения промежуточных результатов; количественная и качественная оценка эффективности затруднена; сроки и продолжительность зависят от вероятностных факторов или только намечаются и впоследствии подлежат уточнению; расходы на проект зависят от бюджетных ассигнований; ресурсы выделяются по мере потребности в рамках возможного» [436, с. 36].

Понимание влияний ВСОКО на образовательный процесс снижает риски дисбаланса информационных потоков, организуемых с применением оценочных данных. Признаком понимания видим готовность и способность должностного лица работать с образовательными данными, быть полноценным агентом учебной аналитики в рамках внутришкольных мониторингов качества образования. Особое значение имеет способность руководящего работника трансформировать федеральные регуляторы и междисциплинарные стереотипы контрольно-оценочной деятельности в локальные нормы и профессиональную культуру педагогического коллектива конкретной образовательной организации.

Интерпретацию данных считаем ключевым навыком, которым должен владеть каждый субъект построения и обеспечения функционирования ВСОКО. Важно единство в понимании значимости «перемещения информационного базиса организации» из аморфной среды в структурированную, развивающуюся в соответствии с заранее намеченным планом. Согласимся с Касьяновой А.Н., что грамотная работа с первичными данными, их обработка в полноценную информацию, характеризующую тот или иной объект, можно «смоделировать его

изменения и, благодаря имитационным моделям, проиграть различные сценарии развития ситуаций развития объекта» [163, с. 99-100].

Тренд доказательного управления, где доказательства – это вторичные данные, аналитика, сближает умозрительный этап построения ВСОКО с имитационным моделированием, которое в негуманитарных исследованиях охватывает «процедуры формирования матрицы переходных вероятностей» моделируемых процессов. Сошлемся на подходы Averill M. и Kelton D. (1991), показавших, что имитация процессов имеет прямое отношение к «поведению» информационных систем и необходимо прорабатывать баланс имитационного моделирования и математических методов работы с данными [443]. Характерно использование имитационного моделирования для решения трудно формализуемых задач, к примеру, анализа экспертных суждений или создания информационных профилей организации (Shamin, 2019) [23]. В гуманитарных же исследованиях ученые опираются на этот опыт для решения «прикладных гибридных задач, содержащих совокупность идей и подходов из разных научных областей», используя «метод экспертной оценки, статистический анализа нештатных ситуаций, анализ Парето, цепи Маркова и др.» (Kholopov, Kashirskaya, Shmeleva, Kurnasov, 2019) [Цит. по 466].

Аспект доказательного управления как организующей идеи построения ВСОКО релевантен требованиям ФГОС и порядку государственного контроля в сфере образования. Поступательное движение разрозненных практик контроля к целостным системам оценки качества образования выражает, как мы считаем, ключевую идею работы с данными в рамках функционирования ВСОКО – идею прогнозирования данных для получения актуальной управленческой информации. Современные системы образования тем и отличаются от всех ранее предшествовавших, что они отказываются от формального постфактум-сбора данных в пользу опережающего запроса на их генерацию в процедурах ВСОКО и сопровождающей их аналитике.

Особая нагрузка ложится на педагогических работников, которым для эффективного функционирования в качестве субъекта ВСОКО, необходимо выйти

за рамки интуитивного понимания педагогической реальности на основе спонтанных неструктурированных первичных данных и начать последовательно формировать базу вторичных данных для доказательной педагогики [265, с. 5]. Оценка обретает роль дидактического средства, а управление качеством вырастает в управление качеством данных. Это порождает потребность в такой алгоритмизации систем оценки качества образования, которая бы обеспечивала интересы участников образовательных отношений с учетом специфики контингента и условий образовательной деятельности.

Результаты аналитической работы педагога имеют большое значение в получении управленческой информации, начиная от объяснения факторов индивидуальной динамики и прогресса учащегося, заканчивая экспертизой оценочных инструментов рабочих программ по дисциплинам и курсам учебного плана. Оценочную деятельность педагога, действительно, следует «включать в характеристику его профессионального мастерства при регулярной аттестации», а сами данные, «полученных в ходе внутриклассного оценивания, наряду с другими данными внутришкольной оценки учебных достижений учащихся», использовать при аттестации образовательного учреждения [268]

Аналитическая работа, таким образом, атрибутирует компетенцию построения ВСОКО и должна рассматриваться обособленно, включая фиксацию составляющих ее трудовых действий в должностных инструкциях и эффективных трудовых договорах. Аналитическая работа отлична здесь от аналитической деятельности как «фундаментальной основы любой профессиональной деятельности» [298, с. 83-84].

Объединяющей характеристикой всех участников коллективно-распределенного обладания компетенцией построения ВСОКО выступает их готовность и способность работать с образовательными данными. Штатный должностной функционал здесь расширяется ситуационным контекстом проектного управления. Такой функционал неоднороден. В общей его совокупности должны быть представлены следующие виды работ:

- актуализация структуры образовательных данных;

- сбор данных, их первичная обработка согласно принятой структуре;
- анализ данных по направлениям, подготовка инфографики;
- интерпретация результатов анализа, проработка вариантов принятия решений;
- подготовка информационно-аналитических продуктов для разных групп участников образовательных отношений.

В зависимости от вида образовательных данных, должностное лицо может выполнять либо все перечисленные виды работ, либо часть из них. К примеру, педагог, в получении и применении данных текущего контроля успеваемости выполняет все перечисленные виды работ, а например, заместитель директора может заниматься только интерпретацией данных, используя аналитические материалы, подготовленные педагогами. Задача заместителя будет состоять в «выявлении сущностных латентных элементов, получении нового знания, подготовке управленческого решения» [200, с. 30]. Коллективно-распределенное владение компетенцией построения ВСОКО будет зависеть от общего руководства процессами обеспечения качества образования и уровня потребности в аутентичной структуре образовательных данных.

Современные исследования по вопросам управления на основе данных показывают, что по мере овладения навыками анализа данных, у руководителя меняется стиль принятия управленческих решений. Можем сослаться на опыт ученых НИУ ВШЭ (Kasprzhak, Vysik, 2014 г.), выдвинувших идею перехода от «концепции директорства» к «концепции лидерства» и показавших этот переход в результатах диагностики стилей принятия управленческих решений на выборке директоров школ города Москвы [161, с.10].

Понимание аналитических навыков руководителя образовательной организацией в значении компетенций дата-аналитики считаем закономерным. Оно созвучно принятому в науке пониманию разницы между компетенцией и компетентностью. У Татур Ю.Г., к примеру, компетентность – это «сумма умений, умноженных на морально-волевые качества человека, его мотивацию и стремления» [367, с. 7]. По Ильязовой М.Д., это «потенциальная активность,

готовность и стремление к определенному виду деятельности», которая предполагает наличие «общефессиональных знаний, умений, навыков, способностей, а также готовности актуализировать их в сфере определенной группы профессий» [147, с. 43].

Роль аналитических навыков в доказательном управлении образованием показана также в статье «Методы анализа образовательных данных и способы их применения в педагогической и управленческой практике в сфере образования» (Фиофанова, 2020). Автором обоснованы методы прогнозирования, методы обнаружения структуры и выявления взаимосвязей образовательных данных для принятия управленческих решений. Ученая приходит к выводу о «латентной зависимости» качества образования от «организационно-педагогического дизайна цифровых образовательных платформ, их программного обеспечения и цифровых сервисов для «learning digital user». Это рассмотрено предпосылкой новой образовательной онтологии – Digital Ontology of Personalized Education, суть которой в генерации системных данных, не столько констатирующих образовательный результат, сколько транслирующий путь к этому результату [393].

К перечню наиболее значимых компетенций дата-аналитики, которые обуславливают наше понимание процесса построения ВСОКО, могут быть отнесены: профессиональная установка на управление в условиях открытых информационных сред; знание нормативно-правовых регуляторов оценки и мониторинга в образовании; глубокая информированность в наличном состоянии федеральных информационных систем оценки качества образования (ФИСОКО); готовность и способность развивать в профессиональном окружении культуру доверия к источникам получения данных и организовывать необходимые мероприятия по закреплению этой культуры в педагогическом сообществе; сформированность индивидуальных регламентов обращения к образовательным данным, полученным в результате научных исследований, пилотных проектов, обращения к статистической информации.

Такой перечень компетенций подразумевает, что функционирование ВСОКО обеспечивает структуру данных для доказательного управления образовательным процессом и воплощает в себе рассматриваемую нами взаимосвязь педагогической квалиметрии и образовательного менеджмента.

Возвращаясь с учетом сказанного к тезису о взаимосвязи управленческих и педагогических практик ВСОКО, мы вправе утверждать, что сближение образовательного менеджмента и педагогической квалиметрии делает возможным функциональную целостность административного и педагогического аспектов ВСОКО. Заданный подобным образом предмет построения ВСОКО определяет дальнейшую логику исследования в части обоснования принципов построения и обеспечения функционирования ВСОКО в общеобразовательной организации.

Выводы по параграфу:

1. Взаимосвязь управленческих и педагогических практик ВСОКО отличает современный научно-педагогический дискурс от предыдущих периодов научного рассмотрения вопросов оценки качества общего образования. Современные ученые отмечают переход от контрольно-инспекционной к информационно-аналитической парадигме управления качеством образования, фиксируют тенденцию взаимопроникновения двух отраслей педагогической науки: образовательного менеджмента (включая контроль качества образования) и педагогической квалиметрии и теории измерений.

2. Несмотря на то, что прямое использование понятия «внутренняя система оценки качества образования» (ВСОКО) пока еще мало распространено в педагогической науке, но явления, определяемые этим понятием, широко представлены в научных исследованиях конца XX - начала XXI вв. Приоритетное внимание ученые уделили теории и практике совершенствования внутришкольного контроля (Толстов Н.С., 2000); внутришкольному управлению в национально-региональной системе образования (Дугаров Д.Ц., 2001); критериям оценки качества школьного образования (Бахмутский А.Е., 2004); педагогическим измерениям в управлении качеством обучения (Звонников В.И., 2006);

становлению в постсоветском образовательном пространстве парадигмы формирующего управления качеством (Матвиевская Е.Г., 2007).

3. В последние десятилетия XXI в. на первый план обсуждения профессионального педагогического сообщества выходит текущий нормативно-правовой статус ВСОКО. Он конгруэнтен ранее сложившимся научным выводам о зависимости педагогической оценки от организационно-административных решений. Степень влияния педагогической оценки на качество образования обусловлена подходами к построению и обеспечению функционирования ВСОКО. Ученые иллюстрируют соответствующую взаимосвязь тем, что педагогическая оценка шире и функциональнее, чем выставление отметок.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. В дореволюционной России, несмотря на отдельные прогрессивные тенденции внутренней оценки качества образования, подходы к контрольно-оценочной деятельности не отличались целостностью и устойчивыми концептами. Доминировало инспектирование в сочетании с избыточной регламентацией контрольно-оценочных процедур, предпринимались отдельные попытки избавить оценку качества от чиновничьих и бюрократических издержек и формальности. На рубеже XIX-XX вв. ситуация изменилась незначительно. 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. Наибольший толчок к развитию современных подходов к оценке был дан в 50-е годы XIX века, в т.ч. 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).

2. 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».

3. 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. Это, в свою очередь, означает повышенную ответственность педагогов за учебную аналитику и реализацию требований ФГОС общего образования к системе оценке достижения планируемых образовательных результатов обучающихся.

4. Утверждение в научно-педагогическом дискурсе идей формирующего контроля и управления на основе данных стало предпосылкой нового тройственного вектора в разработке содержания образования. Этот тройственный вектор включает оценку наряду с преподаванием и обучением: «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.

5. Становится очевидным, что отождествление оценочной процедуры только с контролем знаний противоречит интересам участников образовательных отношений и ослабит потенциал образовательных сред в части влияния на индивидуальные образовательные достижения обучающихся. Если же смотреть на ситуацию в комплексе, то внимание следует обращать и на дефициты в локальном регулировании оценки, и на ее программно-методическое обеспечение, и на компетенции самих педагогов как субъектов внутренних систем оценки качества образования. Сложившаяся ситуация выступает основанием для разработки таких подходов к построению и обеспечению функционирования ВСОКО, которые раскрывают эти системы как ресурс новой дидактики, синхронизируя управленческие стратегии контроля качества образования и сугубо педагогические практики ВСОКО.

ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОСТРОЕНИЯ И ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ВНУТРЕННИХ СИСТЕМ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

3.1. Принципы построения внутренних систем оценки качества образования в общеобразовательных организациях

Задача параграфа – охарактеризовать принципы построения и обеспечения функционирования внутренних систем оценки качества образования в общеобразовательных организациях.

В решение задачи будем исходить из понимания принципа как «сложной, концентрированной формы знания, которая аккумулирует в себе основное направление исследования, его «дух»» [165]. Вслед за Кириленко Г.Г., Шевцовым Е.В., отметим, что в отличие от этики, где синонимом термина «принцип» является «максима», рассматриваемая как «основоположение воли», в методологии науки принципы имеют выраженную познавательную доминанту. Они «упорядочивают мир феноменов» в процессе констатации тех или иных положений исследования [165].

Данилюк А.Я. обозначает словом «принцип» «исходное теоретическое положение, руководящую идею, внутреннее убеждение» [120, с. 284]. Ученый оперирует понятием принципа в контексте теоретических положений интеграции образования, показывая принципы как «наиболее общие положения, определяющие основные формы деятельности педагога» [120, с. 283]. Подчеркнутая Данилюком А.Я. целостность принципа и функции выгодно оттеняет нашу исследовательскую логику в части принципов ВСОКО как основания обеспечения ее функционирования.

Отношение к принципу как «руководящей идее» ближе всего нашему исследованию, поскольку, говоря о принципах построения ВСОКО мы имеем в виду такие позиции, которыми следует руководствоваться субъектам построения ВСОКО.

Сделанные ранее выводы о целостности педагогических практик оценки и административного контроля качества образования обуславливают рассматриваемые нами принципы, но их ведущим основанием мы считаем роль ВСОКО в обеспечении взаимодействия участников образовательных отношений с использованием оценочной информации. В связи с чем мы выдвигаем следующие принципы построения ВСОКО:

- принцип аутентичности,
- принцип информативности,
- принцип комплексности.

Принцип аутентичности состоит в необходимости подчинять ВСОКО особенностям осуществления образовательной деятельности в конкретной образовательной организации.

Понятие «аутентичный» восходит к греческому αὐθεντικός - подлинный, настоящий, соответствующий реальности. Такая семантика позволяет предъявлять к субъекту моделирования ВСОКО требование максимальной концентрации на реальных условиях управления качеством образования, на дефицитах, свойственных именно этой организации в силу особенностей ее контингента и инфраструктурных возможностей.

Принцип аутентичности может показаться излишним, дублирующим атрибут «внутренняя» в понятии «внутренняя система оценки качества образования (ВСОКО)». В определенной мере, да. Поскольку «внутренняя» означает, что информация, генерируемая процедурами ВСОКО (оценочная информация), используется внутри образовательной организации, обслуживает «внутренние» управленческие решения и влияет на реализацию «своих» образовательных программ. Однако указанная атрибутика ВСОКО характеризует больше назначение самой ВСОКО, нежели назначение процесса ее построения. Поэтому принцип аутентичности приоритетен для нас. Этим принципом мы придаем построению ВСОКО инструментальную обособленность и создаем предпосылки для дальнейшей разработки критериев его эффективности.

Выражением принципа аутентичности видим согласованность планируемых образовательной организацией показателей качества с:

- положением образовательной организации в региональных и (или) муниципальных рейтингах;
- содержанием основной образовательной программы (составом учебного плана, программ воспитания, программ формирования и развития универсальных учебных действий, формами промежуточной аттестации и др.);
- традициями осуществления контроля качества и опытом аналитической деятельности управленческих и педагогических работников.

Под положением образовательной организации в региональных и (или) муниципальных рейтингах понимаем позицию образовательной организации, официально зафиксированную по итогам Всероссийских проверочных работ (ВПР), Государственной итоговой аттестации (ГИА) или иных официальных процедур оценки качества общего образования на федеральном уровне. Такой статус определяется образовательными результатами обучающихся, продемонстрированными в ходе обозначенных процедур. К примеру, если эти результаты низкие, общеобразовательная организация получает статус «школы с низкими образовательными результатами» (ШНОР) с вытекающим отсюда вниманием органов исполнительной власти и мерами поддержки.

Аутентичность ВСОКО, в данном случае, будет касаться планирования показателей развития качества образования на основе анализа дефицитов образовательной системы. Проведение соответствующей аналитической работы ГБУ ФИОКО называет самодиагностикой [23] и предлагает проводить ее по блокам:

- материально-техническое оснащение школы.
- кадровые ресурсы школы.
- предметная, психолого-педагогическая и методическая компетентность учителей.

Следуя принципу аутентичности, субъект построения ВСОКО может объединить самодиагностику с подготовкой отчета о самообследовании и

адаптировать показатели модели ГБУ ФИОКО к внутришкольной системе оценки условий реализации ООП. Процедура самодиагностики не противоречит базовой структуре ВСОКО, поэтому в процесс построения ВСОКО закладывается соответствие образовательной деятельности «требованиям ФГОС к условиям реализации образовательных программ» и соответствие образовательной деятельности «потребностям обучающихся, потребностям организаций среднего и высшего профессионального образования, предприятий и учреждений, потенциальными будущими работниками которых являются обучающиеся» [23].

На нормативно-правовом уровне указанный аспект построения ВСОКО можно проиллюстрировать Приказом Рособнадзора № 590 и Минпросвещения России № 219 от 06.05.2019 «Об утверждении Методологии и критериев оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся» [5].

На уровне локальных норм аутентичность алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО отражается в Положении о ВСОКО, где фиксируются подходы к планированию и оценке образовательных результатов обучающихся, оценке содержания и условий реализации образовательных программ.

Несмотря на единые для всех общеобразовательных организаций требования ФГОС к результатам, содержанию и условиям реализации образовательных программ, конкретные показатели по каждому из требований не могут быть одинаковыми в разных образовательных организациях.

Наибольшее значение принцип аутентичности имеет в отношении условий реализации образовательных программ. Субъект построения ВСОКО должен владеть объективным представлением о наличном состоянии кадровых, психолого-педагогических, информационно-методических условий реализации основной образовательной программы, иметь полную информацию о материально-технических и финансовых условиях. Это необходимо для принятия компенсирующих управленческих стратегий, когда дефицит той или иной группы условий компенсируется за счет точечной работы с другой группой условий.

От субъекта построения ВСОКО зависит мобильность контроля состояния условий и релевантность средств их оценки параметрам аналитики, необходимой для принятия управленческих решений. Приоритетное внимание должно быть уделено ряду аспектов.

Во-первых, это проработанность системы внутришкольных мониторингов. Такая система должна обеспечивать возможность учителям школы оценивать качество подготовки каждого обучающегося, а директору школы проводить мониторинг качества подготовки обучающихся по всем предметам во всех классах. В свою очередь, эта система является источником оценки дефицитов педагогов школы, включая дефициты оценочной деятельности.

Во-вторых, это достаточный уровень профкомпетентности педагогов. Совершенствование профессиональных компетенций педагогов, в значительной степени, происходит в процессе работы, непосредственно, преподавания. Школе следует стремиться к установлению профессиональных связей в педагогическом коллективе, предполагающих взаимообмен и коллективное повышение квалификации, например, взаимное посещение уроков (просмотр видеозаписи урока коллеги, если нагрузка не позволяет ходить на уроки) с последующим разбором.

В-третьих, это педагогические технологии и учебная среда. Здесь значение имеют тьюторская компетенция педагогов и наставничество как инструменты индивидуализации образовательных траекторий обучающихся. Обязательно внедрение формирующего оценивания как средства формирования устойчивой мотивации и развития важнейших компетенций саморегуляции образовательной деятельности обучающихся. А также развитие проектной деятельности, которая предоставляет учащимся возможность работать в команде, обмениваться вопросами, получать поддержку и удовлетворение от признания одноклассников.

Одна из составляющих учебной среды – применение сетевых форм работы школ. Сетевыми ресурсами можно компенсировать дефицит кадров. Сетевые ресурсы могут восполнить материальные дефициты школ (к примеру, совместное

пользование сельскими школами мобильной лабораторией, совместная подготовка педагогов по работе с ней и др..

Отдельное внимание надо уделять профориентации как целенаправленной деятельности по формированию у учащихся потребности и способности к сознательному выбору будущей профессии. Смысл профориентационной работы заключается в формировании у учащихся универсальных качеств и повышении осознанности, позволяющих осуществлять самостоятельный профессиональный выбор;

В-четвертых, аутентичность как принцип построения ВСОКО, охватывает совершенствование школьного уклада, развитие школьной инклюзии в широком понимании термина. Такой уклад предполагает как наличие всеми разделяемой миссии школы, так и адаптацию детей-мигрантов и повышение благополучия учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) за счет создания особых образовательных условий. Владение приемами создания инклюзивной среды позволит учителям дополнить набор эффективных инструментов по развитию качественной образовательной среды, учитывающей индивидуальные потребности обучающихся.

Школьный уклад предполагает вовлеченность родителей в школьную жизнь. Совместная деятельность и решение возникающих вопросов. Вовлечение родителей может способствовать ускорению проводимых процессов по реформированию работы школы, в т.ч, для преодоления низких образовательных результатов.

Перечисленные выше аспекты релевантности внутришкольной оценки параметрам анализируемых условий образовательного процесса придают принципу аутентичности некое организующее по отношению к другим принципам начало.

Что касается проявления принципа аутентичности в образовательных программах, то здесь главная задача субъекта построения ВСОКО состоит в технологизации программ учебных предметов и курсов внеурочной деятельности,

которыми обеспечивается реализация учебного плана и плана внеурочной деятельности.

Программы учебных предметов и курсов внеурочной деятельности должны отражать:

- содержание, которым обеспечено достижение предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов обучающихся;
- соответствие содержания требованиям ФГОС;
- распределение метапредметных результатов по тематическим разделам;
- воспитательные цели учебных занятий, их направленность на те или иные личностные результаты;
- соответствие оценочных средств текущего тематического контроля спланированным к достижению образовательным результатам;
- возможность осуществлять уровневый контроль достижения образовательных результатов;
- реализацию критериального подхода к оценке достижения образовательных результатов;
- особенности оценки в рамках индивидуальных учебных планов.

Поскольку эти характеристики программ учебных предметов и курсов внеурочной деятельности не заданы требованиями ФГОС напрямую, субъект построения ВСОКО предвосхищает соответствующие позиции на этапе принятия локальных норм и одновременно, с учетом этого, продумывает направленность методической работы с педагогами.

В условиях самостоятельности образовательных организаций в разработке основной образовательной программы и формальности примерных программ по предметам, качество «собственных» программ учебных предметов и курсов внеурочной деятельности требует повышенного внимания субъекта построения ВСОКО. Это стимулирует единую культуру оценки и актуальный уровень учебной аналитики.

Еще одним основанием принципа аутентичности в построения ВСОКО выступает необходимость проектировать определенную долю образовательных

программ под запросы участников образовательных отношений. Согласно ФГОС общего образования, в начальной школе эта доля составляет 20%, в основной – 30%, в старшей – 40% от всего объема основной образовательной программы. Помимо курсов по выбору в учебном плане, мероприятий и курсов внеурочной деятельности, формируемая часть основной образовательной программы может быть представлена особыми формами промежуточной аттестации или подходами к индивидуальному учету образовательных достижений обучающихся. Такие элементы формируемой части основной образовательной программы инициируются субъектом построения ВСОКО для последующего закрепления в образовательном процессе.

Учитывая, что вопросы оценки содержания и условий реализации основных образовательных программ относительно новы для общеобразовательной организации, мы связываем принцип аутентичности с традициями осуществления в ней контроля качества и имеющимся у нее опытом аналитической деятельности. Этот аспект аутентичности построения ВСОКО более других опирается на обоснованную нами смежность оценки и контроля, подчиненность оценки управленческой стратегии контроля.

Стратегии контроля качества образования отражают общую стратегию управления и развития образовательной организации. Мы выделяем здесь несколько вариантов стратегирования:

- стратегия академической успешности: ставка на подготовку к ГИА и поступлению в вузы;
- стратегия инклюзивной среды: ставка на равные возможности для всех категорий обучающихся;
- стратегия личностного развития: ставка на системное психолого-педагогическое обеспечение развития личностных ресурсов обучающихся;
- стратегия предпрофессионального образования: ставка на последующее поступление в учреждения СПО;

- стратегия социо-культурной агрегации: ставка органов управления образования на поддержание малых территорий; инфраструктурное взаимодействие с учреждениями социальной сферы [Мое пособие].

Субъект построения ВСОКО связывает процедуры, формы, методы оценки с какой-либо из указанных стратегий: анализирует запрос участников образовательных отношений и определяет те образовательные результаты, которые атрибутируют уникальность основной образовательной программы. В годовую циклограмму ВСОКО субъект построения вносит оценочные процедуры под эти образовательные результаты и фиксирует структуру данных для подготовки информационно-аналитических материалов ВСОКО.

Наконец, выражением принципа аутентичности считаем высокий уровень самоорганизации коллективно-распределенного субъекта ВСОКО, слаженной коммуникации входящих в него должностных лиц при выполнении текущих задач обеспечения функционирования ВСОКО.

В этом аспекте принципа аутентичности мы ориентируемся на идеи командного подхода в управлении качеством. В частности, мы принимаем во внимание доводы Эдмондсон Э. [324] о возможности улучшить «функционирование любого предприятия» средствами командного подхода». Командный подход позволяет обеспечивать функционирование ВСОКО даже когда субъекты ВСОКО выходят из-под прямого управления и сами становятся в позицию управляющих. Так, например, функционирует педагог, используя средства ВСОКО в составе технологий организации учебного занятия.

С учетом принципа аутентичности, процесс построения ВСОКО будет иметь своим обязательным предметом высокий уровень коммуникации и координации должностных лиц, их готовность и способность планировать взаимодействие в условиях постоянно меняющегося характера работы. Трудовые функции, связанные с обеспечением функционирования ВСОКО, выполняются каждым отдельным сотрудником образовательной организации, но в рамках единой, при этом уникальной, матрицы оценочных процедур, организационных вариантов, форм и методов оценки. Перечень задач ВСОКО может быть закреплён

должностным функционалом, который, однако, не будет решающим при выборе сотрудником того или иного решения.

Высокий уровень самоорганизации коллективно-распределенного субъекта ВСОКО требуется, прежде всего, при выполнении принятых коллегиально норм оценочной деятельности при прохождении образовательных программ. Любое необоснованное отступление от коллегиально принятых норм ВСОКО в пользу ситуативных факторов реализации образовательных программ разрушает целостность ВСОКО, достигаемую комбинацией ее аутентичных характеристик. Эта сторона принципа аутентичности задает его функциональную связь с принципом информативности.

Перейдем к характеристике принципа информативности.

Суть *принципа информативности* заключается в зависимости процедур ВСОКО от структуры данных и аналитической информации, необходимых для педагогических практик ВСОКО в условиях наличной управленческой стратегии контроля качества образования.

В нашей концепции построения и обеспечения функционирования ВСОКО структура данных и предопределяет, и финализирует процесс построения. Сначала субъект построения ВСОКО принимает рабочий вариант структуры данных, затем возвращается к ней уже с пониманием процедурной матрицы ВСОКО и корректирует эту структуру, опираясь на организационно-технические возможности проведения процедур, используемые формы и методы оценки.

Порядок составления рабочего варианта структуры данных определяется:

- показателями качества образования, которые установлены для прохождения государственной аккредитации;

- показателями качества образования, которые установлены на федеральном уровне; например, показатели деятельности организации, подлежащей самообследованию;

- показателями качества образования, которые приняты на уровне региона; например, показатели эффективности профориентационной работы с обучающимися;

- требованиями ФГОС к условиям, содержанию и результатам реализации основных образовательных программ;

- программой развития образовательной организации.

Важно подчинить рабочий вариант структуры данных не только текущему состоянию реализации образовательных программ, но и задачам развития образовательной организации. Возможно включение в эту структуру неких «потенциальных» данных, которые будут генерироваться процедурами ВСОКО в отсроченной перспективе.

Поскольку назначение подготовленной таким образом структуры данных – быть основой информационно-аналитических материалов ВСОКО, то одновременно с подготовкой рабочего варианта структуры данных субъект построения ВСОКО определяется с составом этих материалов.

Принципом информативности мы указываем на информационно-аналитическую составляющую ВСОКО и иллюстрируем ее функции в части согласования действий участников образовательных отношений по использованию оценочной информации.

Полноценное использование оценочной информации предопределяется уровнем аналитической работы с первичными оценочными данными. Тем, что выше мы обосновали как получение вторичной информации, т.е. как анализ. Анализ и интерпретация первичных данных – неотъемлемая составляющая информационно-аналитического обеспечения образовательного процесса, его определяющая функционально-целевая характеристика. Эта характеристика выражает направленность информационно-аналитических работ на синхронизацию педагогических практик ВСОКО и управленческих стратегий контроля качества образования.

Поскольку решения по качеству образования принимают не только управленческие работники образовательной организации, но и все другие участники образовательных отношений, то организация аналитических работ должна вестись кластерно, с учетом всех заинтересованных сторон, и

соответствующим образом продумываться на умозрительном этапе построения ВСОКО.

Вторичная информация как информационный продукт аналитических работ должна иметь собственную иерархию, где информация одного порядка предназначена топ-управленцам, представителям органов управления образованием; информация другого порядка – управленцам среднего звена, педагогам, социальным партнерам; информация третьего порядка – родителям (законным представителям); отдельная информация – самим учащимся. Для того чтобы аналитические работы с первичными оценочными данными действительно способствовали правильным решениям в отношении качества образования, необходима заранее спланированные и открытые для автоматической обработки подходы к работе с первичными данными.

Барьером в определении состава информационно-аналитических материалов ВСОКО может стать отсутствие внешних требований к обязательному составу таких материалов, за исключением требований к отчету о самообследовании. Также негативным фактором мы считаем инерцию устаревших (инспекционных) подходов к контролю качества, инерцию констатирующих отметок взамен образовательной аналитики.

Отсутствие внешних требований к обязательному составу информационно-аналитических материалов ВСОКО – наиболее сильный барьер в построении ВСОКО. Очевидно, что пока управленческая команда школы не осознает целесообразности системных решений по информационно-аналитическим материалам ВСОКО, не возникнет потребность в переходе на проектно-аналитическую культуру оценки с отказом от традиционных «книг контроля» и формального накопления данных. Соответственно, и запрос на программно-аппаратные сервисы, адаптируемые под школьные практики ВСОКО, не будет сформирован.

Вместе с тем, учитывая государственный и социальный заказ на качество образования, современная общеобразовательная организация должна уметь проектировать собственный комплекс параметров и индикаторов качества,

придавая информационно-аналитическим материалам ВСОКО статус ее результирующей, интегральной функции.

Как только информационно-аналитические материалы становятся обязательным компонентом ВСОКО, протраивается стабильный канал доказательной обратной связи. Информационно-аналитические работы переводят первичную оценочную информацию в информацию для принятия решений в вопросах качества. При наличии должной инициативы и средств, образовательная организация аккумулирует ресурсы субъектов информационно-аналитических работ и создает аналитическую службу с вмененной ответственностью за подготовку информационно-аналитических продуктов.

За решением открыть аналитическую службу, могут стоять разные стратегические идеи: от стабилизация академической успеваемости обучающихся до генерации средовых факторов качества образования. Но в любом случае, чем большие ставки школа делает на аналитической работе, тем гарантированнее успех стратегии, поскольку связь между стратегией развития и функционированием ВСОКО – прямая.

Указанная связь выражается, к примеру, в том, какую информацию несут привычные школьные отметки. Как мы уже ранее отмечали, традиционный отметочный балл «5» (отлично) означал и продолжает означать только предметно-знаниевый аспект образовательных результатов. И сегодня, в силу комплексного характера требований к образовательным результатам (личностные, метапредметные, предметные), такой информации недостаточно. Нужна информация, которая бы фиксировала функциональную грамотность, знание, перенесенное в практический опыт, вытекающее из освоения универсальных способов деятельности с учебным содержанием.

Принцип информативности изменит выставление отметок и их информативность, если реализовать в построении ВСОКО реальную, а не формальную интеграцию предметных и метапредметных образовательных результатов. К примеру, отметка «5» (отлично) будет означать, что обучающийся

освоил не только предметно-знаниевые единицы учебного содержания, но и получил должный опыт применения универсальных учебных действий.

Последовательность обращения к принципу информативности предполагает пересмотр подходов к планированию образовательных результатов обучающихся, их фиксацию в рабочих программах предметов и курсов внеурочной деятельности. Планирование должно осуществляться с учетом трех возможных уровней освоения программы: базового, повышенного и высокого. Образец реализации уровневого подхода к планированию и оценке образовательных результатов приведен в Приложении 2 к настоящей диссертации.

Для внедрения уровневого подхода к планированию и оценке образовательных результатов необходимы особые компетенции педагогов. В т.ч.:

- понимание актуальной структуры образовательного результата;
- проектирование образовательных результатов в системно-деятельностной парадигме, в т.ч. с учетом международных сопоставительных исследований;
- работа в межпредметной проектной группе, оперирование межпредметными понятиями в формулировках образовательных результатов;
- интеграция личностных и метапредметных образовательных результатов в текущем контроле и промежуточной аттестации обучающихся;
- применение инновационных методов оценки и (или) методическая инициатива в части апробации таких методов.

Обозначенные компетенции – условие аутентичного планирования образовательных результатов, которое не соответствует познавательным способностям и потребностям обучающихся и обеспечивает достоверность и информационную плотность отметок. Если, по объективным причинам, педагоги не обладают этими компетенциями, то администраторы должны рекомендовать педагогам пройти специальные курсы повышения квалификации или предложить методическое сопровождение самоподготовки.

Административная команда может помочь педагогам сформировать обозначенные компетенции, последовательно вводя в предмет методической работы такие требования, как соблюдение локальных норм текущего контроля и

промежуточной аттестации обучающихся; встроенная в урок диагностика сформированности универсальных учебных действий, функциональной грамотности обучающихся; самостоятельность инициатив по горизонтальному обучению; участие в разработке внутришкольного банка диагностических материалов; участие в просветительской работе с родителями.

На этапе построения ВСОКО формируются условия выполнения педагогами ряда задач:

- интегрировать в текущем контроле оценку предметных навыков и универсальных учебных действий;
- объединиться для корректировки рабочей программы предмета с целью создания «урочную» базы для опыта функциональной грамотности обучающихся;
- распределить на уровне методического объединения задействованность во внутришкольных мониторингах.

Выполнение подобного рода задач станет принципиальным в том случае, если коллективный субъект ВСОКО принимает решение о создании аналитической службы как выделенной организационной единицы информационно-аналитического сопровождения образовательного процесса. С учетом обозначенного выше состава задач педагогических работников, состав функций информационно-аналитической службы должен быть следующим:

- сопровождение разработки и коррекции локальной нормативной базы ВСОКО;
- мониторинг актуального содержания, форм и методов оценки образовательных результатов учащихся;
- разработка шаблонов информационно-аналитических продуктов ВСОКО;
- согласование периодичности проведения оценочных процедур; утверждение форм и сроков промежуточной аттестации обучающихся;
- обеспечение учета и систематизации оценочной информации по условиям, содержанию и результатам реализации образовательных программ;
- содействие размещению оценочной информации на официальном сайте школы;

- организация работ по подготовке отчета о самообследовании;
- планирование повышения квалификации педагогических и руководящих работников по вопросам нормативно-правового, методического и информационно-аналитического обеспечения оценки образовательных результатов обучающихся;
- планирование и организация мероприятий, способствующих распространению инновационных практик оценочной деятельности;
- организация участия представителей коллегиальных органов управления в оценке качества образования.

Аналитическая служба, в случае своего выделения в организационной модели ВСОКО, должна будет задавать влияние ВСОКО на качество всех компонентов образовательного процесса и форсировать использования данных ВСОКО во взаимодействии участников образовательных отношений.

Если аналитическая служба не выделяется в организационной модели ВСОКО, то и в этом случае, несмотря на формальное закрепление ответственности контроля качества образования за одним из заместителей руководителя, фактически, функционирование ВСОКО должен обеспечивать каждый из администраторов. При этом автономия администраторов во время проведения аналитических работ не должна исключать командной согласованности всех лиц коллективно-распределенного субъекта ВСОКО.

Как мы уже отмечали ранее, принцип информативности, помимо оптимизации работы с оценочными данными, означает налаженные механизмы предоставления обратной связи участникам образовательных отношений. Аналитическую информацию мы считаем сложной информацией. Понимание и применение такой информации может влиять на успешность командных форматов обеспечения функционирования ВСОКО.

Командные форматы обеспечения функционирования ВСОКО – одно из направлений реализации принципа информативности. Утверждая это, мы имеем в виду, что расширение должностного функционала должностных лиц, вовлекаемых в функционирование ВСОКО, проводится с учетом требований профессиональных стандартов и (или) квалификационных характеристик должностей работников

образования, внесенных в Единый квалификационный справочник (ЕКС). Поскольку образовательная организация вправе самостоятельно формировать штатное расписание [12], то с учетом ЕКС в него можно включать должности, функционал которых будет связан непосредственно с информационно-аналитическим обеспечением образовательного процесса.

Конкретный функционал может фиксироваться должностными инструкциями управленческих и педагогических работников. К примеру, типовая квалификационная характеристика заместителя руководителя «осуществляет контроль за качеством образовательного (учебно-воспитательного) процесса, объективностью оценки результатов образовательной деятельности обучающихся» может получить следующую детализацию:

- контролирует процесс оценки образовательных результатов обучающихся;
- организует подготовку педагогов по вопросам форм и методов оценки образовательных результатов обучающихся в соответствии с действующим законодательством в сфере образования;
- разрабатывает и контролирует систему взаимодействия с родителями (законными представителями обучающихся) по развитию качества образовательных результатов учащихся посредством использования оценочной информации и др.

Схожим образом следует устанавливать должностной инструкцией компетенции педагогических работников, делегируя им те или иные обязанности в рамках ВСОКО. Например:

- осуществляет педагогическое сопровождение личностного развития обучающихся, выявляет их образовательные запросы и потребности, ведет сбор данных о планах и намерениях учащихся, их интересах, склонностях, мотивах, сильных и слабых сторонах; помогает учащимся в решении индивидуальных проблем, связанных с освоением образовательных программ;
- ведет учет и оценку образовательных достижений обучающихся; содействует работе школьной аналитической службы посредством плановой учебной аналитики;

- обеспечивает необходимый уровень индивидуально-профессиональной программно-методической документации, в т. ч. разрабатывает оценочные модули программ учебных предметов и курсов внеурочной деятельности.

Принцип информативности выступает, как видим, базовым в построении и обеспечении функционирования ВСОКО. Вышеизложенные характеристики этого принципа иллюстрируют два ранее сформулированных исследовательских тезиса: о взаимосвязи педагогической квалиметрии и образовательного менеджмента в построении и обеспечении функционировании ВСОКО и о зависимости педагогических практик ВСОКО от управленческой стратегии контроля качества образования.

Третий принцип, который обуславливает концептуальные подходы к построению и обеспечению функционирования ВСОКО, – это *принцип комплексности*.

Суть принципа комплексности состоит в том, что предметом ВСОКО выступает комплекс компонентов образовательной деятельности, а не только образовательные результаты обучающихся. Этот принцип продиктован правовыми коннотациями качества образования, где качество – это соответствие стандарту и запросам потребителей [1, ст. 2]. С учетом того, что современные стандарты регулирует и содержание, и условия, и результаты образовательной деятельности, комплексный подход становится обязательным в обеспечении функционирования ВСОКО.

Принцип комплексности более других принципов опирается на имеющиеся научные подходы к оценке качества школьного образования. Еще в 2004 г. Бахмутский А.Е. показал, что качество школьного образования «образовано бесконечным множеством составляющих», а показатели качества образования «определяются содержанием понятия «образование» и требованиями к образованию в текущий момент». Ученый вводит понятие «интегральной (многосторонней) оценки качества школьного образования», отмечая, что «основными объектами оценки качества образования сегодня являются содержание, условия и результаты образовательного процесса» [63, с. 5].

Согласно принципу комплексности, субъект построения ВСОКО прежде всего устанавливает инвариант процедур, необходимых для контроля достижения обучающимися образовательных результатов. Далее планируются временные, кадровые, материально-технические ресурсы на проведение процедур; сами процедуры отражают в рабочих программах учебных предметов, курсов внеурочной деятельности, в учебном плане и календарном графике основной образовательной программы.

Процедуры ВСОКО, направленные на оценку условий реализации основных общеобразовательных программ, в отличие от процедур оценки результатов, менее регламентированы. Состав таких процедур субъект построения ВСОКО определяет самостоятельно, с учетом информации, обязательной к размещению в публичном пространстве. На сегодняшний день, таким процедурным ориентиром выступают отраслевые требования к отчету о самообследовании и показатели деятельности образовательных организаций, подлежащих самообследованию. Требования установлены приказом Минобрнауки России от 14.06.2013 г. № 462 «Об утверждении Порядка проведения самообследования образовательной организацией; показатели - приказом Минобрнауки России от 10.12.2013 № 1324.

Субъект построения ВСОКО сначала переводит обозначенные требования в критерии соответствия, а затем под каждый критерий определяет показатель выполнения планируемого состояния условий. Информация по показателям поступает в отчет о самообследовании, обязательный к размещению на сайте образовательной организации. Чем больше у школы амбиций по «дорожной карте» развития условий, тем более развернутой должна быть структура их оценки. Разворачивание идет по «точке роста», по выбранному направлению и стратегии развития.

Аналогичным образом разрабатывается основа для оценки содержания основных образовательных программ.

Минимум критериев для оценки определен федеральными регламентами. Это:

- соответствие структуры основной образовательной программы требованиям ФГОС (отдельно по каждому структурному компоненту, включая учебные планы и календарный график);
- соответствие содержания программ (по учебным предметам, формирования УУД и др.) требованиям ФГОС;
- соответствие системы условий реализации основной образовательной программы требованиям ФГОС и наличие «дорожной карты» их развития.

Если, однако, образовательные организации ограничиваются этим минимумом, то они перестают управлять содержанием собственной основной образовательной программы и о построении соответствующего компонента ВСОКО здесь речи не идет. Причина в том, что разработка основной образовательной программы в таких школах проходит без учета:

- миссии школы;
- социо-культурной среды и инфраструктуры деятельности образовательной организации;
- особенностей контингента обучающихся;
- инновационного потенциала педагогического коллектива;
- совокупности сложившихся в школе традиций, в т.ч. по реализации этнокультурного компонента ООП;
- особенностей организации внеурочной деятельности в открытой среде образования.

Исследовательский опыт показал, что очень многие школы, обращаясь к примерным образовательным программам с федеральных сайтов, не только сохраняют залог «должно быть», но еще и игнорируют те компоненты, где необходима конкретная информация по конкретной школе. То есть, даже в таких разделах, как «Общая характеристика Программы», школы ограничиваются копированием вводных тезисов, типа «Программа обеспечивает взаимосвязь содержания и условий образовательной деятельности в их влиянии на достижение образовательных результатов обучающихся».

Очевидно, что дефицит аутентичности ВСОКО напрямую сказывается в отмеченных издержках программно-методического обеспечения образовательной деятельности. Поэтому этапом построения ВСОКО следует охватить ряд прикладных решений в разработке образовательных программ.

Так, в примере с разделом «Общая характеристика Программы», субъекту построения ВСОКО необходимо:

- отметить связь с региональными концепциями/ проектами;
- кратко описать инфраструктуру и партнерство;
- подчеркнуть целостность воспитания и обучения, дав ссылку на ключевые проекты по воспитанию;
- акцентировать особые требования к педагогам, которыми ваша школа отличается от других.

Наряду с этим, можно использовать аутентичную информацию о школе, которая размещается в отчете о самообследовании; привлекать педагогов к формулировкам отдельных позиций миссии школы; свести к минимуму мероприятия, которые не закреплены часами учебного плана или плана внеурочной деятельности. Полезно будет разобраться с партнерским ресурсом, чтобы транслировать это как часть «общей характеристики образовательной организации.

Принцип комплексности, предполагает, что в приоритете управленческой стратегии контроля качества образования должна быть работа на результат. И такая работа должна осмысляться субъектами построения ВСОКО в связке с методическим сопровождением оценочной деятельности педагогов. Предметом методической работы будет разъяснение педагогам актуальных требований к образовательным результатам, развитие аналитического опыта педагогов, плановое обсуждение информации о работе с учениками зоны риска.

По мере опосредования принципа комплексности в обеспечении функционирования ВСОКО, административная команда добивается объективности ВСОКО. Причем, как в части прозрачности и честности проведения всероссийских проверочных работ (ВПР), так и объективности отметок текущего

контроля, по совпадению которых с результатами ВПР делают выводы об объективности.

Наконец, принцип комплексности в построении и обеспечении функционирования ВСОКО обязывает планировать работу с родителями. Важно закладывать в организационную модель ВСОКО просветительские мероприятия с родителями по вопросам обновления педагогических практик ВСОКО, оценке кадров и прочим аспектам контрольно-оценочной деятельности, которые важны для усиления родительского вклада в качество образования.

Внимание к родительскому ресурсу должно быть сопряжено с прогнозированием деятельности ученического самоуправления в исполнении тех или иных решений субъекта построения ВСОКО. Чтобы активизировать ученическое самоуправление, можно формировать референтные подростковые группы как канал продвижения административных решений. Усилиями учеников в социальных сетях можно форсировать престиж личностного развития в освоении образовательных программ.

Принцип комплексности, таким образом, дополняет и усиливает принцип аутентичности и выступает структурирующей предпосылкой принципа информативности. Согласованность всех трех принципов моделирования ВСОКО представлена в Рисунке 4.



Рис. 4. Принципы построения ВСОКО

Рисунок возвращает нас к ранее сформулированному исследовательскому положению об инструментальном назначении ВСОКО в образовательной системе образовательной организации. Триединством выдвинутых нами принципов мы подводим итог под исследовательской идеей об опосредовании педагогическими практиками ВСОКО управленческих стратегий контроля качества образования.

На Рисунке 4 мы обозначили концептуальную согласованность принципов построения ВСОКО с ее функциональным инвариантом, определению и наполнению которого будет посвящен следующий параграф исследования.

Выводы:

1. Принципы построения ВСОКО сформулированы с учетом понимания принципа как концентрированной формы знания, аккумулирующей в себе основные положения исследовательской логики. Выдвинутые принципы построения ВСОКО: принцип аутентичности, принцип информативности, принцип комплексности – определяют ключевые идеи нашей концепции и выступают основанием алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО в общеобразовательной организации.

2. Принцип аутентичности означает обусловленность педагогической оценки стратегией управления в конкретной образовательной организации и уникальностью соответствующих задач административного контроля качества образования. Принцип аутентичности предполагает учет специфики контингента обучающихся, инфраструктуры образовательной деятельности, кадровых и иных условий образовательной деятельности школы в построении и обеспечении функционирования ВСОКО.

3. Принцип информативности заключается в подчиненности процедур и инструментария ВСОКО структуре данных, организующих и результирующих образовательный процесс. Согласно принципу информативности, оценочные данные служат доказательному развитию образовательной организации и коммуникации всех участников образовательных отношений на основе информации, полученной посредством процедур ВСОКО.

4. Принцип комплексности продиктован правовыми коннотациями качества образования, где качество – это соответствие стандарту и запросам потребителей (ст. 2 Федерального закона 273-ФЗ), а также новизной понимания оценки в современной дидактике. Новая дидактическая триада: содержание-обучение-оценивание обязывает рассматривать оценку как технологическую единицу образовательного процесса, встроенную в педагогическое взаимодействие с учеником. Оценочными процедурами необходимо охватить все аспекты качества, включая удовлетворенность потребителей, то есть мыслить предмет ВСОКО в комплексе.

3.2. Функциональный инвариант внутренних систем оценки качества образования в общеобразовательных организациях

Настоящий параграф выступает логическим продолжением параграфов 1.3. и 3.1, где мы установили границы применения функционального подхода в построении ВСОКО и рассмотрели функциональный подход исходным основанием организационного этапа построения, запускающего функционирование ВСОКО как таковое.

Задача параграфа – показать функциональный инвариант как предмет построения ВСОКО и охарактеризовать его составляющие применительно к общеобразовательным организациям.

В рамках решения указанной задачи мы прибегнем к отдельным положениям продуктового подхода, который не имеет должного закрепления в аппарате педагогической науки, но содержит нужные нам аргументы назначения функциональных единиц ВСОКО в связке «потребитель-качество». Из продуктового подхода мы заимствуем термин «продукт», чтобы подчеркнуть роль функциональных единиц ВСОКО во взаимодействии участников образовательных отношений как потребителей того или иного качества образования.

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

Термин «функциональный инвариант» уникален в понятийном аппарате педагогической науки, однако считать его сугубо авторским нельзя.

Саму возможность термина «функциональный инвариант» мы выводим из понимания функций как наиболее общих способов деятельности по поддержанию работы той или иной системы. Подобного толкования функции придерживается

Данилюк А.Я. в труде «Теория интеграции образования» [120, с. 288]. Допуская, что функции предопределены принципами, могут вырастать из принципов и переходить в них, ученый пишет: «функции и принципы представляют собой системные понятия, существенно связанные между собой» [120, с. 288].

В этом смысле, термином «функциональный инвариант» можно обозначать итог умозрительного этапа построения ВСОКО, одновременно выступающий условием и основанием организационного этапа, запускающего функционирование.

В силу одинаковой принадлежности функциональных единиц ВСОКО и умозрительному, и к организационному этапу построения ВСОКО, мы предлагаем применять для их дальнейшей характеристики понятие «продукты». Этим понятием мы подчеркиваем прикладное назначение функционального инварианта ВСОКО, вызванное интересами участников образовательных отношений как потребителей данных, генерируемых ВСОКО.

Аспект потребительского интереса к оценочной информации выводит наше исследование к положениям продуктового подхода в педагогике, который закрепляет функциональное разнообразие результатов деятельности педагогических работников образовательной организации.

В продуктивном 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. Ставка здесь делается на взаимодействии участников образовательных отношений, на их потребностях в урегулировании педагогических практик оценки, прозрачности процедур и инструментов оценочной деятельности, вплоть до единообразия подходов к выставлению отметок по результатам оценки.

Взаимосвязь функционального и продуктового подходов обязывает отдельно остановиться на продуктивном подходе и объяснить, почему единицы функционального инварианта ВСОКО следует называть продуктами и каким

образом продуктовая логика служит связующим звеном между построением и обеспечением функционирования ВСОКО.

Для начала сошлемся на исследовательский опыт Абабковой М.Ю., которая в статье «Аспекты формирования продуктовой стратегии образовательной организации в международном образовании» (2010) прибегает к понятию «продуктовая стратегия» в связи с анализом образовательных услуг отечественных вузов для иностранных граждан. Термин «продукт» Абабкова М.Ю. применяет в отношении новых программ, разработанных исходя их конкурентных преимуществ высшего образования в России в ответ на потребительский запрос определенного сегмента граждан. Автор пишет: «Российские образовательные организации могут предлагать на международном рынке как минимум два типа продукта: специализации, которые требуют фундаментальной подготовки (наукоемкие специализации, где важно целостное и системное понимание предмета изучения – математики, физики, биологии); массовые профессии социологов, менеджеров, врачей, обеспечивающие оборот за счет невысоких цен» [31, с. 73]

В схожем ключе к продуктовому подходу обращается Глущенко В.В., который описывает некую «продуктовую модель» [111, с. 56] как ресурс повышения эффективности научно-педагогической деятельности в вузе. Автор подчеркивает, что обращение к продуктовой модели работы вуза является новым и перспективным направлением дидактики высшей школы.

Применительно к общему образованию, продуктивный подход восходит к трудам польского ученого Оконь В. Ученый считал, что необходимо обучение, которое позволяло бы приобретать в ходе обучения и знания, и умения пользоваться этими знаниями в практической деятельности. Одним из первых Оконь В. выдвинул идею «ясного образца своей индивидуальности», достигаемого продуманным отношением разработчиков образовательных программ к «связи между целями и результатами обучения» [266, с. 194]. Внимание к индивидуальной пользе обучения позже, как мы показали выше, трансформировалось в отношении к программам обучения как продукту, удовлетворяющему ценностно-смысловые потребности обучающихся.

Прибегая к продуктовому подходу, мы принимаем во внимание научную дискуссию рубежа XX-XXI вв. о возможности называть образование услугой. Отдельные ученые, в рамках этой дискуссии, апеллировали к стандартам ISO, где качество определяется как «совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности». На этом основании утверждалось, 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; выпускаемая продукция действительно удовлетворяет запросы и ожидания потребителя; учитываются нужды общества и требования к охране окружающей среды; основное внимание уделяется выявлению и устранению проблем задолго до того, как они могут неблагоприятно отразиться на качестве». [278, с. 40].

Стрижов А.М. (1999), исследуя вопрос образовательных услуг в условиях рыночных отношений, определял образовательную услугу как «целенаправленную деятельность, характеризуемую взаимодействием с участниками образовательных отношений и направленную на удовлетворение образовательных потребностей личности» [360].

По сути, в этих и подобных трактовках качества образования, хотя и не артикулировалась, но уже была заложена идея ориентации на потребителя образовательных услуг как фактор обеспечения их качества. И несмотря на то, что понятие «образовательная услуга» имеет неравномерное нормативное закрепление, идея ориентации на потребителя вытекает из смежных нормативных толкований. Так, ГОСТ Р 50646-2012 «Услуги населению. Термины и определения», установленный Приказом Росстандарта от 29 ноября 2012 г. № 1612-ст «Об утверждении национального стандарта» употребляет как смежные понятия «работа» и «услуга» [30].

Характерно, что когда понятие образовательной услуги только начинало складываться, ученые говорили о необходимости «уравновешивания

образовательных систем во всех их составляющих: экономических, социальных, административных – и разработке соответствующей системы измерителей качества образования» [422, с. 14]. В докладе, подготовленном Комиссией Общественной палаты Российской Федерации по интеллектуальному потенциалу нации, отмечалось, что образование является фундаментом экономики, основанной на знаниях, экономики постиндустриального, информационного общества» [Образование и общество - доклад].

Ориентация на потребителя услуг как фактор обеспечения их качества получила отражение у Короткова Э.В., который предложил расширить «управляемые факторы» качества образования за счет диверсификации управления, его соответствия всем факторам. В числе принципов диверсификации управления ученый назвал: «повышение управляемости процессами формирования качества; расширение состава управляемых факторов качества; совмещение и комбинацию управляемых факторов качества; мониторинг качества в режиме реального времени его формирования; ценностную динамичность изменения качества» [187, с. 31].

Пермяков О.Е. пишет об удовлетворенности потребителей образовательных услуг как о том, что определяет качество образования, аргументируя это рационалистичностью понимания образования «как результат, процесс или образовательная система» [287, с. 18].

Ценностно-целевой аспект образовательной услуги рассматривали Заир-Бек Е.С. и Тряпицина А.П., выдвинувшие идею «гуманитарно-педагогического подхода к разработке оценки качества образования». В рамках этого подхода ученые представили так называемые «экстралогические критерии», наиболее точно характеризующие «скрытые возможности образования». Это: «культура школы, дух школы, уклад школы и т.п.». По мнению ученых, «без определения целевых ценностных ориентиров любые смысловые ценности могут быть не актуализированы, остаться на уровне только желаемых идеалов» [135, с. 3-10]. Это есть прямое основание необходимости «перевода смысловых ценностных ориентиров в целевые» [135, с. 3-10].

Идея удовлетворения интересов участников образовательных отношений как потребителей данных ВСОКО придает функциональному инварианту ВСОКО продуктовый характер. С опорой на продуктовый подход субъекты построения ВСОКО добиваются, чтобы:

- локальные нормы ВСОКО были прозрачны и доступными для всеобщего понимания;
- оценочные процедуры доводились до сведения родителей и были интегрированы в учебный опыт обучающихся;
- оценочные средства разрабатывались на критериальной основе, а сами критерии оценки были известны до проведения процедуры оценки;
- оценочные разделы образовательных программ транслировали связь с локальными нормами и выступали гарантом объективной оценки;
- шаблоны информационно-аналитических материалов составлялись исходя из принятой управленческой командой школы структуры образовательных данных.

Продуктами функционирования ВСОКО, согласно этому, мы вправе называть те производные и (или) составляющие ВСОКО, которые обеспечивают ее вклад в достижение целей, предусмотренных стратегией управления и задачами контроля качества образования в образовательной организации. К продуктам, исходя из этой логики, можно относить актуальные и непротиворечивые локальные нормы; образовательные программы, отвечающие требованиям действующих образовательных стандартов; порядки, регламенты, инструкции; различные информационно-аналитические материалы.

Характеристикой продуктов, принципиально отличающей их от услуг, выступает их адресность и осязаемость. Продукты должны обладать высокой степенью полезности для потребителей; должны отвечать текущему запросу на качество образовательной услуги и решать те или иные проблемы потребителей. К примеру, локальные нормы (локальные нормативные акты) обеспечивают потребителям гарантии предоставления качественного образования в соответствии с действующим законодательством. Потребительская ценность локальных норм высока для всех участников образовательных отношений. Несколько иной уровень

ценности у образовательные программ: для администраторов это условие прохождения аккредитации, для педагогов – средство организации учебного процесса, для родителей – информация о содержании образования. В любом, однако, случае, идея продукта – делать образовательную услугу осязаемой, управляемой для потребителей.

Продуктовая стратегия обеспечения функционирования ВСОКО, соответственно, это такая комбинация управленческих мер, в результате которой ВСОКО становится ключевым компонентом образовательной услуги, 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.

Нельзя не отметить, что продуктовый подход в обеспечении функционирования ВСОКО созвучен политике ФИОКО в части проекта «500+» [23]. Разработанная под этот проект «Методика оказания адресной методической помощи общеобразовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты обучающихся (ШНОР)» включает функционирование ВСОКО в состав ключевых механизмов восполнения текущих дефицитов управления качеством. Цель ВСОКО, согласно методике, обеспечивать «возможность периодически оценивать качество подготовки каждого обучающегося, а директору школы – осуществлять объективный мониторинг качества подготовки обучающихся по всем предметам во всех классах» [23]. Подчеркнуто, что «конкретное воплощение внутришкольной системы объективной оценки результатов обучения зависит от множества факторов, включая размер и географическое положение школы» [23]. Однако, есть общие задачи ВСОКО, к которым относится «принцип объективности и понимание коллективом школы, что без данных о качестве подготовки обучающихся невозможно построить качественный образовательный процесс» [23].

Приведенный пример федеральной политики усиливает сформулированные нами аргументы продуктового подхода. В обеспечении функционирования ВСОКО

продуктовый подход одинаково направлен и на плановый, и на оперативный контроль качества образования, поскольку учитывает связку «качество-потребитель», специфичную для каждой образовательной организации.

Поскольку удовлетворенность участников образовательных отношений – неотъемлемый атрибут качества образования, то показатели их удовлетворенности должны характеризовать образовательную деятельность наряду с показателями ее соответствия ФГОС. Ориентация же на потребителей, равно как и допущение понятия «образовательная услуга» в понимании качества образования, обязывают субъекта построения ВСОКО мыслить в продуктовой логике.

Говоря о целесообразности продуктового подхода в обеспечении функционирования ВСОКО, мы берем за основу определение понятия «качества образования», закрепленное в Федеральном законе № 273-ФЗ. Согласно ч. 29 ст. 2, где качество образования – это «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [1].

Если согласно правовой норме, соответствие ФГОС и интересам потребителей рассматривать основой образовательного процесса, то в ситуации, когда процесс реализует конкретная образовательная организация, она становится своего рода поставщиком блага, опосредованного спецификой образовательной среды и особенностями управления. Но поскольку результаты «благоприобретения» сами по себе мало осязаемы («потребитель образовательной услуги не может заранее предугадать результат своего обучения» [139, 2015]), то возникает идея продуктов как эмпирически выраженных атрибутов образовательного процесса, компенсирующих неосязаемость его первичных благ. «Производителем» продуктов, в данном случае, выступает образовательная организация, потребителями – участники образовательных отношений. Сами

продукты получают определение «образовательные» по принципу смежности с образовательными услугами. Процессуальный аспект услуги атрибутирует функциональное назначение продукта. Продукт может сопровождать, обеспечивать или быть частью услуги, но он не носит процессуального характера. Согласимся с Ченцовым О.А. (1999) в том, что «образовательный продукт – часть интеллектуального продукта, адаптированная к соответствующему сегменту образовательных услуг» [410].

Продуктовый подход в обеспечении функционирования ВСОКО редуцирует, как мы полагаем, законодательный формализм идиомы «участники образовательных отношений», потому что за каждым из них в процессе построения ВСОКО стоят конкретные интересы и потребности. Эти интересы и потребности, согласно ФГОС общего образования, общеобразовательная организация обязана реализовать в обязательном порядке. На уровне начального общего образования часть ООП, формируемая участниками образовательных отношений, составляет 20 %; на уровне основного общего образования – 30 %, на уровне среднего общего образования 40 % от общего объема ООП [13-15]. В рамках формируемой части ООП школа вправе оперировать как содержанием ООП, так и технологиями его реализации, включая формы и методы текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся.

Кроме того, продуктовый подход позволяет рассматривать участников образовательных отношений именно как потребителей нормативных, программно-методических и информационно-аналитических продуктов функционирования ВСОКО. Субъект построения ВСОКО делает возможным изначальную ориентацию того или иного продукта на конкретную группу потребителей. К примеру, Положение о ВСОКО может содержать позиции, отражающие порядок информирования родителей (законных представителей) обучающихся о результатах промежуточной аттестации.

В определенной степени, это созвучно базовым основаниям поведенческой экономики. Можем сослаться на труд Гэри Беккера «Преступление и наказание: экономический подход» (1968), где автор (лауреат Нобелевской премии) раскрыл

влияние психологических факторов на принятие экономических решений [Цит. по 31]. Еще один лауреат Нобелевской премии, Герберт Саймон, привнес в изучение поведенческой экономики так называемую «теорию ограниченной рациональности», объясняющую, как люди «стремятся к удовлетворению, вместо того, чтобы максимизировать полезность, как ранее предполагали экономисты» [Цит. по 31].

Продуктовый подход, в большей степени, чем проектный подход, отвечает темпам изменений социо-культурного запроса на качество образования. Плотность информационных влияний на родителей, обучающихся и педагогов обязывает предвосхищать их ценностно-смысловой выбор в отношении образовательных услуг и уметь управлять этим выбором в рамках формируемой части ООП. Понимание разницы проектного и продуктового подходов привносит в функционирование ВСОКО необходимый нам акцент на ситуационном назначении продуктов, компенсирующих отдельные дефициты образовательного процесса.

Идея продукта рождается из текущего или ожидаемого спроса потребителей. Продукт делается как бы под заказ и обязательно с расчетом на окупаемость. Первичная идея продукта обсуждается маркетологом и менеджером продукта на предмет трудоёмкости и затрат, включая компетенции команды. Разработчики продукта не привязаны к срокам и бюджету (как в проекте), свободны в аутсорсинге на разработку отдельных элементов продукта, чутко реагируют на интересы потребителя и вправе отступать от начальной версии продукта. Итераций корректировки продукта может быть столько, сколько нужно для максимизации прибыли от использования продукта потребителями. В итоге, какие-то составляющие продукта могут не попасть в его конечный вариант, а достроиться до самостоятельного полноценного продукта. Как утверждают идеологи продуктового подхода (Паско Н., 2020), «разработка продукта заканчивается только со смертью продукта. В этом одно из базовых отличий от проектного подхода, который всегда конечен» [283].

Дезактуализацию проектного подхода в пользу продуктового отмечает Косачев К. (2018). Он утверждает, что проектный подход не является методом

управления проектами, а является «фреймворком для решения комплексных проблем в процессе создания продуктов». Он может использоваться «внутри проекта, либо в него может быть завёрнута серия проектов, но это разные явления принципиально разного порядка» [189].

Несмотря на то, что отмеченные различия проектного и продуктового подходов сегодня генерирует, преимущественно, сфера IT-технологий, в педагогических исследованиях тоже начинают складываться предпосылки этого аспекта управления качеством услуг. Прежде всего, это исследования, ориентированные на развитие цифровой образовательной среды, становление у участников образовательных отношений компетенций онлайн-коммуникации и сетевого взаимодействия. Здесь продуктовая стратегия пока еще не обозначается напрямую, но уже считывается в исследовательских подходах.

Так, например, в диссертационном исследовании Патаракина Е.Д. (2015) развернута идея цифровых продуктов, обеспечивающих сетевое взаимодействие участников образовательных отношений независимо от их территориального закрепления и гражданства. Речь идет о том, что мобильные устройства «позволяют человеку оставаться в информационной сети постоянно, где бы он ни находился», а благодаря технологиям кодирования различного типа (например, штриховое кодирование), «реальные объекты окружающего мира могут быть дополнены информацией из цифровой памяти. Произведения архитектуры и музейные залы могут быть дополнены информацией, расширяющей представления пользователей и посетителей» [284, с. 51].

Еще одно направление продуктового подхода, которое косвенно освещает Патаракин Е.Д., это информационно-аналитические продукты управления качеством образования. Ученый пишет о развитии в образовании «data-driven» управления и, отмечая, что «данные для учебной аналитики формируются в результате постоянного отслеживания и регистрирования сигналов о действиях обучающихся и обучаемых, а не извлекаются из анкет или тестов», утверждает о необходимости аналитических продуктов управления качеством. «Полученные в результате анализа знания, как утверждает ученый, помогают и обучаемым, и

обучающим лучше понимать события, происходящие в рамках учебного сценария - над чем работают участники, как они взаимодействуют, что они создают, какие средства они используют, в какой среде протекает учебная деятельность» [284, с. 56].

Несколько в иной плоскости, но также в связи с ИКТ- составляющей образования, предпосылки продуктового подхода содержит докторское исследование Вачковой С.Н. «Формирование уклада школы в информационно-коммуникационной среде» (2014). Ученая рассуждает о таких методах формирования уклада школы, как «поощрение нормативного поведения», «визуализация единого художественно-эстетического образа школы», «управление информационной составляющей виртуальной проекции школы» и др. Указанные методы возможны, по убеждению ученой, при условии «функционирования виртуальной проекции школы» [89, с. 9], делающей наглядным составляющие ее уклада. Концепт наглядности сопоставим здесь с нашими исследовательскими доводами об осязаемости образовательных продуктов как их отличии от образовательных услуг. Не прибегая прямо к термину «образовательные продукты», Вачкова С.Н. апеллирует к ним, раскрывая функции информационно-коммуникационной среды: «модерирование общения учащихся и педагогов, учащихся и родителей, родителей друг с другом, учащихся друг с другом, педагогов друг с другом, использование системы виртуальных бонусов за соблюдение правил общения и пр., стимулирование перевода общения между учащимися и педагогами и представителей этих категорий друг с другом на информационные ресурсы школы» [89, с. 9].

Важно помнить и об экономической отнесенности термина «образовательная услуга», который закреплен рядом документов федерального уровня. К примеру: Письмов Министерства образования и науки Российской Федерации от 21 января 2016 г. № АП-78/18 «Об оказании платных образовательных услуг» [Цит. по 330]; Письмом Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 марта 2016 г. № АП-465/18 «О формировании стоимости платных образовательных услуг

по реализации образовательных программ высшего образования и среднего профессионального образования» [Цит. по 330].

В целом, баланс экономической и аксиологической сторон научно-педагогического дискурса в вопросе удовлетворенности потребителя качеством образовательных услуг можно рассматривать катализатором продуктового подхода в обеспечении функционирования ВСОКО. Посредством разного рода продуктов, в которых заинтересованы участники образовательных отношений, субъект построения ВСОКО, учитывает их интересы в условиях роста индивидуальных запросов на качество образования и усиливающейся энтропии информации, с помощью которой участники образовательных отношений формулируют эти запросы.

С учетом сказанного, мы выделяем следующие группы продуктов функционирования ВСОКО:

- продукты локального нормотворчества;
- программно-методические продукты;
- процедурно- диагностические продукты;
- информационно-аналитические продукты.

Выделенные группы продуктов должны быть взаимосвязаны между собой, что считаем одним из показателей эффективности построения ВСОКО. Предлагаемый состав продуктов функционирования ВСОКО определяет очередность этапов алгоритма его построения ВСОКО и задает его прикладную ценность соответствующего процесса.

Рассмотрим каждую группу продуктов в отдельности.

Продукты локального нормотворчества – это внутренние нормы функционирования ВСОКО, которые необходимо сформировать и закрепить локальными актами. Нормы, закрепленные локальными актами, предопределяют структуру данных, которые будут генерироваться процедурами ВСОКО. Наряду с информационно-аналитическими продуктами моделирования ВСОКО (см. далее), локальные нормы реализуют принцип информативности предлагаемой нами концепции построения и обеспечения функционирования ВСОКО.

Во избежание разброса локальных норм, мы предлагаем группировать их в ограниченное количество локальных актов, достаточное для соблюдения действующего законодательства в сфере образования и оперативного реагирования на обнаруживаемые дефициты оценочной деятельности педагогов. Локальные акты формируют правовой каркас взаимодействия участников образовательных отношений вокруг общих вопросов качества образования.

В приложениях к тексту диссертации представлен рекомендуемый нами оптимальный состав локальных актов: Положение о ВСОКО; Положение о формах, порядке, периодичности текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся; Положение об индивидуальном учете результатов освоения обучающимися образовательных программ и поощрениях обучающихся.

Локальная норма, будучи предметом построения ВСОКО, фиксирует понимание того, как должны быть устроены отдельные элементы образовательной системы, выступающие функциональными единицами ВСОКО. В частности:

- планируемые к достижению и подлежащие оценке образовательные результаты обучающихся: локальным актом устанавливается порядок их закрепления рабочими программами предметов, курсов по выбору, курсов внеурочной деятельности;

- оценочные средства текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся: локальным актом устанавливаются требования к оценочным средствам (вариативность; наличие спецификации, кодификатора; уровневый характер заданий и др.);

- формы текущего контроля и промежуточной аттестации: локальным актом устанавливаются все варианты процедурных форм (письменные, устные, экспертиза, наблюдение) и беспроцедурная форма учета, включая то, что может подлежать учету;

- внутриклассное оценивание: локальным актом устанавливаются требования к технологии формирующего оценивания; определяется порядок выставления отметок в рамках учебного занятия (урочного

- отметочные шкалы: локальным актом устанавливается пятибалльная или иная (например, бинарная) шкала оценивания и границы применения шкал; определяется порядок перевода весовых коэффициентов в пятибалльную шкалу;
- мониторинг личностного развития обучающихся: локальным актом устанавливается состав диагностических процедур, порядок их проведения и ответственные должностные лица;
- мониторинг сформированности/ развития универсальных учебных действий (УУД): локальным актом устанавливается состав диагностических процедур, порядок их проведения и ответственные должностные лица;
- мониторинг академической успешности обучающихся: локальным актом устанавливается понятие академической успешности, его смежность с качеством и успеваемостью; устанавливается организационная модель сбора и обработки оценочной информации в ходе процедур ВСОКО; исполнители процедур и др.;
- индивидуальный учет образовательных достижений обучающихся: локальным актом устанавливается структура портфолио обучающегося; порядок его ведения; система сбора и анализа данных портфолио;
- должностные обязанности субъектов ВСОКО: локальным актом устанавливается общая модель распределения должностных обязанностей при обеспечении функционирования ВСОКО; права и ответственность должностных лиц; соответствующие локальные нормы дополняются должностными инструкциями сотрудников;
- полномочия органов коллегиального управления как субъектов ВСОКО: локальным актом устанавливаются особенности участия органов коллегиального управления в контроле и оценке качества образования;
- самообследование качества образовательной деятельности: локальным актом устанавливается состав рабочей группы для подготовки отчета о самообследовании; порядок проведения; реализация федеральных требований в структуре отчета о самообследовании;
- дорожная карта обеспечения и развития условий реализации основной образовательной программы: локальным актом устанавливаются, на основе

требований действующего образовательного стандарта, критерии кадровых, психолого-педагогических, информационно-методических, материально-технических условий; определяется порядок подготовки отчета по финансово-хозяйственной деятельности.

Приведенный перечень направлений локального регулирования считаем завершенным, но открытым: субъект построения ВСОКО устанавливает такой перечень под конкретные особенности образовательной деятельности образовательной организации. Далее принимаются решения по закреплению локальных норм за тем или иным локальным актом.

Непосредственная подготовка локальных актов (подготовка текста, согласование в установленном порядке и др.) выходит за границы построения ВСОКО непосредственно в практики обеспечения ее функционирования. Однако субъект построения ВСОКО вправе при этом обозначить круг лиц и сроки подготовки локальных актов.

Принятые таким образом локальные нормы становятся основанием *программно-методических продуктов функционирования ВСОКО*.

Эта группа продуктов обеспечивает функционирование ВСОКО в следующих аспектах:

- соответствия основных образовательных программ требованиям действующих стандартов;
- наличие в основной образовательной программе части, формируемой участниками образовательных отношений;
- интеграция предметных и метапредметных образовательных результатов в составе планируемых результатов рабочих программ предметов, курсов по выбору, курсов внеурочной деятельности;
- внедрение компонента «функциональная грамотность» в основные образовательные программы;
- соответствие целевого раздела основных образовательных программ требованиям действующих стандартов в части планируемых результатов и системы оценки их достижения;

- организации текущего контроля успеваемости при реализации рабочих программ предметов, курсов по выбору, курсов внеурочной деятельности;

- организация методической работы с педагогами как субъектами ВСОКО.

Сама основная образовательная программа (далее – ООП) – ключевой продукт построения ВСОКО в группе программно-методических продуктов. В Таблице 2 показаны критерии соответствия ООП задачам функционирования ВСОКО (См. Табл. 2). Предлагаемые критерии относятся к ООП любого из уровней общего образования.

Таблица 2

Оценка образовательной программы

Структурный компонент ООП	Критерии соответствия
Пояснительная записка	Согласование целей ООП с качественными характеристиками ОО Согласование целей ООП с основными задачами Программы развития ООП Обоснование выбора принципов и подходов к реализации ОО
Планируемые результаты освоения ООП	Планирование результатов освоения ООП в соответствии с потребностями, интересами и возможностями обучающихся и их родителей (законных представителей)
Содержательный раздел	Планирование содержания каждой подпрограммы ООП (формирования УУД; личностного развития, воспитания обучающихся; формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни, коррекционной работы) как с учетом предметов учебного плана, так и занятий внеурочной деятельности Детализация содержания деятельности ОО по достижению ее результатов применительно к материально-техническим и кадровым ресурсам ОО Охват системой оценки достижения планируемых результатов освоения ООП всех подпрограмм ООП; согласование указанного раздела с внутренней системой оценки качества образования в ОО

Организационный раздел	<p>Реализация части ООП, формируемой участниками образовательных отношений в учебном плане и плане внеурочной деятельности</p> <p>Согласование раздела учебного плана «Промежуточная аттестация обучающихся» с внутренней системой оценки качества образования в ОО</p> <p>Отражение этнокультурного компонента ООП в учебном плане и плане внеурочно деятельности</p> <p>Использование различных вариантов реализации учебного плана</p> <p>Разработка индивидуальных учебных планов.</p> <p>Описание необходимых и созданных условий для реализации планируемых результатов</p>
------------------------	---

При соответствии ООП обозначенным критериям можно говорить, что она отражает должный уровень функционирования ВСОКО и выступает гарантом того, что педагогические практики оценки не будут противоречить задачам административного контроля качества образования.

Субъект построения ВСОКО, определяя подобного рода критерии, вправе расширить внешние показатели качества ООП, которые предъявляются общеобразовательным организациям во время государственного контроля качества образования. Пример таких внешних показателей можно найти в Письме Федеральной службы по контролю и надзору в сфере образования от 16.07.2012 N 05-2680 «О направлении методических рекомендаций» [25]. Письмо содержит рамочный состав критериев проверки образовательных программ. Согласно письму, образовательную программу проверяют на:

- соответствие учебных планов и программ учебных курсов, предметов образовательного учреждения обязательным требованиям;
- соответствие рабочих программ обязательным требованиям;
- организацию внеурочной деятельности в соответствии с обязательными требованиями;
- наличие условий реализации основных образовательных программ;

- функционирование системы внутреннего мониторинга качества образования в образовательном учреждении.

Поскольку внешние критерии не придают ООП значения функциональной единицы ВСОКО, то это значение достигается как раз-таки внутренними критерии, подобными тем, что представлены в Таблице 2. За счет такого внутреннего «позиционирования» программно-методические продукты ВСОКО наполняются содержанием, специфичным для конкретной общеобразовательной организации.

Процедурно-диагностические продукты построения ВСОКО детализируют программно-методические продукты в разрезе перечня и форм проведения оценочных процедур, а также оценочных инструментов, необходимых для их проведения.

Основное внимание должно уделяться рабочим программам учебных предметов, которые напрямую отражают педагогические практики оценки. Рабочая программа – обязательная часть ООП каждого из уровней общего образования. В содержательном разделе ООП должны быть представлены рабочие программы по всем предметам основной части учебного плана; курсам части учебного плана, формируемой участниками образовательных отношений; курсам внеурочной деятельности.

Рабочая программа должна фиксировать формы и инструменты текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся. Для этого субъекты построения ВСОКО осмыслиют и закрепляют локальными актами различные процедурные и беспроцедурные формы оценки.

В блоке процедурных форм оценки выделяют:

- письменные и устные формы;
- формы, основанные на встроенном педагогическом наблюдении;
- формы, основанные на экспертной оценке.

К письменным формам оценки относим:

- тесты;
- комплексные контрольные работы;
- контрольные работы;

- диктанты, изложения;
- задания на основе текста;
- творческие работы: сочинения, эссе;
- рефераты.

К устным формам оценки относим:

- доклады, сообщения;
- публичное выступление;
- собеседование;
- экзамен.

К формам оценки, основанным на встроенном педагогическом наблюдении, относим:

- работу в группах по решению проектных задач, ситуационных задач, кейсов;
- выполнение группового проекта или коллективного творческого дела;
- дискуссии;
- ролевые игры;
- моделируемые образовательные ситуации, квесты.

К формам, основанным на экспертной оценке, относим:

- индивидуальные проекты;
- творческие экзамены;
- изготовление изделий, макетов;
- создание музыкальных или художественных произведений.

Допускаем применение дистанционных технологий по отношению к выше обозначенным формам оценки для обучающихся, осваивающих индивидуальный учебный план, в т.ч. не способных по состоянию здоровья или иным уважительным причинам присутствовать на процедурах ВСОКО в установленные расписанием сроки.

В отличие от всех процедурных форм, форма учета не требует физического присутствия педагога и обучающегося, а само оценочное действие заключается в учете уже состоявшихся индивидуальных достижений обучающегося. Форму учета, как правило, применяют в отношении призеров и победителей олимпиад,

дипломантов и лауреатов конкурсов. Кроме того, форму учета применяют и тогда, когда планируют использовать результаты внешней оценки, например, результаты независимых диагностик, организованных региональным центром оценки качества образования. В этих случаях, в приказе о проведении промежуточной аттестации прописывают, в отношении какой параллели классов, по какому учебному предмету будут использованы результаты внешней оценки и каким образом они будут переведены в пятибалльную шкалу для выставления отметок за промежуточную аттестацию.

Субъект построения ВСОКО, принимая тот или иной состав форм оценки образовательных результатов, сопровождается это требованиями и рекомендациями по их использованию. Технология использования каждой формы должна быть однотипна для всех педагогических работников общеобразовательной организации. Обучающиеся и их родители должны быть осведомлены в особенностях применения каждой формы, включая порядок выставления отметок в рамках каждой из них.

Как и в случае с локальными нормами, от субъекта построения ВСОКО зависит то, насколько исчерпывающим будет общий состав форм оценки образовательных результатов и в какой мере каждая из форм будет внедрена в текущий контроль или промежуточную аттестацию обучающихся. Методическая проработка принимаемых форм оценки и сопутствующие им информационно-инструктивные материалы могут выходить за рамки построения ВСОКО и отражаться в «дорожных картах» развития условий реализации ООП.

Аналогичным образом, в процессе построения ВСОКО, принимаются методы и приемы оценки кадровых и иных условий реализации ООП. Посредством них наиболее полно реализуется выдвинутый нами принцип комплексности. Результатом моделирования здесь выступают циклограммы оценочных процедур в отношении профессиональных компетенций педагогов, деятельности педагога-психолога, социальных работников, тьюторов и др.. Организационно-диагностическими продуктами соответствующие результаты моделирования ВСОКО можно считать потому, что они позволяют организовать процесс

функционирования ВСОКО в соответствии с федеральными требованиями и внутренним управленческим запросом на структуру образовательных данных. Полагаем возможным использовать в этой части ВСОКО экспертно-диагностические методики Ясвина В.А., ориентированные на «оценку количественных параметров школьной среды» [440, с. 13]

Четвертая из выдвинутых нами групп продуктов моделирования ВСОКО – это информационно-аналитические продукты.

Информационно-аналитические продукты построения ВСОКО мы разделяем на две группы:

- предназначенные для трансляции в внешней среде, в т.ч. в сети Интернет;
- предназначенные для внутреннего использования.

Задача первой группы информационно-аналитических продуктов – содействовать соответствию официального сайта школы требованиям к размещаемой на нем информации и обеспечивать информационные данные для обратной связи с участниками образовательных отношений в вопросах оценки качества образования.

Такие информационно-аналитические продукты формируют у участников образовательных отношений позитивное представление о реализуемой школой модели оценки качества образования. При грамотном маркетинге, информационно-аналитические продукты первой группы предотвращают негативные обращения участников образовательных отношений, которые вызваны их неинформированностью в подходах, инструментах, критериях оценки и системе отметок.

В процессе построения ВСОКО следует, как мы предполагаем, прийти к следующему составу информационно-аналитических продуктов внешнего назначения:

- отчет о самообследовании;
- информационный лист с планом внешних независимых диагностик и анализом результатов предыдущих диагностических процедур;

- рекламно-просветительские буклеты, содержащие информацию о качестве образования в школе;

- визуализированная аналитическая информация по отдельным направлениям образовательной деятельности в публичном докладе;

- опросно-анкетный материал для получения данных к разработке формируемой части ООП.

В состав продуктов, предназначенных исключительно для внутренних коммуникаций и внутреннего документооборота, включаем:

- аналитические отчеты по итогам мониторингов;

- аналитические справки-комментарии к результатам внешних независимых диагностик и ГИА;

- справки об эффективности программ воспитания, программ формирования и развития УУД (См. Приложение);

- справки по итогам оперативного административного контроля;

- приложения к протоколам заседаний коллегиальных органов управления школой;

- рассылки-оповещения в рамках административных совещаний.

Информационно-аналитические продукты внутреннего назначения призваны фиксировать своевременную и достоверную информацию о текущем состоянии качества образования в образовательной организации. Именно эта группа продуктов служит основой для принятия управленческих решений и реализации принципа информативности предложенной нами концепции построения и обеспечения функционирования ВСОКО.

На Рисунке 5 представлена взаимосвязь принципов и продуктов построения ВСОКО.



Рис. 5. Взаимосвязь принципов и продуктов построения ВСОКО

С учетом содержимого Рис. 5 можем заключить, что предложенная нами классификация продуктов построения ВСОКО, в сочетании с обуславливающими их принципами построения, составляют предмет построения ВСОКО и основу обеспечения ее функционирования в общеобразовательной организации.

Понятием «функциональный инвариант» мы объединили все выделенные нами группы продуктов: продукты локального нормотворчества; программно-методические продукты; процедурно-диагностические продукты; информационно-аналитические продукты.

Мы показали, что продуктовый подход необходим для связки «качество-потребитель» в ее применении к процессу реализации общеобразовательных

программ. Посредством тех или иных единиц ВСОКО организуется взаимодействие участников образовательных отношений по поводу и с применением оценочной информации (данных) ВСОКО.

Выводы:

1. Функциональный инвариант построения ВСОКО выступает результатом умозрительного этапа и основой организационного этапа построения ВСОКО. Прикладное назначение единиц функционального инварианта продиктовано аспектом удовлетворения интересов участников образовательных отношений качеством образования. Этот аспект включен в определение качества образования, закрепленное ст. 2 в ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации».

2. К единицам функционального инварианта относим локальные нормы, программы, процедуры, измерительные материалы, аналитические и прочие документы. Связка «потребитель-качество», продиктованная правовыми коннотациями ВСОКО, обязывает говорить об единицах функционального инварианта как продуктах построения ВСОКО. Такие продукты можно объединить в группы: продукты локального нормотворчества; программно-методические продукты; процедурно-диагностические продукты; информационно-аналитические продукты.

3. Предлагаемый состав продуктов определяет очередность этапов алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО и характеризует его релевантность текущему контексту деятельности общеобразовательных организаций.

3.3. Алгоритм построения и обеспечения функционирования ВСОКО в общеобразовательных организациях

В настоящем параграфе охарактеризуем ключевые этапы алгоритма построения и обеспечения функционирования внутренней системы оценки качества образования в общеобразовательных организациях.

С учетом ранее определенных принципов построения ВСОКО и их связи с функциональными единицами ВСОКО, мы выдвигаем следующие этапы алгоритма:

- 1) установление локальных норм и подготовка программно-методических документов 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.

Первый этап – установление локальных норм и подготовка программно-методических документов ВСОКО, реализует принцип аутентичности и комплексности и имеет своей задачей установить локальные нормы ВСОКО в их отнесенности к ООП.

На этом этапе построения и обеспечения функционирования ВСОКО формируется исчерпывающий состав локальных норм ВСОКО и организуется их распределение по локальным актам:

- Положению о ВСОКО;
- Положению о формах, периодичности, порядке текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся;
- Положению об индивидуальном учете результатов освоения обучающимися образовательных программ и поощрениях обучающихся.

Предполагаемый вариант распределения локальных норм представлен в Приложении 4 к настоящей диссертации.

Чтобы реализовать в данном этапе алгоритма принцип аутентичности, предлагаем предпринять два шага: 1) уточнить позиции Устава образовательной организации по перечню принимаемых локальных актов для обеспечения функционирования ВСОКО порядку рассмотрения/ согласования/ утверждения локальных актов с соответствующим распределением полномочий между должностными лицами и коллегиальными органами; 2) отнести к ООП как документу, отражающему соответствие образовательной деятельности требованиям ФГОС и подчиняющему себе логику локального регулирования ВСОКО.

Целевой раздел ООП также входит в этот рекомендуемый состав, но уже не как локальный нормативный акт, а как программно-методический документ. При этом целевой раздел не может содержать положений, противоречащих локальным нормам. К примеру, не стоит указывать в целевом разделе ООП (в подразделе «Система оценки достижения планируемых образовательных результатов обучающихся») форму учета, если она не закреплена Положением о формах, периодичности, порядке текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся. Или, к примеру, не стоит анонсировать форму наблюдения в рамках мониторинга личностного развития обучающихся, если она не закреплена Положением о ВСОКО.

Целевой раздел ООП разрабатывается как источник оценочных модулей рабочих программ предметов, курсов по выбору, курсов внеурочной деятельности. В то же время, в целевом разделе необходимо предусмотреть краткое описание подходов к мониторингу сформированности УУД и достижения личностных результатов. В Приложении 5 к настоящей диссертации представлен шаблон аналитической справки по эффективности программы воспитания с охватом результатов мониторинга личностного развития обучающихся.

Едиными для каждого уровня общего образования выступают следующие элементы системы оценки достижения планируемых результатов:

- характеристика основных направлений и целей оценочной деятельности;
- описание объекта и содержания оценки;

- критерии, процедуры и состав инструментария оценки;
- подходы к оценке динамики индивидуальных достижений обучающихся;
- описание организации и содержания промежуточной аттестации обучающихся.

В ООП ООО система оценки важно дополнить описанием организации и содержания оценки по предметам, не выносимым на ГИА. В ООП СОО ко всем перечисленным элементам добавляют описание оценки индивидуального проекта обучающегося.

Особое внимание необходимо уделить рабочим программам предметов, курсов по выбору, курсов внеурочной деятельности в обеспечении ВСОКО. Задача состоит в том, чтобы, не нарушая требований ФГОС общего образования, выработать внутренние подходы к структуре рабочей программы и ее оценочному модулю. В этих внутренних подхода субъект моделирования ВСОКО показывает, как тот или иной тематический раздел рабочей программы работает на достижение личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов.

Во внутренних требованиях к структуре и оценочным модулям рабочих программ, следует учитывать роль критериального подхода к оценке образовательных результатов. Критерии – неотъемлемый атрибут оценки. Это то, что «критично», т.е. сущностно важно с точки зрения требований ФГОС. Показатель – выражение критерия в видимых, эмпирически наблюдаемых составляющих. То, что показывает достижение результата. На основе примененных показателей фиксируют факт достижения/ недостижения результата. В этом случае, принято говорить о способах фиксации: да-нет, имеется-не имеется и др.

Соотношение критериев и показателей позволяет удерживать планируемый образовательный результат по всем этапам оценки. Кроме того, это соотношение делает возможной вариативность форм и методов оценки в пределах ВСОКО. Субъекты построения и обеспечения функционирования ВСОКО добиваются того, чтобы грамотно спланированный к достижению результат освоения рабочей программы одновременно являлся и критерием оценки.

В целях реализации критериального подхода при установлении внутренних требований к структуре и оценочным модулям рабочих программ, предлагаем оперировать понятиями «кодификатор» и «спецификация». Спецификация – краткое описание оценочных средств: процедурная форма применения оценочных средств (тест, комплексная контрольная работа и др.), время на проведение, техническое оснащение, состав заданий с весовыми коэффициентами их выполнения, собственно кодификатор оцениваемых результатов. Кодификатор соответствует планируемым к достижению образовательным результатам, которые закреплены в рабочей программе предмета.

Считаем, что количество единиц оценочных средств рабочей программы должно соответствовать количеству ее тематических разделов, а демоверсии оценочных средств приложены к текстам рабочей программ и вместе с ними размещены в открытом доступе. Так оценочная деятельность педагога будет более прозрачной для родителей и обучающихся, что выступит дополнительным стимулом самоорганизации ученика и актуализации родительского контроля.

Внутренние требования к оценочным средствам и порядку их размещения – неотъемлемый компонент первого этапа алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО. Задача субъектов построения ВСОКО – оптимизировать оборот оценочных данных для синхронизации административного контроля качества образования и собственно педагогической оценки (См. Приложение 6). Именно на этом этапе закладывается структура данных ВСОКО, формируются предпосылки «информационно-аналитической оптимы ВСОКО» как одного из критериев ее эффективности.

Второй этап алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО – разработка процедурной матрицы и инструментов ВСОКО.

На этом этапе алгоритма осмысливается и утверждается система базовых процедур ВСОКО: текущий (поурочный и тематический) контроль; промежуточная аттестация; итоговое оценивание по предметам, не выносимым на ГИА.

Текущий контроль рассматривается как система оценочных процедур в рамках освоения программы учебного предмета. Результаты текущего контроля нужны, чтобы своевременно корректировать содержание учебного материала в соответствии с наличным уровнем его освоения учащимися. Решения по результатам текущего контроля принимает педагог.

При построении ВСОКО необходимо различать текущий поурочный контроль и текущий тематический контроль.

Требования к текущему поурочному контролю субъекты построения ВСОКО разрабатывают с учетом технологий формирующего оценивания для решения ряда педагогических задач: мотивировать познавательную активность учащихся; развивать у обучающихся опыт самооценки; стимулировать навыки саморазвития на основе объективной качественной оценки; адаптировать формы оценки к процедурам промежуточной аттестации.

К текущему поурочному контролю мы относим также проверку тетрадой обучающихся. Порядок, периодичность и нормы выставления отметок при проверке тетрадой устанавливается субъектом моделирования ВСОКО и закрепляется приложением к Положению о формах, периодичности и порядке проведения текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся. Изначально предусматриваются низкие весовые коэффициенты за отметки в ходе текущего формирующего контроля. Отметки выставляются не столько для констатации продвижения обучающегося по содержанию урока, сколько для регуляции познавательной активности обучающихся.

Требования к текущему диагностическому (поурочному) контролю субъекты построения ВСОКО устанавливает с целью организации контроля освоения обучающимися тем, предусмотренных тематическими планами рабочих программ. Текущему тематическому контролю подлежит освоение:

- основных понятий и терминов, предусмотренных содержанием каждой из тем рабочей программы учебного предмета, курса;
- способов учебной деятельности с предметным материалом;

- способов рефлексии процесса и результатов освоения предметного материала;

- навыков самооценки достигнутых образовательных результатов.

Весовые коэффициенты отметок по результатам текущего тематического контроля максимальные из предлагаемых программной оболочкой электронного журнала. Отметки, выставленные в ходе текущего тематического контроля, можно учитывать при проведении промежуточной аттестации. Локальным актом школа определяет порядок выставления и исправления отметок по результатам текущего тематического контроля, включая ситуации пропуска обучающимся большей части уроков по контролируемой теме.

К базовым процедурам ВСОКО относят также промежуточную аттестацию обучающихся.

Под промежуточной аттестацией понимаем комплекс оценочных процедур, обеспечивающих данные об освоении обучающимися образовательной программы, в т. ч. отдельной части или всего объема учебного предмета, курса, дисциплины (модуля) (ч.1 ст. 58 Федерального закона № 273-ФЗ).

В ходе построения ВСОКО процедуры промежуточной аттестации желательно закрепить за окончанием учебного года с соответствующим порядком выставления годовых отметок. Это сокращает число академических задолженностей и связанные с ними риски и организационные издержки. В ходе промежуточной аттестации можно использовать форму учета текущих достижений учащихся. Форма учета не означает освобождения от промежуточной аттестации, а используется именно как организационная форма ее проведения. Форму учета целесообразно использовать для аттестации победителей олимпиад и конкурсов; учащихся, проявивших прочие выдающиеся результаты; или, напротив, для аттестации учащихся с ОВЗ, которые по состоянию здоровья не могут проходить аттестацию в обычных формах.

Итоговое оценивание по предметам, не выносимым на ГИА, не является процедурой в полном смысле этого слова, но включается субъектом построения ВСОКО в общую процедурную матрицу.

На уровне начального общего образования, итоговой оценке подлежит достижение предметных и метапредметных результатов освоения ООП НОО. Оценка проводится на основании динамики его индивидуальных образовательных достижений (годовые отметки за 2-4 классы) и выполнения итоговой работы.

На уровне основного общего образования итоговая оценка проводится в форме учета, с использованием результатов ГИА. На уровне среднего общего образования итоговая оценка проводится также в форме учета. Учитываются полугодовые и годовые отметки обучающегося за каждый год освоения ООП СОО. Их среднее арифметическое выставляют в аттестат целыми числами в соответствии с правилами математического округления.

Единое для всех уровней общего образования требование, которое принимает в расчет субъект построения ВСОКО, – не подвергать итоговой оценке ценностные ориентации обучающегося и его индивидуальные личностные черты. В соответствии с ФГОС общего образования, эти и другие личностные результаты диагностируются в ходе различных мониторингов.

В отличие от процедур оценки образовательных результатов обучающихся, которые закрепляются рабочими программами предметов, курсов по выбору, курсов внеурочной деятельности, «площадкой» фиксации процедур оценки условий реализации ООП выступают приложения к локальным актам. Так же и с процедурами оценки содержания ООП.

В оценке содержания ООП возможны два варианта: оценка ООП, достаточная для прохождения аккредитации и прочих официальных проверок, и оценки ООП в целях развития качества образования.

Первый вариант соотносим с практиками проверки ООП экспертами Рособнадзора на соответствие ФГОС общего образования и отмечаем формальный характер такой проверки, когда фиксируется только наличие или отсутствие того или иного раздела ООП, без погружения в содержимое этого раздела. Соответственно, второй вариант оценки ООП – это вариант, когда субъект построения ВСОКО составляет некий чек-лист содержания каждого раздела. К примеру, для орграздела ООП пунктами чек-листа должны стать: состав части

ООП, формируемой участниками образовательных отношений в учебном плане и плане внеурочной деятельности; согласованность раздела учебного плана «Промежуточная аттестация обучающихся» с локальными нормами; отражение этнокультурного компонента ООП в учебном плане и плане внеурочной деятельности и т.п.

В оценке содержания ООП важна изначальная ориентация субъектов построения ВСОКО на аутентичность ООП. Мера аутентичности будет отличать оценку содержания ООП от формального внешнего контроля соответствия ООП требованиям ФГОС общего образования.

Чтобы обеспечить аутентичность функционирования ВСОКО реализуемым в школе ООП, субъекты построения ВСОКО принимают решения по ряду аспектов разработки ООП. Часть из них мы уже представили выше в связи с рассмотрением роли рабочих программ в объективной оценке образовательных результатов обучающихся. Кроме этого, в ходе построения и обеспечения функционирования ВСОКО принимаются решения по распределению контролируемых ФГОС общего образования элементов содержания по годам освоения ООП того или иного уровня, а также распределению УУД и личностных результатов по предметным областям учебного плана ООП.

Оценка содержания ООП организуется в форме работы с документами (текстами ООП). Никакого процедурного разнообразия здесь нет. Однако субъектам построения ВСОКО необходимо продумать чек-листы под каждое направление оценки ООП, наполнив их необходимыми критериями оценки. Такие критерии могут стать в дальнейшем источником важной информации о влиянии содержания и оценочных материалов ООП на качество образовательных результатов обучающихся. В Приложении 7 к настоящей диссертации представлен вариант критериев внутренней оценки ООП.

Завершающий блог второго этапа алгоритма – это построение и внедрение в административный контроль качества образования процедур оценки условий реализации ООП.

В оценке условий реализации ООП мы принимаем во внимание подходы Ясвина В.А. (2020) к педагогическому проектированию школьной среды с выделенными в ней компонентами: организационно-технологическим и социальным [440, с. 11]. Подходы к оценке этих компонентов сопоставляем с требованиями ФГОС общего образования к кадровым, психолого-педагогическим, информационно-методическим, материально-техническим и финансовым условиям реализации ООП.

По аналогии с оценкой содержания ООП, говорим о ценности аутентичных критериев оценки условий, нейтрализующих формализм критериев, заложенных приказом Минобрнауки России от 14.06.2013 г. № 462 «Об утверждении Порядка проведения самообследования образовательной организацией. Также в ходе моделирования ВСОКО расширяется состав показателей ООП, установленных порядком проведения самообследования и показателями раздела «Инфраструктура», утвержденными приказом Минобрнауки России от 10.12.2013 № 1324 [8].

Субъект построения ВСОКО берет в работу минимальный состав показателей оценки условий «количество компьютеров в расчете на одного обучающегося», «количество учебной и учебно-методической литературы на одного учащегося», «наличие в образовательной организации системы электронного документооборота», «наличие в читальном зале библиотеки места с обеспечением возможности (с выходом в интернет) для работы на стационарных компьютерах или использования переносных компьютеров, распечатки бумажных материалов; наличие медиатеки», «общая площадь помещений, в которых осуществляется образовательная деятельность, в расчете на одного учащегося» [8].

Субъекты построения ВСОКО формируют запрос на разработку критериев оценки и определяют ее организационные нюансы. К примеру, критерии и показатели оценки кадровых, психолого-педагогических условий может разработать и внедрить заместитель по содержанию образования, а показатели оценки материально-технических условий – заместитель по ресурсам. Чем больше у школы амбиций по «дорожной карте» развития условий, тем более развернутой

должна быть структура их оценки. Разворачивание идет по «точке роста», по выбранному направлению и стратегии развития. Исключение – малокомплектные школы, где и субъект построения ВСОКО и исполнитель организационных решений по обеспечению функционирования ВСОКО может быть одним и тем же должностным лицом.

В определении состава процедур и исполнителей оценки условий реализации ООП, субъекты построения ВСОКО реализуют следующие варианты школьного уклада: 1) вариант академической успешности обучающихся, где ставка делается на подготовку к ГИА и поступлению в вузы; 2) вариант инклюзивной среды, где приоритетным становятся равные возможности качественного образования для всех категорий обучающихся; 3) вариант личностного развития обучающихся, ориентированный на системном психолого-педагогическом обеспечении развития личностных ресурсов обучающихся; 4) вариант предпрофессионального образования, ориентированный на последующее поступление выпускников в учреждения СПО; 5) вариант инфраструктурного взаимодействия с учреждениями социальной сферы, когда оценочные данные формируются в самых разных контекстах учебной деятельности, а к процедурам оценки привлекаются партнеры и (или) независимые эксперты.

Обозначенные варианты управленческих контекстов обеспечения функционирования ВСОКО подчеркивают наш тезис о ее влиянии на образовательный процесс. В данном примере именно субъекты ВСОКО решают, что будет приоритетом в формировании структуры данных, вокруг каких смыслов школьного уклада будут выстраиваться результаты оценочных процедур и как это определит наполнение циклограммы ВСОКО.

Рассмотренная согласованность процедур оценки условий, содержания и результатов реализации ООП делает возможным переход к *третьему этапу алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО* – актуализации оценочных компетенций педагогов. На это этапе субъекты построения ВСОКО определяют состав, формы предъявления и способы контроля со стороны

администратора и продумывают организационные решения по всем этим позициям.

Под оценочными компетенциями педагогов понимаем готовность и способность педагогов к планированию актуальных результатов освоения рабочих программ и оценке достижения этих результатов в ходе текущего тематического контроля.

Предлагаемое понимание оценочных компетенций педагога мы выработали, основываясь на научном решении для обновления тезауруса педагогики (О.Б. Даутова, Н.А. Вершинина, М.Г. Ермолаева и др.) в его проекции на профессиональный стандарт педагога.

Профессиональный стандарт педагога включает ряд обязательных трудовых функций, которые можно объединить понятием «оценочной компетенции». Это:

- «систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению» [9];
- «организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися» [9];
- «объективная оценка знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей» [9].

Соглашаясь с Даутовой О.Б и др., что осуществление педагогической диагностики – часть дидактической компетенции учителя [123, с. 67], мы не выводим формулировки профстандарта за скобки научного осмысления, а напротив, встраиваем их в исследовательскую аргументацию. Мы видим в педагоге соисполнителя архитектуры данных ВСОКО и считаем, что его задача – влиять на результаты ученика средствами текущего контроля успеваемости (поурочного и тематического).

Понимание педагогом новизны предметного результата, заложенного ФГОС общего образования – источник ряда влияющих на ученика факторов: создание открытой информационно-образовательной среды урока; развитие мотивации

учащегося; проектирование и организация коммуникации; организация оценочной и рефлексивной деятельности учащегося; обеспечение условий для реализации индивидуализированной учебно-познавательной деятельности школьника на уроке и во внеурочной работе, выход на персонализацию обучения.

В определении состава, форм предъявления и способов контроля оценочных компетенций педагогов ссылаемся на «интегративную модель компетентности» Савенкова А.И. (2004), включающую уровни: знания и их организацию; умения и навыки их использования; интеллектуально-творческий потенциал личности; ориентация на позитивное, эмоционально-нравственное отношение к миру.

Субъект построения ВСОКО определяет внутренние требования к тому, как педагог планирует результаты освоения рабочих программ; какими формами текущего контроля пользуется; как интегрирует в контроль предметных результатов личностные и метапредметные; как обеспечивает баланс текущего поурочного и текущего диагностического (тематического) контроля; какую отметочную шкалу применяет; как реализует при выставлении отметок уровневый подход и фиксирует информацию об учебных достижениях.

Если предусматривать расширенную (за рамками федеральных показателей) оценку кадровых условий реализации ООП, то оценочные компетенции педагогов – одно из обязательных направлений.

Контроль выполнения этих требований можно предусмотреть традиционными способами (документарные проверки, беседы, посещения уроков) и более современными способами, такими, как аутсорсинг и методика 360. И в том, и в другом случае предусматривается оперативный контроль, в случае текущих корректировок ООП, процедур ВСОКО или др. изменений в процессе функционирования ВСОКО. В контроле оценочных компетенций педагогов администратору необходимо занимать проактивную позицию, поскольку от педагогов зависит и объективность ВСОКО, и качество учебной аналитики.

Важно рассматривать оценочные компетенции как ведущие в профиле компетенций педагога. Для этого внести в должностные обязанности ряд соответствующих трудовых действий. При этом в профиле требований к

педагогическим кадрам оценочные компетенции должны занимать ведущую позицию, в силу охвата ими таких трудовых действий, как:

- «планирование образовательных результатов обучающихся: предметных, метапредметных, личностных;

- декомпозиция планируемых на уровень общего образования образовательных результатов по годам освоения ООП;

- подготовка кодификатора и дескрипторов образовательных результатов для их текущего тематического контроля в ходе реализации рабочих программ по предметам учебного плана;

- подготовка оценочных инструментов текущего тематического контроля;

- применение в процедурах текущего тематического контроля различных форм: письменных, устных, экспертной оценки, наблюдения, учета;

- работа с данными по итогам текущего тематического контроля; составление информационно-аналитических документов на основе полученных данных;

- работа с данными внешних мониторингов и региональных диагностик; анализ выявленных дефицитов обучающихся и организация адресной работы с ними;

- реализация принципов формирующего оценивания в ходе поурочного контроля; баланс безотметочного формирующего оценивания и отметочных практик поурочной оценки;

- информирование родителей обучающихся о предмете оценки, особенностях ее организации;

- вовлечение обучающихся в самооценку; использование учебной рефлексии обучающихся в соответствии с наличным кодификатором образовательных результатов;

- готовность к тьюториалу индивидуальных учебных планов обучающихся, в т.ч. умение адаптировать под это наличный кодификатор образовательных результатов. Указанные трудовые действия субъект моделирования ВСОКО формулирует с учетом профстандарта педагога» [326].

Предваряющая этот шаг профессиональная рефлексия педагогов может быть организована по вопросам: включает ли модель ВСОКО оценку кадровых условий? Учтены ли в оценке кадровых условий требования ФГОС общего образования к системе оценки достижения планируемых образовательных результатов обучающихся? Являются ли результаты диагностики оценочных компетенций педагогов предметом методической работы?

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» [Сав, Волчек].

Учет оценочных компетенций педагогов в структуре оценки кадровых условий реализации ООП обеспечивает синергию планового управленческого контроля и методической работы с педагогами. Поскольку действующие на сегодня показатели самообследования носят общий характер и не отражают уникальности стоящих перед школой задач, школы должны проектировать собственные структуры данных, контроль посредством которых имел бы развивающее значение для педагогов и стимулировал их опыт оценочной деятельности.

Четвертый этап алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО – корректировка внутришкольных мониторингов и информационно-аналитических материалов ВСОКО.

Указанный этап предлагаем как решение противоречия между отраслевым запросом на актуализацию контрольно-оценочной деятельности школы и инерцией соответствующих преобразований даже на уровне административной стратегии и локальных норм. К сожалению, во многих школах актуальная концепция ВСОКО не более чем отраслевая риторика, и дальше устаревших практик внутришкольного контроля школа не идет. Это ведет не только к

здвоению процедур контроля и оценки, но и серьезной редукции развивающего влияния ВСОКО на образовательный процесс.

Мониторинги, отвечающие требованиям ФГОС общего образования, должны агрегировать информацию, получаемую в рамках базовых процедур ВСОКО: текущего контроля и промежуточной аттестации. Речь идет о мониторингах образовательных результатов обучающихся, в отношении которых обязательными выступают: мониторинг достижения предметных результатов, мониторинг сформированности УУД, мониторинг личностного развития обучающихся, мониторинг условий реализации ООП.

Во всех перечисленных направлениях мы понимаем под мониторингами компонент ВСОКО, организующий структуру образовательных данных. Мы не отождествляем мониторинг и контроллинг, но держим в фокусе потребность административного контроля в структурированной информации о текущем состоянии качества образовательных результатов обучающихся и его динамике. В рамках алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО это означает ряд искомых характеристик ВСОКО:

- вся совокупность планируемых к достижению образовательных результатов обучающихся охвачена оценочными процедурами текущего контроля и промежуточной аттестации или индивидуальным учетом в технологии портфолио; исключены неоцененные образовательные результаты;

- имеется ясный, разделяемый всеми субъектами ВСОКО, порядок закрепления тех или иных личностных и метапредметных результатов за рабочими программами учебных предметов, курсов по выбору, курсов внеурочной деятельности;

- структура учебной аналитики, выполняемой педагогическими работниками, продиктована порядком закрепления личностных и метапредметных результатов за рабочими программами учебных предметов, курсов по выбору, курсов внеурочной деятельности;

- педагоги, исполнители диагностических процедур в рамках того или иного мониторинга, обеспечены инструктивно-методическими материалами для анализа

результатов диагностик; функционал по учебной аналитике зафиксирован в должностных инструкциях педагогов;

- диагностические процедуры мониторингов УУД и личностного развития встроены в текущие контрольные работы начала учебного года (входная диагностика) и конца учебного года (контрольная диагностика); инструментарий для диагностик включен в оценочные модули рабочих программ;

- данные федеральных и региональных мониторингов используются для понимания объективности ВСОКО; в отчете о самообследовании приводится информация о соотношении годовых отметок обучающихся и результатов ВПР и (или) независимых региональных диагностик, отметок в аттестатах и результатов ГИА.

Придавая внутришкольным мониторингам выше обозначенный статус, мы еще раз подчеркиваем связанность педагогической оценки и административного контроля качества образования. На административном уровне результаты мониторинга используются для принятия управленческих решений и анализа эффективности управленческих механизмов в ходе проведения самообследования. Но без педагогической оценки интерпретировать результаты мониторинга нецелесообразно, поскольку не сложится связки между результатами ученика и деятельностью педагога. Административный контроль нуждается в информации, которую формирует педагог, анализируя итоги текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся. Поэтому субъект построения ВСОКО должен продумать запрос на педагогический анализ и обеспечить его необходимыми инструктивно-методическими материалами.

Мы не углубляемся в суть мониторингов как явления образовательного менеджмента или педагогическую практику, но разделяем при этом многие научные доводы по этому вопросу. Из наиболее близких нам позиций можем назвать позицию Михайловой Е.И., назвавшей следующие «принципы формирования модели мониторинга качества образования: непрерывность и поступательность процесса мониторинга, выражающаяся в его неразрывности и последовательности на всех этапах образования; плановость мониторинга,

обусловленная не только организацией учебного процесса, но и потребностями самой личности в качественном образовании в соответствии со своими профессиональными и жизненными планами; интегративность процесса мониторинга реализуемая в достижении целостности и единстве контроля и оценки знаний и умений учащихся с другими структурными компонентами процесса обучения; преемственность мониторинга качества образования достигаемая путем рассмотрения прямых и обратных его связей с предыдущими и последующими этапами образования и включения обусловленных ими элементов в содержание образования, мотивы учения и другие компоненты» [240, с. 5].

Учитываем также аспект внешне-внутренней обусловленности данных, раскрытой в работах Фиофановой О.А. (2018, 2020). Разделяем доводы ученой о технологии анализа больших данных как сквозной технологии национальной исследовательской инициативы России [391]. Наше понимание мониторингов в структуре ВСОКО актуализирует пути интеграция аналитики данных в сферу образовательного менеджмента. Важно понимать, что программируемые им потоки образовательных данных материализуют обозначила методологическую рамку «педагогика на основе данных» [326].

Как мы выше отмечали, при построении ВСОКО необходимо отойти от традиционных практик мониторинга со «справками внутришкольного контроля» и задать их актуальное состояние. Особенность информационно-аналитических материалов ВСОКО мы раскрываем исключительно в аспекте совершенствования педагогического анализа результатов освоения обучающимися образовательных программ. Ключевая идея состоит здесь в отказе субъекта построения ВСОКО от инспекционного контроля качества в пользу формирующего управления с использованием учебной аналитики.

Информационно-аналитические продукты ВСОКО делим на две группы: предназначенные для трансляции в внешней среде, в т.ч. в сети Интернет, и предназначенные для внутреннего использования.

Задача первой группы информационно-аналитических продуктов – содействовать соответствию официального сайта школы требованиям к

размещаемой на нем информации и обеспечивать информационные данные для обратной связи с участниками образовательных отношений в вопросах оценки качества образования. К этой группе продуктов относим отчет о самообследовании; информационно-аналитические анонсы или пост-релизы мероприятий; аналитические блоки программ развития и публичных докладов.

Вторая группа информационно-аналитических продуктов – собственно продукты мониторингов ВСОКО как ее результирующая, интегральная функция. Состав информационно-аналитических продуктов второй группы: педагогический анализ ВПР; аналитические отчеты по итогам мониторингов; аналитические справки-комментарии к результатам внешних независимых диагностик и ГИА; приложения к протоколам заседаний коллегиальных органов управления школой; рассылки-оповещения в рамках административных совещаний; иные документы оперативного управления с использованием данных ВСОКО.

В параграфе 3.1. мы уже раскрыли принцип информативности в построении ВСОКО и указали на подчиненность процедур и инструментария ВСОКО структуре данных и аналитической информации, необходимой для развития образовательного процесса школы. Согласно принципу информативности, ВСОКО проектируется как источник доказательного развития образовательной организации. Корректировка внутришкольных мониторингов под актуальные задачи ВСОКО отражает реализацию этого принципа.

Этап корректировки внутришкольных мониторингов и информационно-аналитических материалов завершает процесс построения и обеспечения функционирования ВСОКО. На этом этапе алгоритма следует провести рефлексию эффективности функционирования ВСОКО.

Построение и обеспечение функционирования ВСОКО можно считать завершенным, если:

- ключевые локальные нормы, обеспечивающие функционирование ВСОКО, определены и распределены по локальным актам;
- целевой раздел ООП каждого из уровней общего образования отражает подходы к оценке предметных, метапредметных и личностных образовательных

результатов обучающихся; анонсированы мониторинги УУД и личностного развития в рамках соответствующих подпрограмм ООП;

- педагогические практики ВСОКО осмыслены; структура учебной аналитики привязана к данным, которые педагоги получают в ходе текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся; структура данных предполагает интеграцию предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов;

- профиль компетенций педагогов включает оценочные компетенции; оценочные компетенции выведены на плановый тематический и персональный контроль педагогов; продумано содержание сопровождающей это методической работы;

- концептуально отработана технология портфолио для организации индивидуального учета образовательных достижений обучающихся; приняты решения по учету результатов внеурочной деятельности и освоения дополнительных общеразвивающих программ;

- организационный раздел ООП содержит «дорожную карту» обеспечения и развития условий реализации ООП с аутентичным составом критериев;

- должностные инструкции руководящих и педагогических работников отражают их трудовые функции как субъектов ВСОКО.

Охарактеризованные этапы (Рис. 6) универсальны для любой общеобразовательной организации.

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



Рис. 6. Алгоритм построения и обеспечения функционирования ВСОКО

Принципиальная новизна предложенного алгоритма ВСОКО в том, что он разработан как точка «входа» в профессиональное развитие 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 занимаются педагогическим ресурсом качества образовательного процесса не напрямую, а в единой связке с единицами функционального инварианта ВСОКО.

Выводы:

1. Алгоритм построения и обеспечения функционирования ВСОКО обусловлен потребностью административного контроля качества образования в актуальных локальных нормах оценки, их согласованности с содержанием образовательных программ, процедурами и инструментами оценки; а также потребностью в сформированности оценочных компетенций у педагогов и эффективности внутришкольных мониторингов.

2. Основные 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.

3. 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.

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

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

6. 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.

7. Алгоритм построения и обеспечения функционирования ВСОКО реализует принципы аутентичности, информативности, комплексности и воплощает продуктовый подход к моделированию. Итог процесса – обеспеченность необходимыми продуктами каждой функциональной единицы ВСОКО: нормы, программы, процедуры, аналитические работы, информация.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

1. Принципы построения и обеспечения функционирования ВСОКО разработаны на основе понимания принципа как концентрированной формы знания, аккумулирующей в себе основные положения исследовательской логики. Принцип аутентичности в построении и обеспечении функционирования ВСОКО означает прямую обусловленность ВСОКО стратегией управления в конкретной образовательной организации, а также уникальностью задач административного контроля качества образования. Принцип информативности заключается в подчиненности процедур и инструментария ВСОКО структуре данных и аналитической информации, необходимой для принятия управленческих решений. Принцип комплексности продиктован правовыми коннотациями качества образования, где качество – это соответствие стандарту и запросам потребителей. Согласно принципу комплексности, оценочными процедурами необходимо охватить все аспекты качества, включая удовлетворенность образовательных отношений.

2. Принципы построения и обеспечения функционирования ВСОКО важно усилить положениями продуктового подхода, который выступает средством реализации функционального подхода. Идея продуктов возникает как идея эмпирически выраженных атрибутов образовательного процесса, компенсирующих неосвязаемость его первичных благ. «Производителем» продуктов, в данном случае, выступает образовательная организация, потребителями – участники образовательных отношений. Результаты построения ВСОКО обретают значение продукта, предназначенного для удовлетворения интересов участников образовательных отношений как благополучателей эффектов от функционирования ВСОКО. Целесообразна следующая классификация продуктов построения и обеспечения функционирования ВСОКО: продукты локального нормотворчества, программно-методические продукты, процедурно-диагностические и информационно-аналитические продукты. Совокупность указанных единиц составляет функциональный инвариант ВСОКО.

3. Функциональный инвариант ВСОКО редуцирует законодательный формализм идиомы «участники образовательных отношений», потому что реализует интересы и потребности конкретных физических и должностных лиц. 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. Продуктовая стратегия обеспечения функционирования ВСОКО, соответственно, это такая комбинация управленческих мер, в результате которой ВСОКО становится ключевым компонентом образовательной услуги, 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.

4. С учетом разработанных принципов построения ВСОКО и их связи с функциональными единицами ВСОКО, выдвигаем следующие этапы алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО: установление локальных норм и подготовка программно-методических документов ВСОКО; разработка комплекса процедур и инструментов ВСОКО; определение состава, форм предъявления и способов контроля оценочных компетенций педагогов; корректировка внутришкольных мониторингов и информационно-аналитических материалов ВСОКО. Принципиальная новизна предложенного алгоритма ВСОКО в том, что он разработан как точка «входа» в профессиональное развитие педагогов. Поскольку оценочные компетенции связывают все направления дефицитов, диагностируемые на федеральном уровне (предметные, методические, психолого-педагогические), то развитие оценочных компетенций запускает развитие всех остальных.

ГЛАВА 4. ЭМПИРИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА ГИПОТЕЗЫ ИССЛЕДОВАНИЯ. ВНЕДРЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

4.1. Критерии эффективности построения и обеспечения функционирования ВСОКО в общеобразовательных организациях

Для эмпирической проверки гипотезы исследования требуются критерии, которые отвечают идее реализации потенциала педагогической оценки посредством особых подходов к построению и обеспечению функционирования ВСОКО. Критерии должны отражать применение принципов построения ВСОКО и показывать, что обеспечение функционирования ВСОКО, действительно, сориентировано на развитие педагогической оценки, а не только обслуживает управленческое инспектирование и формальную отчетность во внешние инстанции.

Разработку таких критериев мы провели в несколько этапов.

Сначала мы сформулировали эти критерии и раскрыли их с позиций сделанных ранее теоретических обобщений. Далее посредством опроса получили квалифицированную обратную связь от руководителей и заместителей руководителей общеобразовательных организаций. Для этого декомпозировали наполнение критериев в опросном листе, что позволило ссылаться на результаты опроса как на эмпирическое подтверждение правомерности выдвигаемых критериев. После чего завершили обоснование критериев с учетом эмпирических данных.

Теоретический пласт обоснования критериев мы строили на понимании эффективности ВСОКО как меры соотношения ресурсозатрат на построение и обеспечение функционирования ВСОКО и фактов развивающего воздействия ВСОКО на педагогическую оценку. Условно, это соотношение мы называем индексом преобразования ВСОКО в педагогический ресурс качества образования.

Не ставя цели развернуть какое-либо отдельное обоснование этого условного обозначения, мы используем его, чтобы выразить ориентацию субъектов построения и обеспечения функционирования ВСОКО на достижение баланса

административного контроля и педагогической оценки качества образования. Так, например, рост фонда диагностических материалов еще не означает, что сама диагностика организуется педагогом, а ее данные запрашиваются администраторами по назначению. Схожий тезис выдвигают авторы пособия «Оценка деятельности современной школы» (2009). Они пишут, что «в условиях роста фонда дидактических и методических разработок в школе могут использоваться те, которые требуют наибольших затрат времени и приводят к наименьшим результатам, что не так продуктивно» [62, с. 5].

Уже на этапе умозрительного построения ВСОКО необходимо соотносить временные, кадровые и материально-технические затраты на получение педагогами оценочной информации. Субъектам построения ВСОКО важно продумывать оперативные решения, которые активизируются в случае, если тот или иной компонент ВСОКО оказывается мало полезным для педагогического взаимодействия с учениками, неинформативным и не оправданным с точки зрения коммуникации участников образовательных отношений.

Выход за рамки имеющегося терминологического аппарата педагогической науки в ходе выдвижения и формулировки критериев был обоснован. Мы разделяли позицию ученых, что тезаурус исследователя может и должен опережать уже устоявшуюся научную терминологию. Это важно в силу открытости педагогического знания, которое, «будучи формой отражения, закрепления и систематизации результатов познания педагогической действительности, является системой подвижной, социокультурно обусловленной, открытой» [273, с. 159].

В нашем случае, подвижность терминологии связана с переносом термина эффективность в область коллегиальных решений субъектов построения и обеспечения функционирования ВСОКО. Поэтому сочетание «критерии эффективности» мы полагали уместным для перехода от теоретических обобщений к описанию эмпирического опыта исследования. При этом мы старались избегать исследовательского субъективизма и оставляли наши исследовательские доводы открытыми для возможных смысловых уточнений.

Согласно ранее сделанному выводу о том, что ВСОКО характеризуется совокупностью единиц, составляющих ее функциональный инвариант и обеспечивающих педагогические практики оценки в соответствии со стратегиями административного контроля качества образования, мы выдвинули два критерия:

- критерий 1 – «полнота функционального инварианта ВСОКО»;
- критерий 2 – «информационно-аналитическая оптимизация 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; единая педагогическая культура разработки и применения оценочных средств, ознакомления родителей и обучающихся с демоверсиями оценочных средств; согласованность структуры образовательных данных и предмета внутришкольных мониторингов; доступность информационно-аналитических материалов участникам образовательных отношений.

Обозначенное содержание критерия характеризует ориентацию субъектов построения ВСОКО на достижение того, чтобы внутренние нормы и регламенты оценочной деятельности мотивировали педагогов на интеграцию оценки в сам ход учебного взаимодействия, а не только на осуществление текущего контроля и выставление отметок.

Смысл критерия «полнота функционального инварианта ВСОКО» заключается именно в том, что наличие в структуре ВСОКО всех ранее охарактеризованных нами единиц функционального инварианта необходимо для актуализации компетенций педагога как субъекта ВСОКО.

В Таблице 3 представлена связь критерия «полнота функционального инварианта ВСОКО» с этапами алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО в общеобразовательной организации.

Таблица 3

**Содержимое по критерию
«полнота функционального инварианта ВСОКО»**

Этапы алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО	Индикаторы по критерию «функциональный инвариант ВСОКО»
Установление локальных норм и подготовка программно-методических документов ВСОКО	Завершенность локального нормативного регулирования и программно-методического обеспечения ВСОКО
Разработка процедурной матрицы и инструментов ВСОКО	Приведение в соответствие с ФГОС общего образования процедур ВСОКО, включая текущий контроль и промежуточную аттестацию обучающихся
Определение состава, форм предъявления и способов контроля оценочных компетенций педагогов	Достижение единой педагогической культуры разработки и применения оценочных средств, организации оценочных процедур и выставления отметок
Корректировка внутришкольных мониторингов и информационно-аналитических материалов ВСОКО	Согласованность структуры образовательных данных и предмета внутришкольных мониторингов

Отраженная в Таблице 3 связь критерия «полнота функционального инварианта ВСОКО» с этапами алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО означает органичность этого критерия прикладным смыслом исследования. На основании данной связи мы, собственно, и смогли декомпозировать содержимое критерия в опросные листы руководителей и заместителей руководителей образовательных организаций.

Предварительно, однако, мы спроецировали выявленную связь на эмпирический контекст внедрения. Если, к примеру, сравнить действующие требования ФГОС общего образования к содержанию, условиям и результатам реализации основных образовательных программ с составом показателей федеральных мониторингов качества образования, то увидим очевидное противоречие между стандартом и структурой данных федеральных мониторингов контроля качества образования. Эффект этого противоречия – крайне низкое влияние стандартов на конкретные управленческие действия в части развития оценочных компетенций педагогов. Современное поколение российских стандартов, особенно в сфере общего образования, играет, скорее, идеологическую роль, нежели служит документом прямого действия в содержании административного контроля качества образования.

Исток противоречия – дисбаланс методологий: стандарт строится на методологии деятельностного подхода и метапредметной логике организации содержания образования, что предполагает комплексный подход к административному контролю и педагогической оценке качества образования. А федеральный контроль и исследования качества (ВПр, ГИА, НИКО, мотивирующие мониторинги РОИВ и органов местного самоуправления) выстроены в знаниево-центристской доминанте предметного обучения и простом количественном учете материально-технических и кадровых ресурсов образовательного процесса.

Получаем, таким образом, что критерием «полнота функционального инварианта ВСОКО» можно пользоваться не только для проверки реализации принципов построения ВСОКО в ее функциональных единицах, но и для постановки выводов о факте опосредования структурой ВСОКО потенциала педагогической оценки.

Перейдем к характеристике второго критерия.

Второй критерий, - «информационно-аналитическая оптимизация ВСОКО» маркирует эффективность построения и обеспечения функционирования ВСОКО

при условии релевантности педагогической оценки обновляемому содержанию образования и требованиям к образовательным результатам обучающихся.

Мы допускали, что грамотная организация ВСОКО видоизменяет педагогические ресурсы управления качеством образования, делая его положительно зависимым от объективности и полноты информации, поставляемой процедурами оценки.

По мере накопления данных в системе образования и при одновременном обеспечении ее информационной открытости, образовательная организация могут обращаться к официальным данным без посредничества со стороны подведомственных структур. Это накладывает большую ответственность на управленческие команды, обязывает проявлять заинтересованность в социально-экономическом контексте данных, идентифицировать себя как исполнителя государственного заказа, связанного с проведением самообследования [8] и обеспечением функционирования внутренней системы оценки качества образования.

Наряду со сбором, хранением и обработкой информации учреждения образования должны научиться понимать характеристики самой информации и создавать базы данных для обслуживания аутентичных стратегий управления качеством образования. Можно не без основания утверждать, что управлять сегодня общеобразовательной организацией значит управлять качеством данных, в т.ч. моделировать структуры данных, задавая содержания информационных потоков.

Кроме того, критерием «информационно-аналитическая оптимума ВСОКО» мы обозначаем интегрированные в управление школой данные педагогического анализа результатов освоения обучающимися образовательных программ. Критерий выражает себя в оптимальности структуры образовательных данных, используемых для принятия управленческих решений; взаимообусловленности данных по разным аспектам качества образования (содержание, условие, результаты); упорядочении должностных обязанностей педагогов как субъектов ВСОКО (Таблица 4).

**Содержимое по критерию
«информационно-аналитическая оптимизация ВСОКО»**

Этапы алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО	Индикаторы по критерию «информационно-аналитическая оптимизация ВСОКО»
Установление локальных норм и подготовка программно-методических документов ВСОКО	Охват приложениями к локальным актам всех образовательных данных, подлежащих педагогическому анализу
Разработка процедурной матрицы и инструментов ВСОКО	Охват текущим контролем всех групп образовательных результатов: предметных, метапредметных и личностных
Определение состава, форм предъявления и способов контроля оценочных компетенций педагогов	Готовность и способность педагогов к учебной аналитике; уровень их вовлеченности в стратегию административного контроля качества образования
Корректировка внутришкольных мониторингов и информационно-аналитических материалов ВСОКО	Согласованность предмета педагогического анализа образовательных результатов обучающихся с задачами административного контроля качества образования

Критерий «информационно-аналитическая оптимизация ВСОКО» подразумевает полное соответствие процедур ВСОКО структуре образовательных данных, используемых в образовательном процессе. Этот критерий выражает себя в том, что:

- структура образовательных данных, получаемых в рамках функционирования ВСОКО, охватывает все три компонента требований ФГОС общего образования: требования к условиям, требования к содержанию, требования к результатам реализации образовательных программ;

- результаты внешних мониторингов и процедур оценки встроены в аутентичную структуру образовательных данных, которые используются в образовательном процессе;

- в отчете о самообследовании образовательная организация использует максимум полученных данных и анализирует взаимосвязь между ними; к примеру, показывает влияние профессионального развития педагогов на организацию учебных занятий, академическую успеваемость обучающихся, их личностное развитие;

- участники образовательных отношений единообразно понимают информацию, которая транслируется в отметках и иных видах обратной связи по результатам оценочных процедур;

- учебная аналитика включена в профиль обязательных компетенций педагогов, выступает приоритетом методической работы, учитывается в распределении стимулирующих доплат и подлежит плановому административному контролю.

Следует подчеркнуть, что критерий «информационно-аналитическая оптимизация ВСОКО» подчинен критерию «полнота функционального инварианта ВСОКО». Взаимосвязью выдвинутых критериев мы показываем, что влияние ВСОКО на образовательный процесс невозможно без грамотного оборота данных, а мера такой грамотности предопределена наличием единиц ВСОКО, которые входят в функциональный инвариант.

Чем выше степень соответствия функциональных единиц ВСОКО стратегии административного контроля качества образования, тем сложнее взаимосвязь измеряемых факторов качества и сильнее его зависимость от оценочных компетенций педагогов. Если субъекты построения ВСОКО подчиняют функциональный инвариант ВСОКО аутентичным условиям и обстоятельствам развития образовательной организации, то он изначально будет ориентирован на оптимизацию информационных потоков ВСОКО и получению максимума информации из первичных результатов оценки.

Усложнение взаимосвязей измеряемых факторов качества образования должно происходить не за счет увеличения количества данных, а за счет установления связей между разными данными. К примеру, связи между результатами текущего контроля и технологиями педагогического взаимодействия.

Уже на умозрительном этапе построения ВСОКО важно осуществлять переход от констатации данных к их анализу, поиску связей между отдельными аспектами качества. О таком переходе можно говорить, к примеру, когда вместо констатации снижения качества предметных образовательных результатов на столько-то процентов, школа предлагает глубокий анализ причин, которые привели к такому снижению. Причем анализ выполняется с использованием данных, полученных в ходе процедур ВСОКО, включая оценку содержания ООП и условий реализации ООП.

Отметим, что наше понимание эффективности построения и обеспечения функционирования ВСОКО выступает проекцией доказательного развития образования. Понятие доказательного развития так же, как и понятие эффективности, пока еще не вошло в активный словарь педагогических исследований, но оно наиболее емко выражает новизну ВСОКО в сравнении с традиционным внутришкольным контролем.

В предыдущих главах диссертации мы уже отмечали, что общеобразовательные организации Российской Федерации уже начинают преодолевать исторически сложившуюся инспекционность внутришкольного контроля, где административный контроль и педагогическая оценка функционально обособлены. И говоря о критериях эффективности построения и обеспечения функционирования ВСОКО, мы выводим этот тезис на новый уровень осмысления. Мы утверждаем, что понимание эффективности в отношении ВСОКО должно быть сопряжено с идеями доказательного развития образования, где доказательства – это вторичные аналитические данные, полученные на основе первичной оценочной информации ВСОКО.

Чем очевиднее в структуре ВСОКО наличие предпосылок для контекстной оценки образовательных результатов обучающихся; чем более погружены все участники образовательных отношений во взаимодействие на основе данных, тем больше наличный опыт обеспечения функционирования ВСОКО отвечает критерию «Информационно-аналитическая оптимизация ВСОКО».

В Таблице 5 представлено содержимое исследовательских мер, которые так или иначе продвигали нас к обоснованию критериев эффективности построения и обеспечения функционирования ВСОКО.

Таблица 5

Контекст обоснования критериев эффективности построения и обеспечения функционирования ВСОКО

Мероприятие	Суть мероприятия	Сроки проведения
Картирование выявленных дефицитов управления общеобразовательной организацией в аспекте используемых подходов к обеспечению функционирования ВСОКО	Наложение констатируемых данных на структуру алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО; выявление дефицитов обеспечения функционирования ВСОКО	Август-ноябрь 2019 г.
Валидация критериев эффективности построения и обеспечения функционирования ВСОКО	Внесение корректив в формулировки и состав критериев эффективности построения и обеспечения функционирования ВСОКО	Январь - октябрь 2019 г.
Внедрение алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО в экспериментальной выборке общеобразовательных организаций	Внедрение нормативных, программно-методических и информационно-аналитических продуктов ВСОКО, составляющих функциональный инвариант ВСОКО экспериментальной выборки	Август 2018 – апрель 2021 гг.
Внедрение алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО при посредничестве региональных ИРО	Внедрение принципов и продуктов построения и обеспечения функционирования ВСОКО в содержании дополнительных профессиональных программ руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций	Август 2020 – апрель 2021 гг.

Внедрение алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО в деятельности муниципальных управлений образования	Определение перспектив исследования в части сопровождения ВСОКО со стороны муниципальных методических служб, региональных центров оценки качества образования	Март 2021-ноябрь 2022 гг.
---	---	---------------------------

Как уже было отмечено в начале параграфа, для получения эмпирических данных критерии эффективности построения и обеспечения функционирования ВСОКО были развернуты в опросном листе (Приложение 8), адресованном руководителям и заместителям руководителей общеобразовательных организаций.

Нам было важно показать зависимость функционирования ВСОКО от профессиональной позиции субъектов ее построения, стремления должностных лиц расширить управляемые факторы педагогической оценки.

Опросный лист мы структурировали по тем же блокам, на которых выстраивали анкету исследовательского контроля результатов внедрения алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО (см. параграф 4.3.): 1) Блок «Локальные нормы»; 2) Блок «Операциональные решения»; 3) Блок «Коллегиальность»; 4) Блок «Методическое обеспечение»

Группировка вопросов по блокам проводилась на основании совокупности норм, включая требования ФГОС общего образования, и положений менеджмента, корреспондирующих с проблематикой исследования. Мы не претендовали на непротиворечивость и завершенность использованных в опросном листе позиций, но при этом их было достаточно, чтобы констатировать имеющиеся практики ВСОКО в общеобразовательной организации.

К опросу были привлечены слушатели программы повышения квалификации «Планирование и осуществление оценочной деятельности в условиях новой методологии оценки качества общего образования». В реализации этой программы автор исследования принимала участие в качестве тренера-преподавателя, сама программа реализовывалась в течение 2019 г. на базе Института непрерывного

образования ГАО ВО МГПУ. Вторую группу респондентов составили участники проекта «Практики ВСОКО», реализованного на площадке АНО «Ассоциация руководителей образовательных организаций». Наличие двух выборок респондентов усиливало валидность данных, получаемых посредством примененного диагностического инструментария.

Для обработки данных самооценки ВСОКО мы ввели условные обозначения «Выборка 1» (г. Москва) и «Выборка 2» (регионы РФ). К первой выборке мы отнесли слушателей программы переподготовки «Планирование и осуществление оценочной деятельности в условиях новой методологии оценки качества общего образования»; ко второй - участников проекта «Практики ВСОКО». Чтобы сопоставить результаты самооценки с особенностями профессионального опыта респондентов по обеспечению ВСОКО, внутри каждой выборки мы выделили общее количество респондентов, количество тех, кто непосредственно занят в обеспечении функционирования ВСОКО, и тех, кто планировал это в ближайшей перспективе.

Ответы респондентов получили несколько избыточное значение по отношению к текущим федеральным регуляторам ВСОКО, но такая избыточность была необходима для факторного анализа и оправдывала разделение анкетных вопросов на четыре ранее указанных блока.

В целом, полученные данные подтвердили нашу гипотезу о дефицитах ВСОКО, препятствующих ее функционированию в логике управления на основе данных. Дефициты касаются:

- кодификации образовательных результатов и определения критериев оценки их достижения;
- вариативности форм промежуточной аттестации обучающихся;
- интеграции оценки предметных и метапредметных результатов в ходе текущего контроля успеваемости;
- обеспечения объективности оценки неформальности подходов к мониторингу личностных образовательных результатов;

- организации индивидуального учета образовательных достижений, в т.ч. посредством технологии портфолио;

- согласования процедур оценки условий и содержания образовательных программ с подготовкой отчета школы о самообследовании.

Приверженность классическим формам и методам оценки, равно как и предметоцентрированный характер самой оценки, ослабляют потенциал школ во внедрении инструментов международных сопоставительных исследований, в частности, инструментов PISA по диагностике функциональной грамотности. Из-за увеличения единиц внешних мониторингов (ВПР, НИКО, региональные диагностики), школы вынуждены подстраиваться под эти процедуры и тратить на них ресурсы, не имея должных регламентов учета результатов этих процедур в рамках ВСОКО.

Мы установили общую для обеих выборок связь понимания административного контроля и педагогической оценки качества образования, а также проследили зависимость такого понимания от профессиональных установок респондентов. Вместе с тем, мы увидели, что респонденты первой выборки демонстрировали больший интерес к актуальным решениям по интеграции оценки качества образования в развитие образовательной среды школы, при этом не транслировали системного взгляда на вопросы управления ВСОКО.

Отчасти, это можно было объяснить принадлежностью респондентов первой выборки к столичному образованию, где конкретный заместитель директора курирует вполне определенный фронт управленческих работ, эффективность которых не стоит в прямой зависимости от того, будет он лично задействован в управлении смежными участками работ, или нет. И в этом смысле «региональная» выборка респондентов отличалась большей системностью в силу того, что работали в традиционном штатном расписании и координировали как вопросы оценки качества школьного образования, так и вопросы его содержания.

Во второй, региональной, выборке респондентов ситуация отличалась большей инертностью в понимании новых функций контрольно-оценочной деятельности школы и формулировки потребностей изменения ее наличных

механизмов. Такие, к примеру, аспекты ВСОКО, как планирование работ по преодолению неуспешности, развитию способностей и социализации обучающихся в соответствии с их индивидуальными потребностями, не проблематизировались респондентами второй выборки как первоочередные.

Тот факт, что респонденты региональной выборки более открыты для аутентичных практик управления функционированием ВСОКО и готовы к изменениям наличных механизмов контрольно-оценочной деятельности вне зависимости от состояния регионального регулирования соответствующих вопросов. Констатируемый факт мы связывали с определенной имманентностью управленческой иерархии в системе столичного образования, корреспондирующей с ожиданиями и высокой ответственностью органов исполнительной власти.

В целом, несмотря на отдельные различия в ответах столичной и региональной выборок респондентов, полученные констатируемые данные давали вполне завершенное представление о профессиональных установках руководителей и заместителей руководителей образовательных организаций в части влияния оценочной деятельности на развитие качества школьного образования.

Обобщенные данные опроса по ключевым позициям опроса представлены в Рис. 7.

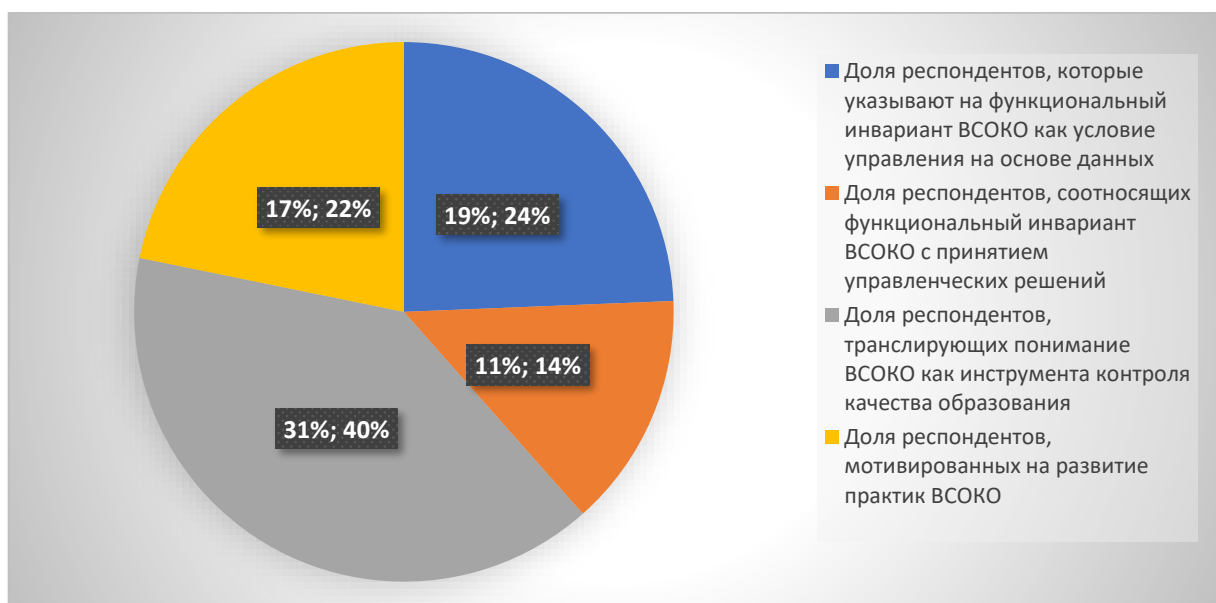


Рис. 7. Распределение положительных маркировок в отношении критериев эффективности построения и обеспечения функционирования ВСОКО

Наше понимание эффективности построения и обеспечения функционирования ВСОКО подтверждало результаты методологического и научно-теоретического уровней исследования, которые, в свою очередь, отвечали задачам, поставленным в ходе обобщения ряда эмпирических фактов. Вместе с тем, предложенные нами критерии эффективности моделирования ВСОКО не были тождественны критериям эффективности исследования. Первое рассматривалось лишь частью второго, хотя и охватывало наиболее существенную область результатов исследования.

Помимо констатации эффективных кейсов функционирования ВСОКО, нам было важно отсмотреть инфраструктурные решения регионального и муниципального уровней по сопровождению практик ВСОКО в общеобразовательных организациях.

Одновременно с опросом мы организовали квалифицированную обратную связь от выделенной группы директоров школ и сотрудников региональных институтов развития образования (всего 70 человек) на предмет значимых характеристик эффективности ВСОКО.

Используя метод семантического дифференциала, мы предложили респондентам проранжировать 7 позиций (шкала от 1 до 7: 1 – наименьшее значение, 7 – наиболее значимый параметр) без использования повторяющихся рангов, то есть однозначно расставить приоритет.

Каждая из позиций фиксировала один из факторов внутренней системы оценки качества образования:

- компетентность руководителя образовательной организации;
- проработанность локальных норм;
- ориентация на госполитику;
- ориентация на уникальные стратегии развития школы;
- организационно-технологический алгоритм оценки;
- педагогические практики оценки.

Условие применять неповторяющиеся ранги побуждало респондентов более взвешенно подойти к ранжированию. Наша гипотеза состояла в том, что все

факторы разделяемы экспертами как существенные и имеющие место быть в управлении качеством школьного образования.

Требование неповторяющихся рангов обязало использовать в обработке суждений коэффициент конкордации (согласованности) экспертов.

Для оценки объективности экспертных выводов при анализе данных анкетирования использовался коэффициент конкордации (согласованности) экспертных суждений.

Коэффициент конкордации вычислялся по формуле:

$$W = \frac{12 \sum_{i=1}^m (R - \bar{R})^2}{n^2(m^3 - m)}$$

где n – количество экспертов,

m – количество рангов,

R – набранный суммарный балл

\bar{R} – среднее значение рангов:

$$\bar{R} = \frac{1}{m} \sum_{i=1}^m R_i$$

Достаточный для принятия предложенных экспертной группой решений коэффициент конкордации должен быть заведомо более 0.7, т.е. как минимум 70% членов экспертной группы должны быть единодушны в своих оценках. Суммарно мы получили коэффициент конкордации 0.8., чем подтвердили свою гипотезу.

Наибольшая согласованность экспертных мнений состоялась по позициям «ориентация на уникальные стратегии развития школы» и «организационно-технологический алгоритм оценки».

Меньшая согласованность, как мы и ожидали, была выявлена в отношении позиции «педагогические практики оценки», что стало искомым эмпирическим подтверждением гипотезы дефицитарности педагогического ресурса ВСОКО. Разночтения в экспертных позициях означали, что, на сегодняшний день, педагогическая оценка еще не стала условием и средством актуальных задач административного контроля качества образования, а потенциал ВСОКО не используется для непрерывного профессионального развития педагога.

Мы получили, таким образом, что сложившиеся в общем образовании практики ВСОКО, в большинстве случаев, оперирует данными, отнесенными к результатам федеральных мониторингов и государственной итоговой аттестации. Даже отчеты о самообследовании, которые должны транслировать уникальную для образовательной организации архитектуру данных, сфокусированы на статистике предметного обучения и оснащенности образовательного процесса. Отраслевой запрос на синхронизацию административного контроля и педагогической оценки качества образования не получает должной реализации.

Чтобы завершить сбор эмпирических доказательств контрпродуктивных подходов к построению и обеспечению функционирования ВСОКО, мы провели в период с июля по август 2020 г. анализ сайтов министерств и департаментов образования всех 85 субъектов Российской Федерации на предмет состава информации, отражающей управление качеством образования в регионе (См. Приложение 9). Мы оперировали концептуальным уровнем работы с данными, если исходить из трехуровневой их архитектуры (физический уровень, пользовательский уровень, концептуальный).

На момент анализа, всего 48 % сайтов содержали специально выделенные страницы региональных систем оценки качества образования. Причем даже в тех регионах, где такие страницы были, они имели разные формулировки. Например: «Мониторинг системы образования» (Белгородская область); «Оценка и управление качеством образования» (Владимирская область); «Мониторинг, исследования образовательных достижений школьников» (Калининградская область); «Региональная система оценки качества образования» (Московская область); «Статистика и мониторинг образования» (Ханты-Мансийский автономный округ – Югра). На сайте Министерства образования Челябинской области было представлено две самостоятельных страницы «Мониторинг системы образования» и «Оценка качества общего образования».

Выявленная непоследовательность в предоставлении информации и разброс в подходах к наименованию действующих региональных систем оценки качества образования свидетельствовали о дефицитах информационно-аналитического

сервиса управления качеством образования и говорили о недостаточном уровне управленческих практик работы с данными.

Отдельно мы отмечали и то, каким образом региональные органы контроля и надзора публикуют на ведомственных сайтах информацию о проведенных выездных и документарных проверках. Лишь в единичных случаях (5 регионов из 85) мы увидели детальную информацию с комментариями вынесенных предписаний, а не ограничивались количественным списком результатов проверок.

Положительный опыт мы констатировали в Новгородской области, где вынесенные органами надзора и контроля предписания были представлены в разрезе конкретной правовой нормы относительно конкретной образовательной организации. Пример комментария: «В нарушение пункта 3.3 приказа Рособнадзора № 785 подраздел «Документы» официального сайта организации не содержит копий локальных нормативных актов, предусмотренных частью 2 статьи 30 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», правил внутреннего распорядка обучающихся, правил внутреннего трудового распорядка и коллективного договора» [1].

Поскольку эмпирическая часть исследования разворачивалась одновременно с преподавательской и экспертной деятельностью автора исследования в системе дополнительного профессионального образования, использовались ресурсы взаимодействия с руководителями и заместителями руководителей школ из разных регионов Российской Федерации, региональными институтами развития образования, муниципальными управлениями образования, муниципальными информационно-методическими центрами.

Информационный обмен с руководителями школ и сотрудниками региональных институтов развития образования подтвердил ряд предполагаемых нами фактов. В частности:

- в силу того, что на региональном уровне пока еще нет должного сопровождения муниципальных систем управления качеством общего образования, институциональный уровень оценки качества развивается стихийно; ставка на

ВСОКО заявлена формально, необходимые для этого регуляторы не сформированы;

- общеобразовательные организации продолжают использовать устаревшие методы управленческого контроля, отождествляя их с ВСОКО; отмечается недопонимание инструментального назначения ВСОКО по отношению к контролю; внутришкольные мониторинги далеко не всегда согласуются с процедурами ВСОКО;

- общеобразовательные организации испытывают трудности с обеспечением функционирования ВСОКО; при этом, в большинстве случаев, они признают влияние ВСОКО на управление качеством образование и готовы к налаживать соответствующие управленческие практики;

- на сегодняшний день, не стали массовыми командные форматы обеспечения функционирования ВСОКО; наблюдается разрыв между управленческими и педагогическими практиками ВСОКО; недостает системной методической работы по развитию оценочных компетенций педагогов;

- в системе повышения квалификации руководителей и заместителей руководителей образовательных организаций мало программ, сфокусированных на ВСОКО;

- экспертная риторика в вопросах управления качеством образования на основе данных не подкреплена методическими разработками; методическая связка между идеями data-driven и функциональным инвариантом ВСОКО, на сегодняшний день, отсутствует.

Документы официальных сайтов школ показывали, что функционирование ВСОКО запускается как бы параллельно с уже сложившейся системой контроля и оценки. Об этом свидетельствуют локальные акты, которые, по сути своей, дублируют содержание ВСОКО, но тем не менее, сохраняют регуляторную силу. Один из примеров – Положение о контрольно-инспекционной деятельности, где предметом контроля заявлена «оценка соответствия содержания образования требованиям федеральных государственных образовательных стандартов при организации образовательного процесса». В локальном акте прописаны подходы к

«выявлению состояния преподавания учебных дисциплин, объективности текущей, промежуточной и итоговой аттестации учащихся», а также «поиск и сбор информации, ее обработка и накопление для принятия управленческих решений по совершенствованию системы образования».

Составители таких локальных регуляторов допускают принципиальную ошибку, не учитывая, что задачи административного контроля отличаются от задач педагогической оценки как таковой. В приведенном же примере функции оценки и контроля не разведены. Мы констатировали, что подобная практика разведения контроля и оценки свойственна многим школам Российской Федерации.

Особое значение мы придавали издержкам управленческого самоанализа в вопросах кадровых условий реализации ООП. В большинстве исследованных школ оценка кадровых условий проводится только по федеральным показателям отчета о самообследовании, которые не отражают всей полноты управления кадрами, информационно-методическими и материально-техническими ресурсами школы. Экспертная работа с ООП выявила случаи отсутствия в ООП «дорожных карт» обеспечения и развития условий.

При всех выше отмеченных характеристиках текущего состояния внутришкольной оценки в России, мы, однако, не могли не отметить роста заинтересованности руководителей и заместителей руководителей школ в развитии ВСОКО. Как позитивный факт мы расценивали и стремление управленческих команд школ к преобразованию методических служб под задачи ВСОКО. И ответы респондентов, и прямая экспертиза размещенных на сайтах школ материалов показывали, что основная трудность, которую преодолевают школы, связана с необходимостью построения аутентичной модели ВСОКО, где внешние региональные и федеральные процедуры оценки качества служат уникальным целям развития школы.

Выводы:

1. Эффективность построения и обеспечения функционирования ВСОКО определяется совокупностью единиц, составляющих функциональный инвариант ВСОКО, и оптимальностью оборота и применения оценочных данных. Согласно

этому, предложены два критерия: критерий 1 – «полнота функционального инварианта ВСОКО») и критерий 2 – «информационно-аналитическая оптимизация ВСОКО». Наименования критериев предложены в авторском варианте, что оправдано новизной их трактовки и интеграцией в исследовательскую концепцию построения и обеспечения функционирования ВСОКО.

2. В разрезе критерия «полнота функционального инварианта ВСОКО», анкетирование руководителей и заместителей руководителей образовательных организаций выявило ряд дефицитов обеспечения функционирования ВСОКО: расхождения между локальными нормами и описанием оценки в образовательных программах; дублирование оценочных процедур, отсутствие графиков и регламентов оценочных процедур; невнимание к оценочным компетенциям в должностных инструкциях педагогических работников; редукция вопросов оценки в содержании методической работы.

3. В разрезе критерия «информационно-аналитическая оптимизация ВСОКО», установлено, что общеобразовательные организации, в большинстве случаев, оперирует данными, отнесенными к результатам федеральных мониторингов и государственной итоговой аттестации, опыт же построения аутентичной структуры образовательных данных недостаточный. Базовые процедуры ВСОКО: текущий контроль и промежуточная аттестация не позиционируются основным источником данных для административного контроля качества образования. Не артикулированы требования к педагогическому анализу результатов текущего контроля в их соотношении с данными внешних мониторингов.

4. Дополнительным фоновым аргументом правомерности нашего понимания критериев эффективности ВСОКО стали результаты анализа информации, размещенной на сайтах региональных органов исполнительной власти в сфере образования. Они свидетельствовали о несформированности региональных концепций сопровождения развития практик ВСОКО. Лишь в единичных случаях, на момент констатации, транслировалась связь результатов контрольно-надзорной деятельности и предмета ВСОКО. Вместе с тем, под влиянием инициатив Федерального института оценки качества образования

(ФИОКО) наметились положительные тенденции в обозначенных вопросах, что оттеняло общее состояние вопроса с внутришкольной оценкой.

5. Полнота функционального инварианта ВСОКО и информационно-аналитическая оптимизация ВСОКО выражают целостность развивающего и информирующего аспектов ВСОКО. Сама взаимосвязь предложенных критериев, их декомпозиция в прикладные форматы оценки эффективности применимы не только в научной работе, но и в работе региональных ИРО и деятельности органов исполнительной власти в сфере образования. Наш опыт использования разработанных критериев лишь один из возможных вариантов дизайна эмпирической части исследований, посвященных роли ВСОКО в системе общего образования. Также возможен перенос предложенных критериев для изучения аналогичных практик в сфере среднего профессионального и высшего образования.

4.2. Внедрения алгоритма построения и обеспечения функционирования внутренних систем оценки качества образования в общеобразовательных организациях

Задача параграфа – проанализировать результаты исследования, полученные в ходе внедрения алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО в общеобразовательных организациях.

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 отрабатывались модельные практики внедрения алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО.

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 процессов развития ВСОКО в общеобразовательных организациях.

Рассмотрим последовательно результаты по обоим внедренческим кластерам.

Как было отмечено выше, первый кластер – кластер непосредственного научного консультирования включал два блока: блок констатации данных и блок запуска и сопровождения внедренческих работ.

Блок констатации данных был развернут под две задачи:

- эмпирическая проверка критериев эффективности ВСОКО;

- получение констатирующей обратной связи на содержание и организационные нюансы алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО.

Ход и инструментарий эмпирической проверки критериев эффективности ВСОКО изложены в параграфе 4.1. настоящей диссертации. Поэтому мы сразу можем перейти ко второму направлению блока констатации.

Для получения данных по существу алгоритма мы использовали метод учета мнений с последующей обработкой информации в показателе «численность/ доля от общей численности». Было предусмотрено две группы респондентов: группа слушателей программ повышения квалификации (подробности далее) и группа участников консалтингового проекта «Практики ВСОКО», организованного автором исследования на площадке АНО «Ассоциация руководителей образовательных организаций» (далее – АРОО).

Из слушателей программ повышения квалификации методом рандомной выборки была сформирована группа в 370 человек, осваивающих в разное время разные программы. Аналогично – с участниками проекта «Практики ВСОКО» (подробности далее); методом рандомной выборки была сформирована группа в 300 человек из членов АРОО, обратившихся за консультацией в период реализации проекта. Каналами получения данных на площадке АРОО выступили чаты вебинаров; тексты обращений и ответов в ходе консультаций; опрос участников конференций; фокус-группы.

Основанием получения обратной связи в рамках программ повышения квалификации для руководителей и заместителей руководителей школ была возможность отбирать содержание этих программ и встраивать интересующие нас вопросы в контроль освоения программ.

Первый пул программ повышения квалификации состоялся в 2019 на базе Института непрерывного образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»:

«Планирование и осуществление оценочной деятельности в условиях новой методологии оценки качества общего образования»

https://www.dpomos.ru/upload/iblock/79e/3310_G_VSE_2019_15.pdf;

«Контрольно-инспекционная деятельность в современной образовательной организации» https://www.dpomos.ru/upload/iblock/f25/03159_G_VSE_2019_49.pdf;

«Управление школой в условиях дистанционного режима обучения» <https://ino.mgpu.ru/2020/04/16/upravlenie-shkoloj-v-usloviyah-distantsionnogo-rezhima-obucheniya/>.

Второй пул программ был организован также в 2019 г., на базе АО «Академия «Просвещение». Эти программы стали частью модульной онлайн-программы «Мониторинг как компонент внутренних систем оценки качества образования» <https://academy.prosv.ru/monitoring>, где автор исследования руководила коллективом разработчиков и входила в состав преподавателей.

Прием констатирующей обратной связи, встроенной в дополнительную профессиональную программу, отработывался задолго до начала исследования, в период работы автора исследования на должности проректора по НИР КОГОАУ ДПО «Институт развития образования Кировской области». Функционалом по должности было предусмотрено научно-методическое сопровождение аналитической работы по внедрению ФГОС в общеобразовательных организациях, и было отработано решение сбора данных, встроенного в анкеты слушателей дополнительных профессиональных программ (повышения квалификации и переподготовки). Впоследствии данный прием получения обратной связи был применен и на программе переподготовки «Современный заместитель руководителя образовательной организации», реализованной в 2016 г. на базе ГАОУ ВО «Московский институт открытого образования» (ныне – ГАОУ ДПО МЦКПРО <https://www.mos.ru/donm/documents/arkhiv-novostei/view/170693220/>). Участие в программе в качестве тренера-преподавателя привнесло в будущий дизайн исследования идею баланса административного контроля и педагогической оценки качества образования при обеспечении функционирования ВСОКО. Указанная идея выносилась на обсуждение кафедры управления образовательными

проектами; конструктивные отзывы коллег впоследствии были учтены в ходе официальных внедренческих практик.

На площадке АРОО обратная связь по особенностям содержания и организационным нюансам алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО стал, как мы уже отметили, консалтинговый проект «Практики ВСОКО». Взаимодействие с участниками проекта «Практики ВСОКО» помогало уточнять исследовательские предложения по организационным механизмам ВСОКО в школах с разным статусом, в т.ч. школах с низкими образовательными результатами обучающихся; особенностям локального нормативного регулирования ВСОКО; особенностям оценки результатов внеурочной и проектной деятельности обучающихся, мониторингу личностного развития обучающихся. Этими и другими вопросами в ходе инициированной нами коммуникации, респонденты содействовали уточнению нюансов деталей внедренческих площадок.

В Таблице 6 представлен краткий обзор содержимого обратной связи от респондентов обеих групп: слушателей ППК и членов АРОО.

Таблица 6

Профиль констатируемой обратной связи

Направление анализа	Основные выводы	
	Слушатели ППК	Члены АРОО, участники проекта «Практики ВСОКО»
Преимственность алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО	Алгоритм принят в целом. Наибольшее количество уточнений по статусу внутришкольного контроля	Алгоритм принят в целом. Дополнительный запрос на экспертизу ООП
Учет фактора ротации должностных обязанностей при	Выявлен дефицит командообразования: функционал задается	Фактор ротации осознан, однако наблюдается инерция функционала «под должность», а не под внедренческие работы

формировании команды внедрения	должностью, а не внешними инициативами	
Согласованность задач административного контроля и педагогической оценки качества образования	Сохраняется понимание педагогической оценки как выставления отметок. Административный контроль не согласован должным образом педагогическими задачами оценки качества образования	Сохраняется понимание педагогической оценки как выставления отметок. Административный контроль не согласован должным образом педагогическими задачами оценки качества образования
Изменения в организации процедур ВСОКО	Предлагаемые процедурные решения одобрены. Отмечена необходимость упорядочивания процедуры промежуточной аттестации	Предлагаемые процедурные решения одобрены. Проблематизируется соответствие оценочного подраздела ООП этапам алгоритма
Развитие оценочных компетенций педагогов	Вопрос оценочных компетенций педагогов принимается, но не как приоритетный в управлении кадрами	Оценочные компетенции педагогов пока еще не входят в зону актуальных задач субъектов ВСОКО

Таблица 6 показывает, что обе группы респондентов дали положительную обратную связь на содержание и организационные нюансы алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО.

В направлении преемственности алгоритма, группа респондентов-слушателей ППК продемонстрировала общее принятие алгоритма, но со значительным количеством комментариев (84 % от общей численности группы) по статусу внутришкольного контроля (ВШК) в связи с предлагаемыми подходами к ВСОКО. В группе членов АРОО проблематизировался другой аспект - соответствие/ несоответствие разработанных школами ООП новым практикам ВСОКО (75 % от общей численности группы).

По направлению ротации должностных обязанностей, респонденты первой группы (76 % от общей численности) чаще, чем во второй, говорили о дефиците командообразования и сообщали о том, что функционал в их школах задается, скорее, должностью, а не внешними отраслевыми или региональными инициативами. Во второй группе только 35 % отметили значимость фактора ротации должностных обязанностей при формировании команды внедрения.

По направлению согласованности задач административного контроля и педагогической оценки качества образования обе группы респондентов (78 % и 72 %, соответственно) показали, что этот аспект алгоритма построения и обеспечения ВСОКО наиболее дефицитарный. Респонденты связывали это с преимущественным пониманием педагогической оценки как выставления отметок. Было очевидно, что корни дефицита лежат в инерции коллективов школ выводить административный контроль за скобки педагогических задач оценки качества образования.

По направлению организации процедур ВСОКО, более продуктивную обратную связь дала вторая группа респондентов. Это было оправдано адресной коммуникацией в индивидуальном формате консалтинга. Почти 80 % респондентов второй группы подтверждали, что в их школах не настроены должным образом процедуры промежуточной аттестации и до сих пор нет регламентов ее проведения. В первой группе эту проблему отметило только 34 % респондентов, поскольку основная часть первой группы – это представители школ г. Москвы, где регламентация образовательного процесса осуществляется централизованно.

По направлению оценочных компетенций педагогов данные оказались еще более разнородными. Причем респонденты обеих групп демонстрировали неосведомленность в отраслевых новациях профессионального развития педагога и не придавали должного значения оценочным компетенциям педагога. Отчасти, это объяснялось тем, что для практикующих руководителей и заместителей руководителей образовательных организаций гораздо важнее восполнить «видимые» пробелы в обеспечении функционирования ВСОКО (локальные акты,

программы, отчетные документы), а вопрос оценочных компетенций можно отодвинуть на второй план как не подлежащий внешнему цензовому надзору и контролю. Только 17 % респондентов в первой группе и 10 % во второй подтвердили, что развитие оценочных компетенций входит в предмет обеспечения функционирования ВСОКО наряду с локальным нормативным и программно-методическим обеспечением.

В общей сложности, блоком констатации данных была подтверждена актуальность содержательных и организационных составляющих алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО. Рандомность выборки респондентов и охват столичной целевой аудитории наряду с работниками региональных школ обеспечивали валидность констатируемых данных. Отдельные выявленные дефициты были учтены при организации площадок внедрения и особенностям научного сопровождения внедренческих работ.

Перейдем к описанию работ по внедрению алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО. Сначала опишем ход работ в кластере с непосредственным сопровождением автора. Задача кластера, как было ранее отмечено, стояла в формировании модельных практик внедрения алгоритма.

Внедренческие работы были организованы в 8-ми общеобразовательных организациях:

- МБОУ Гимназия им. А.И. Яковлева г. Урай ХМАО (Югра)
- МБОУ СОШ № 4 г. Урай ХМАО (Югра);
- МБОУ СОШ № 10 г. Сургут ХМАО (Югра);
- МБОУ СОШ № 18, г. Ярославль;
- МБОУ СОШ № 37 г. Набережные Челны Республики Татарстан;
- ГБОУ города Москвы «Школа № 920»;
- ГБОУ города Москвы «Школа № 46»;
- МБОУ СОШ № 31 г.о. Химки Московской области.

В целях получения экспериментального образца внедрения алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО был заключен договор с

МБОУ Гимназия им. А.И. Яковлева г. Урай ХМАО (Югра) для реализации полного цикла алгоритма. В остальных школах внедрение проходило уже по этому циклу.

Процесс внедрения запускался стратегической сессией с управленческой командой школы, где были обсуждены этапы алгоритма в его проекции на уникальные для гимназии условия образовательной деятельности. Были спланированы сроки работ и обозначен состав участников внедрения. Далее состоялось обновление локальных норм ВСОКО; скорректированы программно-методические документы ВСОКО; принят состав процедур ВСОКО, уточнены нюансы проведения текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся; осуществлена подготовка инициативной группы педагогов для интеграции предметных, метапредметных и личностных результатов в инструментах текущего контроля.

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. Практика мониторингов, которая существовала в образовательной организации до начала внедрения, не отвечала актуальной ситуации ее развития: мониторинг личностного развития не был согласован с содержанием мероприятий программы воспитания, диагностические процедуры мониторинга не были зафиксированы академическими часами организационного раздела ООП; аналогично с мониторингом метапредметных результатов: связь с ООП критичная, диагностические процедуры за рамками академического объема ООП; отсутствовал мониторинг кадровых условий и показатели выполнения «дорожной карты» развития условий.

По мере продвижения с наполнением и составом мониторингов, мы отмечали следующие изменения:

- актуализация терминологии; принятие аббревиатуры ВСОКО как единственно возможной для официальных документов и внутренней коммуникации с участниками образовательных отношений;
- охват методической работой вопросов интеграции предметных и метапредметных результатов в текущем тематическом контроле;
- внесение в показатели качества кадровых условий уровня оценочных компетенций педагогов;
- отработка на методических объединениях требований к учебной аналитике, включая анализ объективности оценки в рамках педагогического анализа ВПР;
- стремление к оптимизации оборота данных (критерий эффективности, который мы обозначили как «информационно-аналитическая оптимизация ВСОКО» раскрыл себя здесь с максимальной очевидностью);
- замена плана ВШК на циклограмму ВСОКО с одновременной синхронизацией административного контроля с педагогическими практиками оценки качества образования.

Указанные изменения мы фиксировали методом встроенного исследовательского наблюдения в ходе встреч и консультационной поддержки лиц, вовлеченных во внедренческие работы.

Также применялся метод экспертизы документов, разрабатываемых по ходу реализации алгоритма. На основе предложенных типовых вариантов командой гимназии были разработаны: Положение о ВСОКО, Положение о формах, периодичности, порядке текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся, Положение об индивидуальном учете. Отдельно управленческая команда проинициировала разработку Положения о рабочей программе, которым были закреплены требования к оценочным инструментам текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся.

Каждый из видов внедренческих работ изначально был сориентирован на анализ влияния нормативного и программно-методического обеспечения ВСОКО

на оценочную деятельность педагогов. Нам важно было выйти из внедрения с завершённым пониманием того, как школа может «самообследоваться» на предмет функциональной целостности административного контроля и педагогической оценки качества образования.

В этой части внедрения методом исследования был принят метод фокус-группы. Было проведено две фокус-группы, в начале внедрения и по его завершении. Использовалась классическая техника метода, где потенциальным участникам озвучивается цель фокус группы и предмет ее проведения. Далее дается небольшая преамбула к содержанию опроса и, с привлечением ассистента-координатора, проводится сам опрос участников фокус-группы. Участникам фокус-группы дается право на рефлекссию. Итоги фокус-группы интерпретируются после ее проведения.

Данные, полученные методом фокус-группы, представлены в Таблице 7 (Предмет обсуждения для размещения в таблице изменен с вопросительного на утвердительный залог).

Таблица 7

Динамика профессиональных установок педагогов

(в рамках внедрения на площадке МБОУ Гимназия им. А.И. Яковлева)

Предмет обсуждения в фокус-группе	Доля положительных ремарок по предмету обсуждения	
	В начале внедренческих работ	По завершении внедрения
Выставление отметок нельзя считать основной частью оценочной деятельности педагога	54 %	95 %
Урочной отметкой не столько фиксируют учебный результат, сколько развивают его	78 %	100 %
Никто, кроме педагога, не должен диагностировать динамику освоения обучающимися универсальных учебных действий (УУД)	15 %	89 %

Урок – площадка для встроенного наблюдения за личностным развитием ученика	15 %	75 %
Важен не средний балл успеваемости, а продвижение конкретного ученика по образовательной программе	58 %	100 %
Административный запрос на структуру оценочных данных либо должен быть методически проработан	80 %	80 %
Общение с родителями посредством комплекса оценочных данных – лучший способ содействия родительскому контролю	47 %	70 %

Результаты фокус-групп показали, что динамика профессиональных установок педагогов стала возможной благодаря комплексу мероприятий в рамках внедрения. Было получено подтверждение функциональной целостности административного контроля и педагогической оценки качества образования.

Как и планировалось, этапом работы с оценочными компетенциями педагогов был завершён цикл внедрения алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО на модельной площадке.

Предпринятые внедренческие новации впоследствии позволили школе заявить свою модель ВСОКО на региональном уровне и победить в конкурсе «Лучшие педагогические практики системы оценки качества образования в образовательной организации» (Приказ Департамента образования и молодежной политики Ханты-Мансийского автономного округа -Югры от 28.04.2021 № 10-П-560).

Фактором такого результата внедрения стала последовательная реализация выдвинутых нами принципов моделирования ВСОКО. В частности, принцип аутентичности был воплощён в ориентации информационно-аналитической оптимы ВСОКО на особенности образовательной политики региона, включая специфику региональных диагностик и структуру запроса районного управления образования на состав аналитической информации. Принцип комплексности нашёл

отражение в деятельности педагогов по интеграции предметных и метапредметных образовательных результатов в ходе текущего контроля успеваемости.

Опыт внедрения в МБОУ Гимназия им. А.И. Яковлева разработанного нами алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО позволил уточнить его организационные аспекты и прийти к завершенной схеме внедренческих работ в других общеобразовательных организациях, как в кластере непосредственного сопровождения автором исследования, так и в кластере внедрения при посредничестве региональных ИРО и органов местного самоуправления в сфере образования.

Побочным положительным эффектом внедрения считаем запуск межпредметных проектных групп педагогов для включения компонента «функциональная грамотность» в образовательные программы. В проектном режиме осваивались формы промежуточной аттестации обучающихся, приближенные к модели PISA, с соответствующим изменением содержания оценочных инструментов текущего тематического контроля.

Отметим также и негативные факты, выявленные в процессе внедрения.

Непосредственно в ходе исследования, к сожалению, ни одна общеобразовательная организация, принявшая к внедрению разработанный нами алгоритм построения и обеспечения функционирования ВСОКО, не достигла полноты функционального инварианта ВСОКО, а соответственно не вышла на ее информационно-аналитическую оптиму. Это, однако, не означало дискредитации алгоритма, но указывало на необходимость более детальной проработки вопроса готовности руководящих и педагогических кадров общеобразовательной организации выступать субъектами построения и обеспечения функционирования ВСОКО.

Анализируя негативные факты внедрения, мы установили, что их причиной выступают трудности управленческих команд школ с определением трудовых действий субъектов ВСОКО в подходящем для должностных инструкций формате.

Наиболее показательным стали факты отсутствия в должностных инструкциях обязанностей, которые связаны с оценочной деятельностью. Для

административных работников это: нормативное обеспечение ВСОКО, организация оценочной деятельности педагогов и развитие этой деятельности, контроль функционирования ВСОКО, обеспечение информационно-аналитических работ.

Указанные дефициты впоследствии были спроецированы на трудовые функции руководителя общеобразовательной организации, когда соответствующий профессиональный стандарт вступил в силу. Исследовательское понимание причин издержек в функционировании ВСОКО оказалось созвучно таким, к примеру, трудовым функциям руководителя, как «организация работ по самообследованию общеобразовательной организации, внутришкольному контролю, обеспечению функционирования внутренней системы оценки качества образования, мониторингу образовательных результатов обучающихся» [10].

Еще одной причиной неполноты функционального инварианта ВСОКО было отсутствие у школьных управленцев должной установки на аутентичность структуры данных ВСОКО. Очевидны были нарушения в приоритизации данных, подлежащих мониторингу: большее внимание уделялось результатам ВПР, ГИА и региональных диагностик. Результаты же текущего контроля при освоении рабочих программ предметов и курсов внеурочной деятельности отслеживались формально, в границах, заданных отраслевыми требованиями к отчету о самообследовании: «успеваемость» (обучающиеся без двоек) и «качество» (обучающиеся без троек).

Лишь в единичных случаях мы отмечали попытки сопоставить данные внешних и внутренних процедур в разрезе «подтверждаемости» школьных отметок результатами ВПР, ГИА и региональных диагностик. То, что мы обозначали как объективность ВСОКО, такие образовательные организации транслировали, включая в отчет о самообследовании сведения большего, меньшего или равного значения годовых отметок по предмету результатам ВПР по этим предметам. Такое состояние работы с данными шло вразрез с официальной политикой Рособрнадзора в части объективности ВСОКО [24].

Искаженно понимался сам термин «образовательный результат»: в документах прописывали не результат освоения программы учебного предмета, а так называемые «контролируемые элементы содержания» (КЭС), которые дублировали требования ФГОС общего образования, но не отражали достижения обучающихся как таковые. Поскольку, однако, этого было достаточно для прохождения документарных проверок в рамках госаккредитации, управленческая команда не проблематизировала ситуацию и, соответственно, не инициировала правильный подход к планированию образовательных результатов.

Дезактуализация понимания образовательных результатов, в свою очередь, препятствовала формированию аутентичной структуры образовательных данных: информация по итогам текущего контроля не содержала данных об образовательных результатах ученика, оперировать можно было только отметками и их средними баллами в разрезе классов, параллелей, учебных периодов. При такой подмене понятий приходится организовывать отдельные, не встроенные в текущий контроль, диагностики достижения метапредметных образовательных результатов, а результаты диагностик лишь формально свидетельствуют о наличии мониторинга сформированности УУД, но, по факту, школа не располагает данными о том, какое учебное содержание и какие педагогические технологии обусловили констатируемый уровень УУД.

Выявленные издержки построения и обеспечения функционирования ВСОКО обязали нас дополнить пакет сопровождающих материалов образцом актуального планирования образовательных результатов для рабочих программ учебных предметов и курсов внеурочной деятельности (См. Приложение 10). Также был разработан чек-лист самоанализа педагогами оценочного модуля рабочих программ учебных предметов и курсов внеурочной деятельности (См. Приложение 11).

Суммарно, планируемые результаты внедрения и его побочные эффекты помогли нам внести оперативные коррективы в организационную схему внедрения алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО в отдельно

взятой общеобразовательной организации. Полученную схему (Рис. 8) мы использовали в кластере опосредованного сопровождения внедренческих работ.



Рис. 8. Организационная схема внедрения алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО в отдельно взятой общеобразовательной организации

Перейдем к анализу результатов внедрения алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО в кластере внедренческих площадок с опосредованным сопровождением.

Используя возможности региональных ИРО и муниципальных управлений образования, мыкратно 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.

Указанный блок внедренческих практик мы развернули в контексте проведения обучающих и информационно-методических мероприятий с руководителями и заместителями руководителей общеобразовательных организаций. Соответствующий подход был реализован при поддержке:

- ГАОУ ДПО Мурманской области «Институт развития образования» (<https://iro51.ru/>);
- ГАОУ ДПО Институт развития образования Республики Татарстан (<https://edu.tatar.ru/vahit/irort>);
- ГАУ ДПО Институт развития образования Ярославской области (<http://www.iro.yar.ru/index.php?id=3235>);
- ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования» (<http://www.krirpo.ru/>);
- ГБОУ ДПО Северо-Осетинский республиканский институт повышения квалификации работников образования» (<https://soripkro.ru/index.php/sveden/osnovnie-svedeniya>).

На базе ИРО Мурманской области внедрение алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО проходило в рамках онлайн-проекта «Школа объективной оценки», в котором приняло участие более 3000 руководителей, заместителей руководителей, методистов и педагогических работников образовательных организаций. По завершении проекта были

обсуждены его итоги в части принятия коллективами школ актуальных подходов к текущему контролю и промежуточной аттестации обучающихся, обеспечению объективности ВСОКО; а также использованию идеи функционального инварианта ВСОКО для введения компонента «функциональная грамотность» в рабочие программы педагогов. Онлайн-проект «Школа объективной оценки» подтвердил также, что формирование структуры образовательных данных, действительно, должно проходить одновременно с проектированием оценочных мероприятий и процедур. В этом смысле, внутренние регламенты оценочных процедур – условие и средство управления потенциалом педагогических работников как субъектов ВСОКО. Результаты внедрения подтверждены актом.

На базе ИРО Республики Татарстан внедренческие работы велись дискретно, по отдельным составляющим алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО.

В 2020 г. в рамках обучения заместителей руководителей муниципальных органов управления образования Республики Татарстан по дополнительным профессиональным программам «Повышение качества образования в условиях реализации национального проекта «Образование»» и «Основные стратегические направления воспитания в условиях реализации национального проекта «Образование»» прошла подготовка работников муниципальных органов управления образования в части формирования муниципальных требований к школьному отчету о самообследовании. В ходе дальнейшего анализа уже подготовленных отчетов, мы делали вывод о результатах внедрения алгоритма. Мы получили, что барьерами к внедрению предложенного нами алгоритма могут стать:

- отсутствие распределения должностных обязанностей между субъектами ВСОКО;

- инерция функциональной изоляции административного контроля от педагогической оценки;

- преобладание констатирующей информации при крайне редуцированной попытке показать влияние отдельных аспектов управления на результаты оценки.

Выводы по факту анализа отчетов о самообследовании были использованы в 2021 г., для обучения управленческих команд общеобразовательных организаций 10-ти муниципальных районов Республики Татарстан по дополнительной профессиональной программе «Развитие и совершенствование компетенций учителя как эффективный механизм повышения качества образования». Образовательный процесс был организован в логике решения кейсов, ситуационных заданий, деловых и ролевых игр. Отдельное внимание также было уделено структуре отчета о самообследовании как главному аналитическому документу ВСОКО. В ходе учебных занятий и последующей проверки итоговых аттестационных работ фиксировались навыки, полученные слушателями. Они касались локального нормативного и программно-методического обеспечения ВСОКО; распределения функционала должностных лиц для проведения внутришкольных мониторингов; процедур ВСОКО, в т.ч. оценки результатов внеурочной деятельности; внутриклассного формирующего оценивания и порядка выставления отметок. Результаты внедрения подтверждены актом.

На базе ИРО Ярославской области внедрение алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО также запускалось через повышение квалификации. Обучение содействовало тиражированию в школах типовых образцов локального нормативного и программно-методического обеспечения ВСОКО; варианта распределения функционала должностных лиц для проведения внутришкольных мониторингов; информационно-аналитической документации ВСОКО; шаблонов подготовки отчета о самообследовании. Общий охват руководящих и педагогических работников школ, освоивших программы повышения квалификации с внедренными подходами и продуктами ВСОКО составил более 600 чел. Положительные эффекты внедренных подходов были отмечены на круглом столе по контролю реализации инновационных проектов ИРО Ярославской области. Результаты внедрения подтверждены актом.

На базе ИРО Кемеровской области внедренческие мероприятия разворачивались одновременно с региональным проектом «Бережливое управление в образовании». Автор исследования приняла участие в проекте как

приглашенный эксперт. В ходе участия в проекте в муниципальные управления образования Кемеровской области были направлены методические пособия «Организация внутренней системы оценки качества образования в школе» и проведены консультации по обеспечению функционирования ВСОКО средствами управленческого моделирования.

При посредничестве Лаборатории научно-методического сопровождения школ на этапе перехода в эффективный режим работы ИРО Кемеровской области сотрудники муниципальных управлений образования смогли на единой научно-практической основе организовать сопровождение школ по локальному регулированию ВСОКО; развитию оценочных компетенций педагогов; оптимизации аналитической работы, включая отчетность по итогам региональных диагностик. Результаты внедрения подтверждены актом.

На базе ИРО Республики Северная Осетия (Алания) внедрение организационно-управленческого алгоритма моделирования ВСОКО стало продолжением секционной работы руководителей (более 500 человек) на программе повышения квалификации «Управление образовательными результатами: концепция и технологии». В мае 2021 г. в 12 муниципальных образованиях Республики Северная Осетия (Алания) началось внедрение рекомендованных нами подходов к связи ВСОКО и управленческого контроля, распределению должностного функционала между субъектами ВСОКО, проведению процедур ВСОКО.

Особую роль во внедрении алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО имело взаимодействие автора с управленческими командами школ Московской области, осуществляемое на базе ГБОУ ВО «Академия социального управления» (ГБОУ ВО АСОУ).

При непосредственном участии сотрудников научно-методического центра содержания образования ГБОУ ВО АСОУ в период с октября 2019 по июнь 2021 гг. было проведено 17 информационно-обучающих мероприятий, общий охват которых составил более 900 человек, руководителей и заместителей руководителей общеобразовательных организаций. Мероприятия содействовали обеспечению

ВСОКО при переходе школ экспериментальной группы на ФГОС среднего общего образования; обновлению подходов к оценке результатов проектной деятельности обучающихся и внедрению компонента «функциональная грамотность» в основные общеобразовательные программы; изменению рабочих программ по предметам с учетом системы оценки достижения планируемых образовательных результатов обучающихся. При содействии Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников ГБОУВО МО «Академия социального управления», 85 школ Московской области были включены в экспериментальную группу на этапе исследовательского контроля результатов внедрения разработанного нами алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО (см. параграф 4.3).

Внедренческая практика на базе региональных ИРО была дополнена серией партнерских проектов на уровне муниципальных управлений образования. Кратко представим каждый из них.

На базе МКУ «Вилуйское управление образования» Вилуйского улуса Якутской области (<http://uuo-vilyuisk.ru/>) организована подготовка педагогических и руководящих работников 8 общеобразовательных организаций к введению компонента «функциональная грамотность» в образовательные программы школ (январь – апрель 2021 г.). По итогам проведенных обучающих мероприятий в общеобразовательных организациях, чьи сотрудники прошли обучение, сформировано актуальное понимание функциональной грамотности как предмета ВСОКО; отработаны особенности планирования образовательных результатов в логике функциональной грамотности; внедрены матричные структуры рабочих программ учебных предметов с фиксацией средств оценки достижения планируемых результатов и подходы к текущему тематическому контролю с на основе интеграции предметных и метапредметных образовательных результатов обучающихся.

При участии Отдела образования администрации Колпинского района г. Санкт-Петербург (https://www.gov.spb.ru/gov/terr/reg_kolpino/obrazovanie/) коллективами 17 общеобразовательных организациях Колпинского района

приняты в работу принципы и организационные подходы к построению ВСОКО. Применены наши рекомендации по корректировке программно-методической документации ВСОКО. В апреле 2021 г. прошел обобщающий семинар с участниками внедрения «Управленческое моделирование ВСОКО».

На базе МАУ Центр сопровождения, обеспечения и развития образования г. Березники Пермского края руководители, заместители руководителей, методисты и педагогические работники 19 общеобразовательных организаций (декабрь 2020 г., март 2021 г.) прошли подготовку к внедрению локальных норм и программно-методических документов ВСОКО (<https://vk.com/public194650024>). По итогам подготовки в указанных общеобразовательных организаций разработаны локальные нормы ВСОКО на основе предложенных нами типовых вариантов локальных актов; скорректированы целевые разделы ООП. Состоявшийся опыт был продолжен в совместном проекте по сопровождению на уровне муниципалитета развития оценочных компетенций педагогов как субъектов ВСОКО.

На базе МКУ «Центр развития образования» г. Ревда Свердловской области для управленческих команд 10 общеобразовательных организаций проведены семинары (октябрь 2020 г.) по внедрению алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО и методическому сопровождению оценочной деятельности педагогов. Сотрудниками МКУ «Центр развития образования» предоставлена положительная обратная связь об изменениях в организационной культуре ВСОКО, связанных с опытом, полученным на семинарах: согласование локальных норм и программно-методических документов ВСОКО; уровневый подход к отметкам; интеграция предметных и метапредметных результатов в текущем контроле обучающихся.

Отдельной площадкой внедрения результатов исследования стал федеральный грант АНО Академия Просвещение (государственный контракт № 04.Z39.110013), включающий обучение руководителей и заместителей руководителей школ на программах «Инструменты эффективного управления современными образовательными системами региона в условиях реализации

национального проекта «Образование»; «Современные механизмы управления как ключевое условие развития образовательной организации»; «Современная школа: модели и инструменты развивающего управления».

О результатах внедрения мы могли судить по содержимому итоговых аттестационных работ слушателей, в которых они представляли программу развития своей образовательной организации, сфокусированную на преодолении дефицитов качества образовательных результатов обучающихся. Было проверено более семидесяти итоговых работ. Проверка итоговых работ показала, что подавляющее большинство управленческих команд опирались на транслируемые в ходе обучения подходы к ВСОКО в разработке направлений развития своих школ. Так, например, все работы, прошедшие проверку, включали ссылки на локальные нормы ВСОКО. В 68 работах были отмечены развернутые комментарии по составу данных программ развития, формируемых в ходе процедур ВСОКО. Почти треть слушателей выделили развитие практик ВСОКО как отдельное направление программы развития.

Взаимодействие с муниципальными структурами образования и экспертная практика в рамках федерального гранта АНО Академия Просвещение помогли утвердиться в выводах, сделанных по ходу исследовательского контроля внедрения алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО. Комбинация кластеров: прямое сопровождение школ; сопровождение, опосредованное деятельностью региональных ИРО; работа с муниципальными управлениями образования – сделали возможным описание итогов внедрения отдельно на институциональном, муниципальном и региональном уровнях.

На региональном уровне результатом внедрения стало развитие оценочных компетенций субъектов ВСОКО. Региональные ИРО, вовлеченные в исследование, приняли в работу структуру оценочных компетенций и подходы к их диагностике в ходе административного контроля кадровых условий реализации ООП.

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.

На институциональном уровне мы получили искомый комплекс результатов. 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;
- 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.

Наиболее характерные результаты внедрения отмечены в актах внедрения, официально подтверждающие сроки взаимодействия и состав результатов.

Выводы по параграфу:

1. Внедрение алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО прошло в соответствии с планом эмпирической части исследования. Получены искомые данные по всем уровням организации ВСОКО: региональному, муниципальному, институциональному. Это стало возможным благодаря решению распределить внедренческие работы по кластерам: прямое сопровождение школ; сопровождение, опосредованное деятельностью региональных ИРО, а также отдельным работам во взаимодействии с муниципальными управлениями

образования. Единая организационная схема внедрения алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО была сформирована на пилотной площадке – МБОУ Гимназия им. А.И. Яковлева г. Урай ХМАО (Югра). Впоследствии эта схема применялась во всех остальных школах, независимо от кластера.

2. Предметом исследовательского контроля результатов внедрения выступала полнота функционального инварианта ВСОКО и создание условий для оптимизации данных, формируемых процедурами ВСОКО. Так мы воплотили в практике выдвинутые нами критерии эффективности ВСОКО и утвердились в их целостности с алгоритмом построения и обеспечения функционирования ВСОКО. Обратная связь от команд площадок внедрения подтверждала правомерность разработанных нами принципов ВСОКО; указывала на органичность единиц функционального инварианта ВСОКО задачам, стоящим перед школами в связи с новизной требований к образовательным результатам и вытекающей отсюда роли педагогической оценки в достижении качества образования.

3. Подтверждена зависимость развивающего потенциала педагогической оценки от состава локальных НОРМ ВСОКО; регламентов оценочных процедур; требований к оценочным средствам рабочих программ; наличия или отсутствия в профессиональной культуре педагогического коллектива отношения к оценке как фактору развития и административных стимулов делать оценку частью педагогических технологий взаимодействия с обучающимися. Получены аргументы возможности и целесообразности функционального единства административного контроля и педагогической оценки качества образования.

4.3. Общие итоги исследования

В настоящем параграфе мы подведем итоги исследования с учетом поставленной цели и задач.

Цель исследования состояла в определении концептуальных основ построения и обеспечения функционирования внутренних систем оценки качества образования в общеобразовательных организациях.

Сужая предмет исследования до общеобразовательных организаций (школ), мы учитывали 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 даже обратной связи по продвижению ученика;
- монополией педагога на выставление отметок;
- наличия в распоряжении педагогов подавляющей части академических часов из всего объема образовательной программы;
- трудовыми функциями педагогов (по профстандарту) в отношении текущего контроля успеваемости обучающихся и анализа ее результатов.

Идея исследования состояла в том, что для активизации указанного потенциала нужны особые подходы к построению и обеспечению функционирования ВСОКО. Такие подходы, в которых оценка выступает условием и средством реализации административного контроля качества образования, а оценочная информация используется всеми участниками образовательного процесса.

Суммарно, в исследовании было задействовано около 4000 руководящих работников школ и порядка 1500 педагогов из 56 регионов РФ; 70 сотрудников региональных институтов развития образования и муниципальных методических служб.

Отдельно 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.

Прочие участники исследования привлекались для оперативного обсуждения промежуточных теоретических обобщений; получения фактологических данных; формирования референтной профессиональной среды исследования.

Исследование проводилось с использованием комплекса методов (см. Таблицу 8). Совокупностью указанных методов мы обеспечили исследованию искомый проектно-прикладной формат, в соответствии с которым выдвигалась гипотеза исследования и решались поставленные задачи.

Таблица 8

Методы исследования

Анализ категорий	Определение педагогического содержания понятия «внутренняя система оценки качества образования»
Изучение концепций и теорий	Разработка научно-теоретической модели построения и обеспечения функционирования ВСОКО Определение границ применения функционального подхода
Обобщение и структуризация научной информации	Осмысление методологической основы исследования Выработка ключевых исследовательских тезисов Построение аппарата исследования
Выдвижение гипотезы	Организация дизайна исследования Уточнение методов исследования
Историко-педагогическая ретроспектива	Выявление исторических этапов контрольно-оценочной деятельности в дореволюционной России, советский и ранний постсоветский периоды
Феноменологический обзор	Учет тематики диссертационных исследований по вопросам контроля и оценки качества общего образования

Метод графов	Визуализация основных положений исследования
<i>Эмпирические методы</i>	
Анализ контекстных данных	Изучение документов, размещенных в открытом доступе на сайтах органов исполнительной власти в сфере образования
Семантический дифференциал	Разработка содержательной части метода конкордации при анализе обратной связи от респондентов
Фокус-группы	Пилотное внедрение алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО
Встроенное исследовательское наблюдение	Исследовательский контроль пилотного внедрения алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО
Структурированное интервью	Оперативное выявление барьеров управленческих команд школ в ходе внедрения алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО
Экспертная оценка материалов и документов	Работа с документацией образовательных организаций, на базе которых осуществлялось внедрение алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО
Опрос	Получение независимой оценки предлагаемых критериев эффективности построения и обеспечения функционирования ВСОКО
Анкетирование	Сравнение результатов исследования в контрольной и экспериментальной группах
<i>Методы статистической обработки данных</i>	
Классификация факторов по сумме рангов и вычисление коэффициента конкордации	Обработка данных обратной связи от респондентов, привлеченных к независимой оценке предлагаемых критериев эффективности построения и обеспечения функционирования ВСОКО
Методы математической обработки данных, модифицированные с учетом специфики области исследования	Обработка данных анкетирования респондентов в сравнении результатов экспериментальной и контрольной групп

База исследования была представлена в параграфах 4.1 и 4.2. настоящей диссертации.

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.

Перейдем далее к обобщению итогов исследования по всему составу задач.

Первой задачей было выявление педагогического содержания понятия «внутренняя система оценки качества образования» и выработка научного определения этого понятия.

Задача решена (параграф 1.1. диссертации). Для решения задачи использовался метод анализа категорий, что было принципиально необходимым, в связи с категорией контроля. Данная категория не входит в вербальную оболочку понятия «внутренняя система оценки качества образования», что приводит к искажениям в научном осмыслении и прикладных трактовках административного контроля качества образования, поддерживающих инерцию рассмотрения административного контроля в отрыве от педагогической оценки.

Решением указанной задачи мы развернули исследование к осмыслению возможностей ВСОКО в реализации педагогического потенциала оценки посредством функционального единства локальных норм, программ, процедур, должностных обязанностей и компетенций участников образовательных отношений, выступающих субъектами ВСОКО. Именно на этой основе мы выдвинули понятие «функциональный инвариант ВСОКО», связав его с продуктовым подходом в части потребностей участников образовательных отношений в различного рода единицах ВСОКО.

Вторая задача касалась разработки научно-теоретической модели построения ВСОКО и уточнения границ функционального подхода в указанной модели. Для решения задачи использовались методы изучения концепций и теорий, обобщения и структуризация научной информации. В рамках этой задачи построение ВСОКО было рассмотрено в единстве умозрительного и прикладного

аспектов. Это стало возможным благодаря обращению к междисциплинарным положениям теории моделирования, их проекции в аппарат педагогических исследований.

Задача решена (параграфы 1.2. - 1.3. диссертации). Выявлен методологический базис построения ВСОКО; охарактеризован его общенаучный уровень; раскрыты частно-научные теории, ссылкой на которые мы усилили использованные положения функционального подхода. Обращением к функциональному подходу мы утвердились в правомерности понятия «функциональный инвариант», которым впоследствии обозначили совокупность продуктов построения ВСОКО, предвещающих и обеспечивающих ее функционирование.

Третья задача была связана с анализом научно-педагогического дискурса по вопросам развития контрольно-оценочной деятельности в общем образовании, а также анализом влияния нормативно-правовых регуляторов на функционирование ВСОКО в общеобразовательных организациях. В решении задачи использовался метод историко-педагогической ретроспективы для выявления исторических этапов контрольно-оценочной деятельности в дореволюционной России, в советский и ранний постсоветский периоды. Также использовался метод феноменологического обзора для учета тематики диссертационных исследований по вопросам контроля и оценки качества общего образования

Задача решена (параграфы 2.1. - 2.3 диссертации). Было подтверждено предположение о том, что система внутришкольной оценки в том виде, который выступил предметом нашего исследования, начала складываться только к концу XX в., в связи реформой контрольно-надзорной деятельности в сфере образования. Дальнейший анализ федеральных регуляторов ВСОКО привел нас 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.

Четвертая задача была посвящена разработке принципов построения ВСОКО в общеобразовательной организации и их применению в авторской классификации продуктов, составляющих функциональный инвариант ВСОКО. Решению этой задачи предшествовало изучение целого ряда докторских и кандидатских исследований по проблематике внутренней оценки и контролю в сфере образования. Важно было охватить совокупностью разрабатываемых принципов потребность общеобразовательных организаций в доступном и непротиворечивом обосновании тех практик, которые они фиксируют в целевых разделах ООП.

Задача решена (параграфы 3.1 - 3.2. диссертации). Определены и раскрыты принципы построения ВСОКО: принцип аутентичности, принцип мобильности, принцип информативности, которые определяют роль ВСОКО в управлении на основе данных. Предложена авторская классификация продуктов, составляющих функциональный инвариант ВСОКО. С использованием метода графов сделана визуализация содержания, организационной согласованности принципов и продуктов.

Пятая задача состояла в разработке алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО в общеобразовательных организациях. Этой задачей мы связали научно-теоретический и эмпирический пласт нашего исследования. Мы изначально планировали, что разработанный нами алгоритм будет основным предметом внедренческих работ. На этапе внедрения алгоритма применялись методы фокус-группы, встроенного исследовательского наблюдения, структурированного интервью, экспертной оценки материалов и документов.

Задача решена (параграфы 3.3., 4.2. диссертации). Разработан алгоритм построения и обеспечения функционирования ВСОКО, охарактеризованы его этапы. Внедрением алгоритма охвачено 47 регионов РФ. В ходе внедрения завершена работа над прикладными методическими материалами и получена модельная схема внедренческих работ для возможного последующего тиражирования.

Шестая задача состояла в разработке критериев эффективности построения и обеспечения функционирования ВСОКО. Задача переводила в эмпирический план ранее сделанные обобщения о факторе построения и обеспечения функционирования ВСОКО в развитии педагогической оценки. Выдвигаемые критерии должны были фиксировать именно те аспекты ВСОКО, которые реализуют потенциал педагогической оценки. Для эмпирического подтверждения правомерности выдвигаемых критериев был использован метод семантического дифференциала, который мы применили в работе с независимыми экспертными оценками.

Задача решена (параграф 4.1. диссертации). Выдвинуты и обоснованы критерии: полнота функционального инварианта ВСОКО и информационно-аналитическая оптимизация ВСОКО. Разработанные критерии использованы в оценке результатов внедренческих работ и подведении общих итогов исследования.

Седьмой задачей был исследовательский контроль результатов внедрения алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО с обобщением результатов исследования и определением его перспектив для педагогической науки. В решении задачи использовался метод анкетирования и методы статистической обработки данных.

Задача решена (параграф 4.3 диссертации). Данные по исследовательскому контролю результатов внедрения алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО будут представлены далее. Обобщение результатов приведено выше. Перспективы исследования для педагогической науки открываются как самой постановкой проблемы функционирования ВСОКО в условиях эволюции научных представлений об образовательных результатах, так и выводом о факторе ВСОКО в реализации потенциала педагогической оценки. Результаты исследования могут выступить основой дальнейшего изучения путей интеграции педагогической оценки в административный контроль качества образования, а также могут применяться для изучения ресурса учебной аналитики в цифровых образовательных средах.

Перейдем к изложению результатов исследовательского контроля внедрения алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО.

Результаты внедрения алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО мы констатировали, основываясь на данных анкетирования. Содержимое анкеты (Приложение 1) разрабатывалось с учетом выдвигаемых нами принципов построения ВСОКО: аутентичности, комплексности и информативности.

Часть респондентов из выборки констатирующего этапа исследования вошла в экспериментальную группу исследования, часть – в контрольную. Это позволяло фиксировать изменения в обеспечении функционирования ВСОКО, связанные с использованием разработанного нами алгоритма моделирования ВСОКО. Экспериментальная группа – 352 школы; контрольная группа – 242 школы.

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.

Блок «Локальные нормы» включал 24 позиций, связанных как с фактическим наличием Положения о ВСОКО (далее – Положение); так и с учетом в Положении целевых разделов основных образовательных программ (далее – ООП) в части системы оценки достижения образовательных результатов обучающихся; согласованности с Положением о формах, порядке, периодичности текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся и непосредственно с составом локальных регуляторов внутри Положения.

Блок «Операциональные решения» включал 8 позиций. Ответы респондентов в рамках этого блока позволяли выявить состояние управленческого опыта обеспечения функционирования ВСОКО в части разработанности критериев оценки условий реализации ООП; проработки системы административного контроля и наличия его циклограммы, интегрированной в направление оценки условий реализации ООП; включения организационной модели ВСОКО в

структуру управления школой, а мероприятий ВСОКО – в годовой план работы школы.

Блок «Коллегиальность» включал 12 позиций. Ответы на вопросы этого блока анкеты выступали основанием для исследовательских выводов о влиянии наличия или отсутствия командных решений на эффективность функционирования ВСОКО. Факторные связи здесь касались таких компонентов обеспечения функционирования ВСОКО, как открытость границ команды ВСОКО, наличие в ней, наряду с управленческими работниками, руководителей методических объединений, педагогов, IT-специалистов; осведомленность субъектов ВСОКО в функциональных обязанностях друг друга, наличие профессиональных связей; использование проектного типа управления субъектами ВСОКО, когда координатору того или иного крупного мероприятия ВСОКО делегируются полномочия администратора на время реализации проекта.

Блок «Методическое обеспечение» включал 10 позиций. На основании данных по этому блоку анкеты мы анализировали влияние таких факторов, как культура профессиональной коммуникации и регулярность обсуждения методических аспектов ВСОКО; развернутость форм методической работы; наличие в школе регулярно действующего методического семинара по вопросам ВСОКО, в т.ч. организации текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся; состояние повышения квалификации субъектов ВСОКО.

Все позиции анкеты респонденты маркировали одним из вариантов: «да» или «нет». Дихотомический принцип сбора данных, отчасти, сужал факторное поле анализа, но при этом мы имели возможность сконцентрироваться на наиболее типичных характеристиках, описывающих сложившийся на сегодняшний день опыт обеспечения функционирования ВСОКО в общеобразовательных организациях.

Содержимое анкеты отражало факторы, которые, согласно нашей исследовательской логике, должны были обеспечивать актуальный уровень функционирования ВСОКО. То есть, мы сначала, на этапе научно-теоретического осмысления вопроса и констатируемых эмпирических данных обосновали

характеристики эффективного функционирования ВСОКО, а затем сделали допущение о том, какие конкретные факторы позволяют достичь такого функционирования.

Для оценки числовых показателей экспертных заключений в экспериментальной и контрольной группе были использованы методы нормирования значений, так как в экспериментальной и контрольной группе анализировались оценки разного количества школ.

При анализе числовых показателей были использованы методы математической обработки данных, модифицированные авторами с учетом специфики области исследования.

Показатель эффективности принимает бинарное значение 1 – если эксперт ответил да, 0 – в противном случае. Далее производилось суммирование экспертных оценок для получения числовой характеристики анализируемого показателя.

Пусть $X^l = \{x_1^l, x_2^l, x_3^l, \dots, x_i^l, \dots, x_n^l\}$ – числовые значения показателей эффективности, $n=56$ – количество, оцениваемых респондентами показателей. Индекс $l=1, 2, 3, 4$ определяет принадлежность X^l к результатам экспертных оценок следующим образом:

$l = 1$ – начало эксперимента, экспериментальная группа;

$l = 2$ – начало эксперимента, контрольная группа;

$l = 3$ – конец эксперимента, экспериментальная группа;

$l = 4$ – конец эксперимента, контрольная группа.

Нормирование числовых значений, полученных в результате анализа экспертных оценок, проводилось по следующей формуле:

$$x_i^{*l} = \frac{x_i^l - \min_{1 \leq i \leq n} (x_i^l)}{\max_{1 \leq i \leq n} (x_i^l) - \min_{1 \leq i \leq n} (x_i^l)}$$

где x_i^l – числовая оценка показателя эффективности;

$\min_{1 \leq i \leq n} (x_i^l)$ – минимальный набранный балл во исследуемом диапазоне;

$\max_{1 \leq i \leq n} (x_i^l)$ – максимальный набранный балл во всем диапазоне.

Образец значений показателей представлен в Таблице 9.

Таблица 9

Образец значений показателей анкетирования

№	Блоки и показатели (да (1)/ нет (0))	Результаты			
		Начало эксперимента		Окончание эксперимента	
		Экспери- менталь- ная группа	Конт- рольная группа	Экспери- менталь- ная группа	Конт- рольная группа
1.	Положение о ВСОКО разработано, размещено на сайте школы	0,21	0,22	1,00	0,50
2.	Положение о ВСОКО использовано при разработке целевых разделов основных образовательных программ (ООП) в части системы оценки достижения образовательных результатов обучающихся	0,19	0,18	0,78	0,41
3.	Положение о ВСОКО не противоречит Положению о формах, порядке, периодичности текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся	0,17	0,21	0,88	0,67
4.	Положение о ВСОКО не противоречит Положению об индивидуальном учете образовательных достижений обучающихся	0,19	0,26	0,91	0,47
5.	В учебных планах всех уровней ООП прописаны формы промежуточной аттестации	0,73	0,83	1,00	0,56

Полная нормировка значений показателей представлена в Приложении 1. Проведенная нормировка позволила фиксировать влияния алгоритма

моделирования ВСОКО на обеспечение ее функционирования в отдельно взятых школах и выявить зависимости между отдельными функциональными единицами ВСОКО.

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:

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

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. Представленная формула позволяет попарно произвести оценку и определить зависимости позиций.

После определения расстояния между оценками, произведена сортировка и отбор показателей, между которыми определены наименьшие расстояния. Выявлены показатели, которые получили близкие оценки, а следовательно их учет при реализации ВСОКО значим. Отбор был произведен в соответствии с условием, накладываемым на значение расстояния $\rho(x_i^{*l}, x_j^{*l}) < 0,1$. Оценки показателей ВСОКО в результате анализа ответов респондентов с учетом введенной метрики позволили выявить закономерности между позициями и определить связанные позиции. Фрагмент расчета выявленных закономерностей представлена в Таблице 10.

Статистические показатели расстояний между ответами респондентов

Расстояние $\rho(x_i^{*l}, x_j^{*l})$ между показателями	0,19	0,04	0,26	0,08	0,04
Номер первого, оцениваемого показателя	24	25	26	27	28
Номер второго, оцениваемого показателя	54	30	45	30	33

Применение метрики позволило произвести сортировку и выявить зависимые показатели. В Таблице 11 приведены зависимости позиций анкетирования, для которых $\rho(x_i^{*l}, x_j^{*l}) < 0,1$.

Таблица 11

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

Показатели эффективности различны по формулировкам и методам реализации. Использованный метод позволяет оценить зависимости между отдельными единицами функционального инварианта ВСОКО.

По результатам ответов респондентов и проведенного анализа, мы установили, к примеру, что позиции 25 и 30 предложенной нами анкеты зависимы. Полученное расстояние = 0,04 – это говорит, что определены два значимых зависимых показателя эффективности. Позиция 25 – «Положение о ВСОКО фиксирует требования к оценочным материалам рабочих программ, в т.ч. к кодификатору и спецификации оценочных инструментов»; позиция 30 – «Оценке подлежат учебные действия с предметным содержанием, а не КЭС (контролируемые элементы содержания)».

Указанная зависимость подтверждала роль, которую мы отводили пониманию субъектом моделирования ВСОКО программно-методических источников оценочной информации, а именно того, каким образом должен осуществляться текущий контроль успеваемости для получения максимальной информативности отметок. Наличие этой зависимости означало, что если субъект построения ВСОКО выходит в стратегии контроля результатов освоения ООП за рамки предметных образовательных результатов, то информативность традиционных отметок меняется. К примеру, отметка «5» в предлагаемой нами логике текущего контроля означает не только отличное освоение предметного учебного материала (дидактических единиц), но и овладение универсальными учебными действиями.

Рассмотренная зависимость стала эмпирическим аргументом нашего тезиса о двуединстве критериев эффективности моделирования ВСОКО: критерия 1 «полнота функционального инварианта ВСОКО» и критерия 2 «информационно-аналитическая оптимизация ВСОКО». Мы вправе были утверждать, что состав и согласованность продуктов построения и обеспечения ВСОКО, заложенный в первый критерий, прямо обуславливают достижение второго критерия. Соответственно, и аналитические материалы образовательной организации, не связанные с локальными нормами и программно-методическими документами ВСОКО, лишь формально закрывают потребности контроля качества образования, поскольку не имеют под собой полноценной структуры данных, характеризующей те или иные факторы качества образования.

Отметим также зависимость между позициями 9 и 14: «Организационная модель ВСОКО принята, интегрирована в структуру управления школой» и «Функционал должностных лиц команды ВСОКО разработан с учетом структуры образовательных данных». При внешней очевидности обеих позиций в функциональном инварианте ВСОКО, их зависимость указывала на фактор организационно-кадровых решений в аспекте коллегиальности субъекта ВСОКО. Специально выделенный/ назначенный функционал должностных лиц, как мы и полагали, усиливает мобильность ВСОКО и означает стабильность

информационного обмена между руководящими и педагогическими работниками образовательной организации.

Результаты анкетирования по блоку «Локальные нормы» показали, что только четверть респондентов транслируют управленческую самостоятельность в подходах к обеспечению функционирования ВСОКО. На вопрос «В положении о ВСОКО учтены подходы целевых разделов основных образовательных программ в части системы оценки достижения образовательных результатов обучающихся» положительно ответили (маркировка «да») лишь 23 % опрошенных. При том что 81% опрошенных показали, что в их образовательных организациях Положение о ВСОКО разработано и размещено на сайте школы.

Дельта положительных маркировок между фактом наличия Положения о ВСОКО и его согласованностью с целевым разделом ООП означала, что локальные нормы приняты формально, а фактически реализуемая система оценки достижения обучающимися планируемых результатов ООП реализуется вне жесткой привязки к этим локальным нормам. Подобная «нестыковка» локальной нормы и программно-методического документа рассматривалась нами одним из ключевых управленческих дефицитов в обеспечении функционирования ВСОКО. Мы расценивали это как несформированность у управленцев способности не только устанавливать норму, но и делать норму системоорганизующей в реализации педагогического потенциала оценки.

Допуская, однако, что сама по себе локальная норма еще не является фактором эффективного функционирования ВСОКО, мы обратились к результатам анкетирования по блоку «*Операциональные решения*», где респонденты показали большую согласованность управленческих подходов, нежели в предыдущем блоке.

В частности, мы увидели совпадение положительных маркировок по позициям: «Административный контроль образовательного процесса выстроен на процедурах ВСОКО», «Организационная модель ВСОКО принята, интегрирована в структуру управления школой» и «Мероприятия в рамках ВСОКО, в т.ч. административный контроль образовательного процесса, включены в годовой план работы школы» - 47%, 52 % и 57 % соответственно.

Относительно небольшие расхождения между опытом административного контроля с использованием процедур ВСОКО и их учетом в годовом плане работы школы не имела критического значения. Напротив, мы увидели в этом предпосылку дальнейшего исследования подходов к административному контролю в условиях, основанных на учете информации, получаемой посредством процедур ВСОКО.

Неоднозначными оказались результаты анкетирования по третьему блоку анкеты «*Коллегиальность*», в рамках которого мы планировали установить зависимость эффектов ВСОКО от коллегиальности принимаемых подходов и решений.

Так, на вопрос «Наряду с управленческими работниками к процедурам ВСОКО привлекаются руководители методических объединений, педагоги, IT-специалисты» положительно ответило 77 % респондентов. Такой уровень принятия ценности командного подхода к обеспечению функционирования ВСОКО, отчасти, был ожидаем, однако в сочетании с 60 % положительными маркировок позиции «Субъекты ВСОКО осведомлены в функциональных обязанностях друг друга» указанный результат означал, что за период введения компетенции обеспечения ВСОКО школьные коллективы пришли к пониманию связей управленческих стратегий контрольно-оценочной деятельности и педагогических практик оценивания, включая проведение текущего контроля успеваемости.

Мы установили, что далеко не во всех школах признание ценности командного подхода сочеталось с готовностью управленцев делегировать кому-то из методистов или педагогических работников ответственность за внедрение инновационных практик ВСОКО или временное управление проектом, связанным с ее обеспечением. Даже те респонденты, кто давал положительные ответы на вопросы командного подхода, не всегда маркировал положительно позиции «Командные решения основаны на проектной культуре управления» и «Координатору проекта делегируются полномочия администратора на время реализации проекта». Доля совпадений этих позиций с положительными ответами на вопросы командного подхода составила только 27 %.

Характерными можно было считать результаты анкетирования по блоку «Методическое обеспечение», которые также подтвердили выявленный нами дисбаланс между принятием управленческими работниками командного подхода как инструмента управления качеством образования и их неготовностью к проектному управлению внутришкольной оценкой.

Само наличие этого блока в составе анкеты было вызвано исследовательским пониманием роли методиста в современной школе. Смысловую доминанту функционала методиста в части ВСОКО мы выводили из семантического ядра термина «метод», основываясь на определении, предложенном порталом «Гуманитарные технологии»: метод – это «совокупность рациональных действий, которые необходимо предпринять, чтобы решить определённую задачу или достичь определённой цели» [10]. Также мы связывали рассматриваемый функционал с положениями ресурсного подхода, согласно которому, развитие одной из групп ресурсов порождает развитие другой группы ресурсов и наоборот [4].

Мы видели принципиальным наличие в анкете таких позиций, как «Оценочный инструментальный рабочих программ проходит согласование на уровне методических объединений», «Действует регулярный методический семинар по вопросам ВСОКО, в т.ч. организации текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся». Для полноты выявления этого фактора в обеспечении функционирования ВСОКО, мы дополнили указанные позиции теми, которые позволяли судить о связи фактического наличия методического сопровождения ВСОКО с управленческими стратегиями в обеспечении ее функционирования.

Было установлено, что целый ряд респондентов (59 % от общего числа участников анкетирования) давали отрицательный ответ на вопросы «Административные и педагогические практики ВСОКО регулярно выносятся на обсуждение методическим советом», «Вопросы ВСОКО являются приоритетными в методической деятельности педагогов» при положительной маркировке позиций, связанных с фактическим наличием методического сопровождения ВСОКО.

В общей сложности, по итогам анкетирования, мы получили значимые различия в результатах контрольной и экспериментальной групп. Дельта средних значений по всей совокупности позиций анкеты до и после внедрения алгоритма составила в экспериментальной группе 47 %, в контрольной – 19 %.

Чтобы усилить эмпирические аргументы анкетирования, мы опросили заместителей руководителей школ на предмет организации оценки кадровых условий ООП в рамках обеспечения функционирования ВСОКО. Посредством опроса мы планировали получить дополнительные данные о механизмах стимулирования оценочной деятельности педагогов в составе показателей ВСОКО, касающихся педагогических кадров. Количество опрошенных составило 552 человека. В выборку вошли 85 общеобразовательных организаций Московской области, управленческие команды которых повышали квалификацию на базе Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников ГБОУВО МО «Академия социального управления» и 66 образовательных организаций из других регионов РФ. Команды этих школ могли участвовать в опросе коллегиально.

Респондентам было предложено ответить на ряд вопросов:

1. Позиционируется ли самообследование и подготовка отчета о самообследовании частью ВСОКО?
2. Включает ли модель ВСОКО оценку кадровых условий?
3. Учтены ли в оценке кадровых условий требования ФГОС общего образования к системе оценки достижения планируемых образовательных результатов обучающихся?
4. Учтены ли в оценке кадровых условий федеральные показатели деятельности организации, подлежащей самообследованию?
5. Дополнены ли федеральные показатели деятельности организации, подлежащей самообследованию аутентичными показателями кадровых условий?
6. Включает ли показатели качества педагогических кадров сформированность оценочных компетенций?

7. Предъявляется ли педагогам требование развития оценочных компетенций в ходе административного контроля образовательного процесса?
8. Скорректированы ли должностные инструкции педагогов с учетом диагностики оценочных компетенций?
9. Проводится ли диагностика оценочных компетенций педагогов за рамками подготовки отчета о самообследовании?
10. Являются ли результаты диагностики оценочных компетенций педагогов предметом методической работы?
11. Являются ли результаты диагностики оценочных компетенций основанием стимулирующих выплат педагогам?
12. Организованы ли в школе обучающие мероприятия для развития оценочных компетенций педагогов?

По итогам опроса было выделено две подгруппы респондентов: те, кто положительно ответили на вопрос 2 (помимо других положительных ответов), и те, кто положительно ответил на вопросы 2 и 5 (помимо других положительных ответов). Выделение подгрупп было связано с нашим исследовательским пониманием роли администраторов в формировании структуры ВСОКО. Мы полагали, что глубокая неформальная диагностика оценочных компетенций педагогов возможна только в тех школах, команды которых занимают проактивную позицию в вопросах ВСОКО и генерируют необходимую для управления педагогическими кадрами структуру данных. Мы принципиально разводили структуры образовательных данных, подчиненные федеральным показателям самообследования, и аутентичные структуры данных, спроектированные под особенности деятельности образовательной организации.

На основании такого разделения, мы могли судить об опосредующем влиянии функционального инварианта ВСОКО на наличие и содержание требований к оценочным компетенциям педагогов и сопутствующую этому их диагностику (См. Рис. 9).

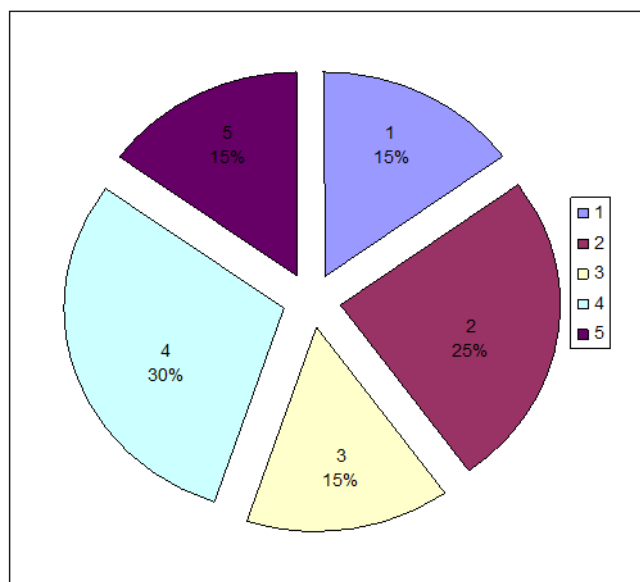


Рис. 9. Распределение положительных маркировок по выборочным позициям опроса

1. Наличие в функциональном инварианте ВСОКО оценки кадровых условий
2. Выход за рамки федеральных показателей кадровых условий
3. Артикуляция требований к оценочному модулю рабочих программ
4. Наличие методической работы по развитию оценочных компетенций педагогов
5. Управление развитием оценочных компетенций педагогов

Итоги опроса подтвердили наше предположение о наличии в функциональном инварианте ВСОКО показателей оценки кадровых условий как предпосылки развития оценочных компетенций педагогов.

Так, в первой группе респондентов, которые указали на отсутствие во ВСОКО показателей, выходящих за рамки федеральных, лишь 15 % опрошенных подтвердили специальную проработку в модели ВСОКО оценки кадровых условий реализации ООП. При этом 25 % выразили критичное отношение к федеральным показателям самообследования по этому аспекту ВСОКО и почти 15 % опрошенных согласились с тем, что педагогам, в ходе административного контроля необходимо предъявлять особые требования по применению оценочных компетенций.

Отчасти, такое различие между фактическим опытом оценки кадровых условий реализации ООП и того состояния оценки кадровых условий, которое опрошенные считают актуальным, объяснялось информационным воздействием учебного контента программы. Однако нельзя было исключать и текущие управленческие дефициты в оценке кадровых условий, в т.ч. недостаточное

внимание администраторов, обеспечивающих функционирование ВСОКО, к структуре показателей, подлежащих оценке.

Еще одним проявлением дисбаланса фактического уровня оценки кадровых условий реализации ООП и уровня, при котором оценочные компетенции педагогов развиваются, мы считали издержки методической службы школы. Около 30 % опрошенных сказали, что методическая работа по вопросам оценочной деятельности ведется, но только 15 % подтвердили плановое внутриорганизационное обучение по этому направлению ВСОКО. Дополнительные беседы с отдельными инициативными респондентами показали, что понятие «обучение» трактуется практикующими замами как официальное (цензовое) повышение квалификации; соответственно в рамках школы они его не рассматривали.

Данные проведенного опроса нам удалось преломить в партнерском взаимодействии с Центром сопровождения, обеспечения и развития образования г. Березники Пермского края. В муниципальном образовании «Город Березники» 22 школы, 31 детский сад, 4 учреждения дополнительного образования. Общее количество педагогов составляет 2463 человека. Ежемесячно методисты информационно-методического центра выходят в два-три учреждения, анализируют до 5 уроков и одно методическое мероприятие. Помимо дефицитов самих педагогов, это позволяет выявить негативные факторы управления образовательным процессом. Методический аудит заканчивается открытым методическим советом, на котором коллективам представляются не только результаты, но и даются методические рекомендации. Не будучи прямым исполнителем федеральной политики в вопросах информационно-аналитической составляющей образования, методисты информационно-методического центра выполняют роль устроителей этой составляющей на материале данных, максимально приближенных к каждому конкретному педагогу и каждому обучающемуся. Опыт взаимодействия с Центром сопровождения, обеспечения и развития образования г. Березники опыт был обобщен в статье «Методические службы сегодня: как перейти от «измерений к изменениям»?

Общие **выводы**, к которым мы пришли, анализируя итоги внедрения результатов исследования:

1. Методы сбора данных, их состав и использованные приемы статистической обработки соответствовали теоретическому конструкту исследования. Получены эмпирические данные, подтверждающие гипотезу исследования в части влияния ВСОКО на потенциал педагогической оценки.

Результаты анкетирования указали на следующие факторы реализации потенциала педагогической оценки: органичность алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО особенностям реализации ООП; обновление должностных обязанностей педагогических работников в связи с измененными требованиями к оценочной деятельности; согласованности задач административного контроля и педагогической оценки качества образования; внутренняя регламентация оценочных процедур и оценочных средств, используемых для текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся.

2. 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), внедрявших 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 зависимости между подходами к построению и обеспечению функционирования ВСОКО и потенциалом педагогической оценки.

3. Отмечена динамика профессиональных компетенций слушателей программ повышения квалификации, реализованных под задачи исследования. 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.

4. Достигнуты побочные положительные результаты внедрения, которые касаются роли ВСОКО при переходе школы в эффективный режим функционирования. Сравнение институциональных практик ВСОКО и мероприятий муниципальных методических служб оправдались сделанные нами прогнозы об усилении проблематики ВСОКО в повестке взаимодействия муниципальных органов исполнительной власти с подведомственными общеобразовательными организациями.

ВЫВОДЫ ПО ЧЕТВЕРТОЙ ГЛАВЕ

1. Эмпирической проверке подвергалась гипотеза о возможности реализации и развития педагогического потенциала оценки особыми подходами, в которых оценка выступает условием и средством реализации административного контроля качества образования, а оценочная информация используется всеми участниками образовательного процесса. Эмпирический блок исследования был организован с учетом разработанных нами *критериев эффективности ВСОКО*: «полнота функционального инварианта ВСОКО» и «информационно-аналитическая оптимума ВСОКО». 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. 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.

2. Получены эмпирические данные, подтверждающие гипотезу исследования в части влияния ВСОКО на потенциал педагогической оценки. Результаты анкетирования указали на следующие факторы реализации потенциала педагогической оценки: органичность алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО особенностям реализации ООП; обновление должностных обязанностей педагогических работников в связи с измененными требованиями к оценочной деятельности; согласованности задач административного контроля и педагогической оценки качества образования;

внутренняя регламентация оценочных процедур и оценочных средств, используемых для текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся.

3. 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 зависимости между подходами к построению и обеспечению функционирования ВСОКО и потенциалом педагогической оценки.

4. Подтверждено предположение о наличии в функциональном инварианте ВСОКО показателей оценки кадровых условий как предпосылки развития оценочных компетенций педагогов. Так, в первой группе респондентов, которые указали на отсутствие во ВСОКО показателей, выходящих за рамки федеральных, лишь 15 % опрошенных подтвердили специальную проработку в модели ВСОКО оценки кадровых условий реализации ООП. При этом 25 % выразили критичное отношение к федеральным показателям самообследования по этому аспекту ВСОКО и почти 15 % опрошенных согласились с тем, что педагогам, в ходе административного контроля необходимо предъявлять особые требования по применению оценочных компетенций. Доказана приоритетность оценочной деятельности педагога в управлении развитием общеобразовательной организации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итогом проведенного исследования стало разрешение противоречия между усилением влияния педагогической оценки на качество общего образования и отсутствием обоснованных научных подходов к такой организации ВСОКО, которая реализует и развивает потенциал педагогической оценки.

Частно-научный смысл исследования состоял в том, чтобы разработать теоретические и организационно-педагогические основания актуальных подходов к построению и обеспечению функционирования ВСОКО. Впервые в педагогической науке под прикладные аспекты развития внутришкольной оценки рассмотрены подведен глубокий методологический базис. Используются положениями 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.

В ходе исследования разработана теоретическая модель ВСОКО, комплементарная новому дидактическому статусу оценки. Охарактеризованы предпосылки перехода от классического триединства дидактики «обучение-развитие-воспитание» к единству «оценивание-обучение-преподавание».

Определено педагогическое содержание понятия «внутренняя система оценки качества образования»; разработаны принципы построения внутренних систем оценки качества образования в общеобразовательных организациях. Разработан 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.

Сужение предмета исследования до общеобразовательных организаций (школ) обусловлено специфичной для этих организаций ролью оценки. Ни в каком другом типе образовательных организаций (дошкольного образования, дополнительного, среднего профессионального или высшего) нет такого влияния педагогической оценки на образовательный процесс, как в школе. Это влияние обусловлено ведущей ролью педагога в организации освоения обучающимися образовательных программ и обеспечении обратной связи по освоению учеником образовательной программы; монополией педагога на выставление отметок; использованием педагогом подавляющей части академических часов из всего объема образовательной программы; трудовыми функциями педагогов (по профстандарту) в части текущего контроля успеваемости обучающихся и анализа ее результатов.

Оценка должна быть тесно встроена не только в программу предмета, но в программу воспитания, программу формирования универсальных учебных действий. Это необходимо, чтобы влияние оценки было не меньше, чем влияние педагогических технологий в их традиционном понимании. Школьный педагог должен уметь анализировать не только результаты внутренних процедур оценки, но и результаты различных федеральных мониторингов и всероссийских проверочных работ. Это повышает ответственность педагога за объективность своей оценки, поэтому управленческой команде школы важно выстроить внутренние регламенты обеспечения объективности.

Исходным исследовательским допущением было то, что *грамотная организация ВСОКО видоизменяет педагогические ресурсы управления качеством образования*. И поскольку современная законодательная трактовка качества задает общеобразовательным организациям триединый предмет оценки: условия, содержание, результаты и, соответственно, они все оценкой должны быть, то именно систему оценки можно и нужно считать ключевой подсистемой управления качеством образования.

Функциональная дифференциация оценки и контроля стала отдельным важным аспектом исследования. В ходе глубокого категориального анализа

понятия «внутренняя система оценки качества образования» установлено, что контроль выступает функцией управления, а оценка обеспечивает реализацию этой функции непосредственно в образовательном процессе при условии делегирования педагогическим работникам ответственности за полноту, актуальность и объективность оценочных данных.

Разработаны концептуальные подходы к построению и обеспечению функционирования ВСОКО. В частности, определены и раскрыты принципы построения ВСОКО: принцип аутентичности, принцип мобильности, принцип информативности, которые определяют роль ВСОКО в управлении на основе данных. Предложена авторская классификация продуктов, составляющих функциональный инвариант ВСОКО: продукты локального нормотворчества, программно-методические продукты, процедурно-диагностические продукты и информационно-аналитические продукты. Охарактеризован алгоритм построения и обеспечения функционирования ВСОКО, опосредующий взаимосвязь обозначенных принципов и продуктов.

Показано, что критериями эффективности построения и обеспечения функционирования ВСОКО в конкретной общеобразовательной организации должны стать полнота функционального инварианта ВСОКО и информационно-аналитическая оптимизация ВСОКО. Указанные критерии выражают себя в аутентичности структур образовательных данных, формируемых посредством различных процедур оценки, а также в релевантности внутриорганизационных мониторингов управленческой стратегии контроля качества образования. Наименования критериев предложены в авторском варианте, что оправдано новизной их трактовки и интеграцией в исследовательскую концепцию построения и обеспечения функционирования ВСОКО.

Взаимосвязь принципов и продуктов построения ВСОКО легла в основу разработанного нами алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО в общеобразовательных организациях. В алгоритме реализована идея целостности умозрительного моделирования единиц ВСОКО и их опосредования в деятельности конкретной общеобразовательной организации. Достигнута искомая

детализация всех этапов алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО в общеобразовательных организациях. Для внедрения алгоритма в общеобразовательные организации разработана организационная схема внедрения.

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 потенциала ВСОКО в вопросах непрерывного профессионального развития педагога. Заложены фундаментальные основы управления оценочной деятельностью педагогов в условиях парадигмального сдвига в понимании предметных результатов общего образования. Подчеркнута приоритетность оценочной деятельности педагога в управлении развитием общеобразовательной организации.

Задачи исследования решены. В ходе решения 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; ключевое вопрос новизны ВСОКО – ее влияние 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: категория качества, категория системы и категория 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: принцип аутентичности, принцип комплексности, принцип информативности; в сочетании с единицами функционального инварианта ВСОКО указанные

принципы определяют содержание алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО в конкретной общеобразовательной организации.

Перспективы исследования для педагогической науки открываются как самой постановкой проблемы функционирования ВСОКО в условиях эволюции научных представлений об образовательных результатах, так и выводом о факторе ВСОКО в реализации потенциала педагогической оценки.

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.

Предложенные в исследовании принципы построения и обеспечения функционирования ВСОКО потенциально востребованы в рамках 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.

БИБЛИОГРАФИЯ*Нормативно-правовые акты и документы*

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // КонсультантПлюс – законодательство РФ: кодексы, законы, указы, постановления [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 19.09.2019).
2. Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР : принят Верховным Советом СССР 24.12.1958 // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов 1917–1973 гг. – Москва : Педагогика, 1974. – 600 с.
3. Об учреждении государственной комиссии по просвещению : декрет ВЦИК и СНК от 09.11.1917 // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов 1917–1973 гг. – Москва: Педагогика, 1974. – 600 с.
4. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года : указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 // Официальные сетевые ресурсы Президента России : Документы [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 14.03.2020).
5. Об утверждении Методологии и критериев оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся : приказ Рособнадзора № 590 и Минпросвещения России № 219 от 06.05.2019 // КонсультантПлюс – законодательство РФ: кодексы, законы, указы, постановления [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_325095/ (дата обращения 05.06.2020).

6. Профессиональный стандарт «Специалист по процессному управлению» : утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 17.04.2018 № 248н // КонсультантПлюс – законодательство РФ: кодексы, законы, указы, постановления [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_297838/d4684400cb3d7df0d4b9cf6d77254a1a8ecb1ec7/ (дата обращения 19.06.2021).
7. Об утверждении Плана мероприятий Министерства образования и науки РФ по формированию и введению национальной системы учительского роста: приказ Министерства образования и науки РФ от 26.07.2017 № 703 // Гарант: информационно-правовое обеспечение [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/71741920/> (дата обращения: 19.10.2019).
8. Об утверждении порядка проведения самообследования образовательной организацией : приказ Минобрнауки России от 14.06.2013 № 462 // КонсультантПлюс – законодательство РФ: кодексы, законы, указы, постановления [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_148628/ (дата обращения: 05.06.2020).
9. Об утверждении показателей деятельности образовательной организации, подлежащей самообследованию : приказ Минобрнауки России 10.12.2013 № 1324 // Гарант: информационно-правовое обеспечение [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/70581476/f7ee959fd36b5699076b35abf4f52c5c/> (дата обращения: 03.07.2018).
10. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» : приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н // КонсультантПлюс – законодательство РФ: кодексы, законы, указы, постановления [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения 19.10.2019).

11. Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)»: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 19.04.2021 № 250н // Система ГАРАНТ [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/400573417/> (дата обращения: 15.06.2021).
12. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих (ЕКС): приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26.08.2010 № 761н // Российская газета. – 2010. – 20 окт. – URL: <https://rg.ru/2010/10/20/teacher-dok.html> (дата обращения: 25.05.2020).
13. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 38.04.02 «Менеджмент»: приказ Минобрнауки России от 12.08.2020 № 952 // КонсультантПлюс – законодательство РФ: кодексы, законы, указы, постановления [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_360828/ (дата обращения: 19.10.2019).
14. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 // КонсультантПлюс – законодательство РФ: кодексы, законы, указы, постановления: [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ (дата обращения 15.08.2020).
15. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 г. № 287 // Гарант: информационно-правовое обеспечение: [Электронный ресурс]. – URL:

- <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения 15.08.2021).
16. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования : приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 г. № 413 // Гарант: информационно-правовое обеспечение : [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/> / (дата обращения 15.08.2021).
 17. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года : приказ Минобрнауки России от 11.02.2002 № 393 // Вестник образования. – 2002. – № 6.
 18. Типовые правила для учащихся : приказ министра просвещения СССР от 09.02.1972 // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов 1917–1973 гг. – Москва : Педагогика, 1974. – 600 с.
 19. Об устранении перегрузки учащихся домашними заданиями : приказ Минпроса РСФСР от 12 декабря 1951 г. № 1093 // Гарант: информационно-правовое обеспечение [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/70193786/#ixzz6blgty4x7> (дата обращения: 24.03.2020).
 20. Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» : постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28.09.2020 № 28 // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202012210122> (дата обращения: 22.01.2021).
 21. О завершении перехода ко всеобщему среднему образованию молодежи и дальнейшем развитии общеобразовательной школы : постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 20.06.1972 // Народное образование в

- СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов 1917–1973 гг. – Москва : Педагогика, 1974. – 600 с.
22. О педологических извращениях в системе Наркомпросов : постановление ЦК ВКП(б) от 04.07.1936 // КонсультантПлюс – законодательство РФ: кодексы, законы, указы, постановления [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=6819#M8y2yeS7Cdz8kBf7> (дата обращения 19.04.2020).
23. О направлении кратких рекомендаций по работе со школами с низкими образовательными результатами на региональном уровне на период с апреля по август 2020 года : письмо Рособнадзора от 30.03.2020 № 01-121/13-01 // Санкт-Петербургский центр оценки качества образования и информационных технологий [Электронный ресурс]. – URL: <https://monitoring.spbcokoit.ru/documents/load/2075> (дата обращения: 19.10.2019).
24. О направлении рекомендаций по повышению объективности оценки образовательных результатов : письмо Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 13.03.2018 № 05–71 // КонсультантПлюс – законодательство РФ: кодексы, законы, указы, постановления [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_346442/ (дата обращения 19.10.2019).
25. О направлении методических рекомендаций : письмо Федеральной службы по контролю и надзору в сфере образования от 16.07.2012 № 05-2680 // КонсультантПлюс – законодательство РФ: кодексы, законы, указы, постановления [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_133839/ (дата обращения: 11.08.2020).
26. Положение о восьмилетней школе : [утв. постановлением Совета Министров РСФСР 29.12.1959] // Народное образование в СССР. Общеобразовательная

- школа. Сборник документов 1917–1973 гг. – Москва : Педагогика, 1974. – 600 с.
27. О мониторинге системы повышения квалификации : письмо Комитета по образованию Санкт-Петербурга от 16.09.2019 № 03-28-7478/19-0-0 ; Форма к письму Комитета по образованию от 16.09.2019 № 03-28-7478/19-0-0 «О мониторинге системы повышения квалификации». – URL: <https://monitoring.spbcokoit.ru/documents/107/105>. (дата обращения: 11.03.2020).
28. Профессиональный стандарт (проект) «Руководитель образовательной организации» // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/proekt%20doc/ps_rukovoditel_OOVO.pdf (дата обращения: 22.12.2020).
29. ГОСТ Р 7.0.11-2011. Диссертации и автореферат диссертации: структура и правила оформления : утвержден и введен в действие Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 13.12.2011 № 811-ст. [Электронный документ]. – Режим доступа: URL: http://diss.rsl.ru/datadocs/doc_291ta.pdf (дата обращения: 22.12.2019).
30. ГОСТ Р 50646-2012 «Услуги населению. Термины и определения». – уст. Приказом Росстандарта от 29 ноября 2012 г. № 1612-ст «Об утверждении национального стандарта» [Электронный документ]. – Режим доступа: URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200102288> (дата обращения: 22.12.2020)

Список литературы

31. Абабкова, М. Ю. Аспекты формирования продуктовой стратегии образовательной организации в международном образовании / М. Ю. Абабкова // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. – 2010. – №1 (3). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aspekty-formirovaniya-produktovoy-strategii-obrazovatelnoy-organizatsii-v-mezhdunarodnom-obrazovanii> (дата обращения: 13.03.2019).

32. Абросимов, В. К. Кибернетический подход к управлению информационными ресурсами организации / В. К. Абросимов // Бизнес-информатика. – 2012. – №1 (19). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kiberneticheskiy-podhod-k-upravleniyu-informatsionnymi-resursami-organizatsii> (дата обращения: 13.07.2020).
33. Агранович, М. Л. Возможности анализа образовательных систем на основе результатов ЕГЭ / М. Л. Агранович // Вопросы образования. – 2004. – № 2. – С. 272–287.
34. Агранович, М. Л. Российское образование в контексте международных индикаторов, 2009. Аналитический доклад / М. Л. Агранович, Г. С. Ковалева, К. Н. Поливанова, А. В. Фатеева. – Москва : Сентябрь, 2009. – 108 с.
35. Адамский, А. И. Эффект Доплера в образовательной политике / А. И. Адамский // Вести образования : [электронная газета]. – 2019. – 09 авг. – URL: https://vogazeta.ru/articles/2019/8/9/quality_of_education/8840-effekt-doplera-v-obrazovatelnoy-politike (дата обращения: 13.12.2019).
36. Адо, П. Плотин, или Простота взгляда / П. Адо; пер. с фр. Е. Штофф ; [греко-латин. каб.]. – Москва : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 1991. – 144 с.
37. Айгунова, О. А. Оценка профессиональной деятельности учителя в соответствии с профессиональным стандартом педагога / О. А. Айгунова, С. Н. Вачкова, И. М. Реморенко [и др.] // Вестник МГПУ. – 2017. – № 2 (40). – С. 8–24. – (Педагогика и психология).
38. Актуальные проблемы управления разноуровневыми образовательными системами : монография / А. В. Зырянова, Е. Ю. Малеванова, С. Ю. Новоселова, Т. И. Пуденко ; Институт управления образованием Российской академии наук ; [под общ. ред. С. Ю. Новоселовой]. – Москва : ФГНУ ИУО РАО ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2014. – 144 с.
39. Актуальные философско-культурологические проблемы управления : монография / [И. Е. Старовойтова, Е. М. Амелина, А. В. Шишкова и др.] ; [отв. ред. М. Ю. Захаров] ; Министерство высшего образования и науки Российской

- Федерации, Государственный университет управления, кафедра философии. – Москва : Издательский дом ГУУ, 2018. – 198 с.
40. Алексеев, С. С. Философия права / С. С. Алексеев. – Москва : Норма, 1999. – 336 с.
41. Алексеева, М. В. Типологические особенности научного текста: гипертекстовая типология языка науки : монография / М. В. Алексеева. – Москва : Изд. Дом МИСиС, 2015. – 100 с.
42. Алесинская, Т. В. Основы логистики. Общие вопросы логистического управления : учебное пособие / Т. В. Алесинская. – Таганрог : Изд-во ТРТУ, 2005. – 121 с.
43. Амонашвили, Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: экспериментально-педагогическое исследование / Ш. А. Амонашвили. – Москва : Педагогика, 1984. – 296 с.
44. Анализ резильентности российских школ : научно-методические материалы // ФИОКО. – 2021. – URL: https://fioco.ru/Media/Default/ШНОР/Анализ%20резильентности%20российских%20школ_.pdf (дата обращения: 24.03.21).
45. Аналитическая философия // Гуманитарный портал / А. Ф. Грязнов, В. С. Швырёв, С. А. Никитин [и др.]. – URL: <https://gtmarket.ru/concepts/7326> (дата обращения: 24.03.20).
46. Ананишнев, В. М. Моделирование в сфере образования // Системная психология и социология. – 2010. – Т. 1. – № 2. – URL: http://systempsychology.ru/journal/2010_1_2/36-ananishnev-vm-modelirovanie-v-sfere-obrazovaniya.html (дата обращения: 24.03.20).
47. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. Т. II / Б. Г. Ананьев ; под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова, Н. В. Кузьминой. – Москва : Педагогика, 1980. – 288 с. – (Труды действительных членов и членов-корреспондентов АПН СССР). – URL: http://elib.gnpbu.ru/text/ananyev_izbrannye_trudy_t2_1980/ (дата обращения: 24.06.20).

48. Андреев, А. Знания или компетенции? / А. Андреев // Высшее образование в России. 2005. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znaniya-ili-kompetentsii> (дата обращения: 15.08.2021).
49. Андреева, Г. М. Психология социального познания: учебное пособие / Г. М. Андреева. – 2-е изд., перераб. – Москва : Аспект-пресс, 2000. – 287 с.
50. Ансофф, И. Стратегическое управление / И. Ансофф. – Москва, 1989. // Центр гуманитарных технологий. – URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/4155> (дата обращения: 11.05.2020).
51. Аристотель. Метафизика / Аристотель ; пер. с греч. П. Д. Перлова, В. В. Розанова. – Москва : Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2006. – 232 с.
52. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. – Москва : Просвещение, 2008. – 151 с.
53. Ахтариева, Р. Ф. Проектирование основной профессиональной образовательной программы прикладного бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование» / Р. Ф. Ахтариева // Сборник научных трудов Международного форума «Модернизация педагогического образования» (3–5 июня 2015 г., г. Казань) / под ред. Р. А. Валеевой. – Казань : Бриг, 2015. – 395 с.
54. Байденко, В. В. Болонский процесс : курс лекций / В. В. Байденко. – Москва : Логос, 2004. – 208 с.
55. Байденко, В. И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода : [лекция в слайдах] / В. И. Байденко. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки, 2004. – 11 с.
56. Бакулин, И. И. Соотношение профессиональных способностей к принятию и исполнению решений : монография / И. И. Бакулин, А. К. Маркова, Г. С. Михайлов. – Москва : Народное образование, 2003. – 101 с.

57. Барабас, А.А. Подготовка педагогов общеобразовательной организации к проектированию внутренней системы оценки качества образования : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук / Барабас Андрей Александрович. – Грозный, 2021. – 266 с.
58. Баранников, К. А. Методология анализа больших данных в образовании (системно-методологический подход, основанный на анализе образовательных данных, поиска стратегии принятия управленческих и организационно-педагогических решений в образовании) / К. А. Баранников, С. М. Лесин // Народное образование. – 2020. – № 2 (1479). – С. 81–90.
59. Басюк, В. С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности: основные направления и первые результаты» / В. С. Басюк, Г. С. Ковалева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1, № 4 (61). – С. 13–33.
60. Баталова, Ю. А. Анализ результатов оценочных процедур как способ совершенствования профессиональных компетенций педагогов / Ю. А. Баталова // Наука и школа. – 2019. – № 2. – С. 73–79.
61. Бахмутский, А. Е. О развитии способности к контрольно-оценочной деятельности в профессиональном образовании / А.Е. Бахмутский, Д.А. Русанова // Письма в Эмиссия. Оффлайн, 2017. – Методическое приложение. Том 2. – URL: <http://met.emissia.org/offline/2017/met063.htm> (дата обращения: 11.03.2020)
62. Бахмутский, А. Е. Оценка деятельности современной школы: методическое пособие / А.Е. Бахмутский, И. Э. Кондракова, С.А. Писарева. – М.: АПК и ППРО, 2009. – 72 с.
63. Бахмутский, А. Е. Оценка качества школьного образования : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Бахмутский Андрей Евегньевич; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2004. – 47 с. – (Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике). – URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-otsenka->

- kachestva-shkolnogo-obrazovaniya#ixzz50B0VOrK1 (дата обращения: 14.03.2020).
64. Белоусов, К. Ю. Измерительные процедуры и рейтингование в рамках общероссийской и региональной систем оценки качества образования // К. Ю. Белоусов // Проблемы современного образования. – 2019. – № 2. – С. 61–71. – URL: <http://www.pmedu.ru> (дата обращения: 11.03.2020).
65. Беркалиев, Т. Н. Инновации и качество школьного образования / Т. Н. Беркалиев, Е. С. Заир-Бек, А. П. Тряпицына. – Москва : Издательско-полиграфический центр «КАРО», 2017. – 144 с.
66. Беркалиев, Т. Н. Развитие образования. Опыт реформ и оценки прогресса школы / Т. Н. Беркалиев, Е. С. Заир-Бек, А. П. Тряпицына. – Москва : «Издательско-полиграфический центр «КАРО», 2007. – 144 с.
67. Бестужев-Лада, И. В. Управление [Электронный документ] / И. В. Бестужев-Лада, А. П. Рыжов, В. А. Эдельман, А. И. Симонов ; отв. ред. А. В. Агеев // Центр гуманитарных технологий : гуманитарный портал, 2002–2020 (последняя редакция: 27.06.2020). – URL: <https://gtmarket.ru/concepts/6867> (дата обращения: 26.03.2021).
68. Богин, Г. И. Филологическая герменевтика / Г. И. Богин. – Калинин : КГУ, 1982. – 86 с.
69. Богоявленская, Д. Б. Одаренность: предмет и метод / Д. Б. Богоявленская // Магистр. – 1994. – № 3. – С. 28–35.
70. Божович, Е. Д. Негативные стереотипы учебного опыта и возможности их преодоления : (на материале рус. яз.) / Е. Д. Божович // Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников : психолого-педагогический аспект / под ред. Е. Д. Божович. – Москва : Новая школа, 1995. – С. 50–74.
71. Божович, Е. Д. Педагогическая психология / Е. Д. Божович // Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х т. Т. 2. – Москва : Большая советская энциклопедия, 1999. – С. 124–126.
72. Болотов, В. А. Анализ опыта создания российской системы оценки качества образования / В. А. Болотов, И. А. Вальдман, Г. С. Ковалева [и др.] //

- Управление образованием: теория и практика. – 2011. – Вып. 1–2. – С. 58. – URL: <http://www.iuorao.ru/2010-01-01-14>; <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-opyta-sozdaniya-rossiyskoj-sistemy-otsenki-kachestva-obrazovaniya-chast-2> (дата обращения: 15.03.2020).
73. Болотов, В. А. Виды и назначения программ оценки / В. А. Болотов, И. А. Вальдман // Педагогика. – 2013. – № 8. – С. 15–26.
74. Болотов, В. А. О построении общероссийской системы оценки качества образования / В. А. Болотов // Вопросы образования. – 2005. – № 1. – С. 5–10.
75. Болотов, В. А. Российская система оценки качества образования / В. А. Болотов, И.А. Вальдман, Г.С. Ковалёва, М.С. Пинская // Качество образования в Евразии. – 2013. – №1// URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiyskaya-sistema-otsenki-kachestva-obrazovaniya-glavnye-uroki> (дата обращения: 07.02.2020).
76. Болотов, В. А. Теория и практика реформирования педагогического образования в России в условиях социальных перемен : 13.00.08 –теория и методика профессионального образования : дис. ... д-ра пед. наук / Болотов Виктор Александрович. – Санкт-Петербург, 2001. – 315 с.
77. Больнов, О. Ф. Философия экзистенциализма. Философия существования / О. Ф. Больнов. – Санкт-Петербург : Лань, 1999. – 222 с.
78. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
79. Бордовская, Н. В. Структурно-функциональная модель терминологической компетентности специалиста / Н.В. Бордовская, Е.А. Кошкина //Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16: Психология. Педагогика, 2016. – №4 /URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-funktsionalnaya-model-terminologicheskoy-kompetentnosti-spetsialista>
80. Бородкина, Н. В. Формирующее оценивание в школе : учебное пособие / Н. В. Бородкина, О. В. Тихомирова ; Институт развития образования. – Ярославль : ГОАУ ЯО ИРО, 2015. – 98 с.

81. Боярский, Е. А. Компетенции: от дифференциации к интеграции / Е. А. Боярский, С. М. Коломиец // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 1. – С. 8–11.
82. Братко, А. А. Моделирование психической деятельности / А. А. Братко. – Москва : Наука, 1969. – 172 с.
83. Братченко, С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования : методическое пособие / С. Л. Братченко. – Санкт-Петербург : СПбГУПИМ, 2003. – 56 с.
84. Брудный, А. А. Психологическая герменевтика : учебное пособие / А. А. Брудный. – Москва : Лабиринт, 1998. – 332 с.
85. Брунер, Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер ; пер. с англ. – Москва : Прогресс, 1977. – 413 с. – (Общественные науки за рубежом).
86. Вальдман, И. А. Самооценка школы как инструмент эффективного управления общеобразовательным учреждением / И. А. Вальдман // Теоретико-методологические основы проектирования современной системы управления образованием : сборник научных трудов / И. А. Вальдман ; Институт управления образованием РАО ; под. общ. ред. С. Ю. Новоселовой. – Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2013. – 176 с.
87. Вахштайн, В. С. Реальность образования и исследовательские реальности / В. С. Вахштайн, Д. Л. Константиновский, Д. Ю. Куракин. – Москва : Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2010. – 320 с.
88. Василенко, Н. В. Институциональные основы управления образовательными системами и организациями : монография / Н. В. Василенко ; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 134 с.
89. Вачкова, С. Н. Формирование уклада школьной жизни в информационно-коммуникативной среде : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования : дис. ... д-ра пед. наук / Вачкова Светлана Николаевна ; Московский городской педагогический университет. – Москва, 2013. – 422 с.

90. Вачкова, С. Н. Школьный сайт как виртуальная проекция уклада школы / С. Н. Вачкова // Актуальные вопросы современной науки : материалы XX Международной научно-практической конференции (30 июля 2013 г.) : сборник научных трудов. – Москва : Спутники, 2013. – С. 108–113.
91. Вербицкая, Н. О. Информационно-аналитический метод оценки освоения знаний как фактор повышения эффективности управления образовательным процессом в школе : 13.00.01 – общая педагогика : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Вербицкая Наталья Олеговна ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 1998. – 22 с.
92. Вернадский, В.И. О науке. Т.1. Научное знание. Научное творчество/ В.И. Вернадский. – Дубна : Изд. Центр «Феникс», 1997. – 576с.
93. Верташев, Д. Ф. Федор Сологуб о реформе школьного образования / Д. Ф. Верташев // Новый филологический вестник. – 2012. – № 3 (22) – С. 96–106.
94. Винер, Н. Кибернетика, или Управление и связь в животном и машине. / пер. с англ. И. В. Соловьева и Г. Н. Поварова; под ред. Г. Н. Поварова. – 2-е изд. – Москва : Наука ; Главная редакция изданий для зарубежных стран, 1983. – 344 с.
95. Владыкина, Т. А. Функциональный подход и его методологическое значение в теории судебной власти : монография / Т. А. Владыкина. – Екатеринбург : Уральский институт коммерции и права, 2014. – 109 с.
96. Воровщиков, С. Г. Развитие универсальных учебных действий. Внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения / С. Г. Воровщиков, Е. В. Орлова. – Москва : Прометей, 2012. – 290 с.
97. Воронцов, А. Б. Формирующее оценивание: нормы, инструменты, процедуры : краткое пособие по деятельностной педагогике. / А. Б. Воронцов. – Москва : Авторский клуб, 2018. – Ч. 2. – 168 с.
98. Воропаев, М. В. Воспитание в виртуальных средах : монография / М. В. Воропаев ; научн. ред. А. В. Мудрик. – Москва : МГПУ, 2010. – 277 с.

99. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер ; пер. с нем. – Москва : Прогресс, 1988. – 699 с.
100. Галеева, Н. Л. Критерии и показатели качества внутришкольного управления / Н. Л. Галеева // Научная школа Т. И. Шаповой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем : сборник статей X Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2018 г.) / отв. ред. С. Г. Воровщиков, О. А. Шклярова : В 2 ч. – Москва : 5 за знания ; МПГУ, 2018. – Ч. 1. – С. 15–25.
101. Галеева, Н. Л. Принципы критериального оценивания системы оценки качества результатов образовательного процесса / Н. Л. Галеева // Методическая работа в школе. – 2015. – № 1. – С. 25–33.
102. Галеева, Н. Л. Пять правил реализации социально ориентированной модели управления школой / Н. Л. Галеева // Народное образование. – 2016. – № 7–8. – С. 89–93.
103. Галеева, Н. Л. Системно-ресурсный подход к управлению внутренними ресурсами учебного успеха обучающегося / Н. Л. Галеева // Управление образованием: перспективы развития научной школы Т. И. Шаповой : сборник статей Пятых Шамовских чтений (25 января 2013 г.). – Москва, МПГУ, 2013. – С. 216–219.
104. Галицких, Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности : учеб.-метод. пособие / Е. О. Галицких. – Москва : Академический проект, 2004. – 240 с.
105. Гамова, А. Н. Формальная логика / А. Н. Гамова. – Саратов: Изд-во СГУ, 2001. – 72 с.
106. Гастев, А. К. Трудовые установки. Советский производственный менеджмент / А. К. Гастев. – 4-е изд., стер. – Москва : URSS, 2020. – 344 с.
107. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 508 с.

108. Гижа, А. В. Категориальное моделирование сущего как делящаяся реконструкция бытия / А. В. Гижа // Философская мысль. – 2018. – № 9. – С. 27–37.
109. Глухенький, И. Ю. Мониторинг качества образования в современных условиях : учебное пособие / И. Ю. Глухенький, Т. Л. Шапошникова ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Кубанский государственный технологический университет. – Краснодар : КубГТУ, 2019. – 285 с.
110. Глухов, П. В. Текущий учет успеваемости и активизация учащихся. – Уфа : Изд-во Башкирского государственного университета, 1961. – 120 с.
111. Глущенко, В.В. Развитие аналитической педагогики и психологии продуктовой модели деятельности отраслевых вузов / В.В. Глущенко, О.А. Мусатова [Электронный ресурс] // Молодежный научный вестник. 2018. № 12(36), с. 56-72. URL <http://www.mnvnauka.ru/2018/12/Glushchenko2.pdf> (дата обращения 14.12.2018)
112. Граничина, О. А. Контроль качества образовательного процесса в контексте управления вузом : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Граничина Ольга Александровна ; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2009. – 41 с.
113. Григоревский, М. С. Училищеведение: для учит. ин-тов, учит. семинарий, педкурсов и 8-х классов жен. гимназий / М. С. Григоревский. – Киев : Типография т-ва «Кушнерев и К», 1913. – 103 с.
114. Гринберг, Дж. Антропологическая лингвистика : вводный курс / Дж. Гринберг ; пер. с англ. – Москва : Едиториал УРСС, 2004. – 224 с.
115. Губанова, Е. В. 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.

116. Губарев, В. В. Системное представление качества образования / В. В. Губарев // Стандарты и качество. – 2002. – № 4. – С. 30–34.
117. Гуссерль, Э. Идея феноменологии. Пять лекций / Э. Гуссерль ; пер. с нем. Н. А. Артеменко. – 3-е изд., испр. и перераб. – Санкт-Петербург : Гуманитарная академия, 2018. – 318 с.
118. Давыдова, Л. Н. Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования ; 13.00.08 – теория и методика профессионального образования : дис. ... д-ра пед. наук / Давыдова Людмила Николаевна ; Астраханский государственный университет. – Ярославль, 2005. – 342 с.
119. Данильченко, С. Л. Теоретические и практические подходы к управлению качеством образования : монография / С. Л. Данильченко, И. И. Козубенко ; ГАОУ ПО г. Севастополя «Институт развития образования». – Уфа : Аэтерна, 2019. – 299 с.
120. Данилюк, А. Я. Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского педагогического университета, 2000. – 440 с.
121. Даутова, О.Б. Изменение учебно-познавательной деятельности школьника в современном образовании : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования : дис. ... д-ра пед. наук / Даутова Ольга Борисовна. – СПб, 2011. – 408 с.
122. Даутова, О.Б. Методологические инструменты исследования взаимодействия теории и практики образования в условиях обновления тезауруса педагогической науки / О.Б. Даутова, Е.Ю. Игнатьева, Н.Н. Суртаева, А.В. Торхова // Человек и образование, 2020. – № 4 (65). – С. 168-165.
123. Даутова, О.Б. Педагогический словарь: новейший этап развития методологии / О.Б. Даутова, Вершинина Н.А., Ермолаева М. Г., Игнатьева Е.Ю., Крылова О.Н., Суртаева Н.Н., Шилова О.Н., Христофоров С.В. – СПб : КАРО, 2020. – 328 с.
124. Демидова, М. Ю. Методическая система оценки учебных достижений учащихся по физике в условиях введения ФГОС: (общее образование) :

- 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (физика) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Демидова Марина Юрьевна ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2014. – 46 с.
125. Деркач, А. А. Контрольно-инспекционная и экспертная деятельность в сфере образования : лицензирование образовательной деятельности : учебное пособие / А. А. Деркач, Т. Н. Данилова, Е. П. Костенко ; Междунар. академия акмеологических наук. – Москва : Альтекс, 2013. – 166 с.
126. Доровский, А. И. К проблеме измерения одаренности детей / А. И. Доровский // Квалиметрия человека и образования: методология и практика. – Москва, 1994. – Ч. 3. – С. 42–44.
127. Дорофеев, Г.К. К вопросу о реформе средней школы : [по поводу Циркуляра Мин. нар. прос. 4 нояб. 1903 г.] / Г.К. Дорофеев. – Варшава : Типография Варшавского учебного округа, 1904. – 154 с.
128. Друкер, П. Управление, нацеленное на результат / П. Друкер. – Москва : Технологическая школа бизнеса, 1994. – 191 с.
129. Дугарова, Д. Ц. Внутришкольное управление в национально-региональной системе образования: структура и функции : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования ; 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования : дис. ... д-ра пед. наук / Дугарова Дулма Цырендашиевна. – Москва, 2001. – 393 с.
130. Единая система оценки качества образования // Обзор Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки [Электронный ресурс]. – URL: – http://obrnadzor.gov.ru/common/upload/news/infomaterial/ESOCO_rus_Print.pdf (дата обращения: 05.06.2020).
131. Евстафьева, Л. И. Функциональный подход и его возможности в научном познании : 09.00.01 – диалектический и исторический материализм : автореф. дис. ... канд. философ. наук / Евстафьева Людмила Ивановна. – Москва : МГПУ, 1980. – 132 с.

132. Еженедельник народного комиссариата просвещения РСФСР. – 1927. – № 13. – С. 285.
133. Жуковский, В. И. Визуальное мышление в структуре научного познания / В. И. Жуковский, Д. В. Пивоваров, Р. Ю. Рахматуллин. – Красноярск : Издательство Красноярского университета, 1988. – 178 с.
134. Заир-Бек, Е. С. Инновации и качество школьного образования: науч.-метод. пособие для педагогов инновационных школ / Е. С. Заир-Бек. – Санкт-Петербург : КАРО, 2007. – 138 с.
135. Заир-Бек, Е. С. Методология институционализма в исследованиях образования / Е. С. Заир-Бек // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2013. – № 1. – С. 153–158.
136. Заир-Бек, Е. С. Роль новых подходов в сопоставительных исследованиях для развития теории образования / Е. С. Заир-Бек // Письма в Emissia-offline : электронный научный журнал. – 2006. – Январь–июнь. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2006/1005.htm> (дата обращения: 29.09.2020).
137. Закирова, М. З. Интеграция традиционных и дистанционных форм контроля как условие эффективного управления качеством образования на муниципальном уровне : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Закирова Минзалия Загриевна ; Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Казань, 2010. – 22 с.
138. Заместитель директора по управлению качеством образования: кто он? // Учительская газета. – Москва. – 2017. – 29 авг. (№ 35). – URL: <http://www.ug.ru/archive/71401> (дата обращения: 17.03.2021).
139. Замрий, О. Н. Специфика понятия «образовательная услуга»: правовой аспект / О. Н. Замрий // Вестник ТвГУ. Серия «Право». – 2015. – № 3. – С. 202–208. – URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/74272812.pdf> (дата обращения 12.04.2020).
140. Звонников, В. И. Педагогические измерения в управлении : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования : дис. ... д-ра пед. наук /

- Звонников Виктор Иванович ; Государственный университет управления. – Ростов-на-Дону, 2006. – 405 с.
141. Зинченко, В.П. Психологические основы педагогики / В.П. Зинченко – Москва : Гардарики, 2002. – 431 с.
142. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
143. Золотарева, Ю. А. Менеджмент потребительского качества услуг : монография / Ю. А. Золотарева, В. А. Пархоменко. – Тамбов: ИП Чесноков А. В., 2014. – 179 с.
144. Иванов, Д. А. Экспертиза в образовании: краткое содержание основных понятий, терминов и подходов : учебно-методическое пособие / Д. А. Иванов. – Москва : АПКиПРО, 2003. – 28 с.
145. Идеал управления в духовной культуре России : учебное пособие / [М. Ю. Захаров, Е. М. Амелина, В. Г. Антонов и др.] ; отв. ред. М. Ю. Захаров, Л. В. Кожевникова ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Государственный университет управления, Институт управления персоналом, социальных и бизнес-коммуникаций. – Москва : Издательский дом ГУУ, 2019. – 111 с.
146. Ильин В. В. Аксиология / В. В. Ильин. – Москва : Изд-во МГУ, 2005. – 213 с.
147. Ильязова, М. Д. Компетентностный подход к результатам высшего образования: анализ, сущность, реализация / М. Д. Ильязова. – Астрахань : Изд-во АГТУ, 2006. – С. 72.
148. Илюхин, Б. В. Оценка качества образования и принцип разумной достаточности / Б. В. Илюхин // Народное образование. – 2012. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-kachestva-obrazovaniya-i-printsip-razumnoy-dostatochnosti> (дата обращения: 15.08.2019).

149. Исаенков, В. Д. Сборник постановлений и распоряжений по гимназиям и прогимназиям Московского учебного округа за 1871–1895 гг. / В. Д. Исаенков. – 2-е изд., значит. дополн. – Москва, 1895. – 1479 с.
150. Каган, М. С. Метаморфозы бытия и небытия: онтология в системно-синергетическом осмыслении / М. С. Каган. – Санкт-Петербург : Logos, 2006. – 414 с.
151. Каган, М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – Санкт-Петербург : Петрополис, 1997. – 205 с.
152. Каган, М. С. Этнос. Общение. Ценность : учебное пособие к спецкурсу по культурологии образования / М. С. Каган. – Санкт-Петербург, 2004. – Вып. 1. – 140 с.
153. Кажарнович, В. Ф. SEO на результат: простые и понятные методы продвижения в Интернете / В. Ф. Кажарнович. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 320 с.
154. Казакова, Л. Н. Современные подходы к оценке качества подготовки специалистов в условиях реализации ФГОС: технологические и методические аспекты : материалы областной научно-практической конференции (4 октября 2012 г.) / Л. Н. Казакова ; Министерство образования Нижегородской обл. ; Нижегородский институт развития образования ; [отв. ред. Л. Н. Казакова]. – Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2013. – 192 с.
155. Казанский, А. Б. Модели организационно замкнутых систем и контуры развития новых подходов в области искусственного интеллекта и когнитивной науки [Электронный документ] / А. Б. Казанский ; АНО «Центр междисциплинарных исследований». – URL: <http://spkurdyumov.ru/networks/modeli-organizacionno-zamknutyx-sistem/> (дата обращения: 15.07.2020).
156. Казанцева, Е. А. Эволютивно-функциональный подход в обучении взрослых: монография / Е. А. Казанцева, В. Н. Ханин; Рос. акад. образования, Институт образования взрослых. – Санкт-Петербург, 2005. – 95 с.

157. Кайнова, Э. Б. Качество образования и способы его измерения / Э. Б. Кайнова ; науч. ред. Ю. В. Шаронин. – Москва : АПКиППРО, 2006. – 120 с.
158. Кальней, В. А. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель – ученик» : методическое пособие для учителя / В. А. Кальней, С. Е. Шишов. – Москва : Педагогическое общество России, 1999. – 86 с.
159. Канаев, Б. И. Теория и технология квалиметрического подхода к результату внутришкольного управления : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования : дис. ... д-ра пед. наук / Канаев Борис Иванович. – Москва, 2000. – 510 с.
160. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – Москва : Изд-во ЛКИ, 2007. – 216 с.
161. Каспржак, А. Г. Как директора российских школ принимают решения / А. Г. Каспржак, Н. В. Бысик // Вопросы образования. – 2014. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-direktora-rossiyskih-shkol-prinimayut-resheniya> (дата обращения: 01.07.2020).
162. Кассирер, Э. Познание и действительность. Понятие о субстанции и понятие о функции / Э. Кассирер. – Репр. изд. – Санкт-Петербург : Издатель К. В. Кренов, 1913. – 454 с.
163. Касьянова, А.Н. Моделирование в практике социального управления // Новые информационные технологии, методы и модели в управлении и экономике/ Материалы XV научно-практической конференции / А.Н. Касьянова. – Таганрог, 11-12 апреля 2014 г. – Таганрог: Изд-во НОУ ВПО ТИУи Э, 2014 – 168 с. – С. 99-100
164. Кимелев, Ю. А. «Субъект» и «субъектность» в современной западной философии : научно-аналитический обзор / Ю. А. Кимелев. – Москва : Центр гуманитарных научно-информационных исследований, 2016. – 95 с.
165. Кириленко, Г. Г. Краткий философский словарь : 288 понятий, 156 персон / Г. Г. Кириленко, Е. В. Шевцов. – Москва : АСТ (и др.), 2010. – 479 с.
166. Кирьякова, А. В. Педагогическая аксиология и инновационные процессы в обучении : учебное пособие для студентов пед. специальностей /

- А. В. Кирьякова, Г. А. Мелексов; Оренбургский государственный университет. – Москва : Спутник +, 2004. – 103 с.
167. Клаус, Г. Кибернетика и философия / Г. Клаус. – Москва : Иностранная литература, 1963. – 532 с.
168. Климин, С. В. Совершенствование содержания внешней оценки качества деятельности общеобразовательных учреждений и организации / С.В. Климин // Теоретико-методологические основы проектирования современной системой управления образованием: Сборник научных трудов/ ФГНУ «Институт управления образованием» РАО; под. общ. ред. С. Ю. Новоселовой. – М.; СПб.: Нестор-История, 2013. – 176 с. – С. 92-105
169. Ковалева, Г. С. Изучение знаний и умений учащихся в рамках Международной программы PISA. Общие подходы / Г. С. Ковалева и др. // Москва : РАО. – 1999. – с.
170. Ковальчук, О. В. Инновационное развитие муниципальной образовательной системы в контексте проектно-квалитативной парадигмы : 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования : дис. ... д-ра пед. наук / Ковальчук Ольга Владимировна ; Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2012. – 430 с.
171. Козырев, А. Н. Оценка интеллектуальной собственности : функциональный подход и математические методы / А. Н. Козырев [Б. м.] : Издательские решения, 2016. – 344, [4] с.
172. Козырева, О. А. Управление образовательными системами : учебное пособие для студентов пед. вузов / О. А. Козырева ; Федеральное агентство по образованию, Кузбасская государственная педагогическая академия. – Новокузнецк : КузГПА, 2010. – 97 с.
173. Колесникова, И. А. Педагогическая праксеология: учеб. пособие / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – Москва : Академия, 2005. – 256 с.
174. Коллис, Д. Дж. Корпоративная стратегия: ресурсный подход / Д. Дж. Коллис, С. Монтгомери ; [пер. с англ. Ю. Кострубов]. – Москва : Олимп-Бизнес, 2007. – 371 с.

175. Колмогоров, А. Н. Математика – наука и профессия / А. Н. Колмогоров. – Москва : Наука, 1988. – С. 43–62. – (Библиотечка «Квант». Вып. 64).
176. Колмогоров, А. Н. К обоснованию теории вещественных чисел / А. Н. Колмогоров // Математика, ее преподавание, приложения и история. – Москва, 1957. – С. 169–171. – (Математическое просвещение. Вып. 2) – URL: <http://www.mathnet.ru/links/174b8349741754624cf26cf393dbdf6e/mp466.pdf> (дата обращения: 20.04.2020).
177. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский ; лат. текст с рус. пер. А. Адольфа, С. Любомирова. – Москва : К. И. Тихомиров, 1896. – XLVII. – 596 с.
178. Компетентностный подход в подготовке кадров в области гуманитарных технологий : учебно-метод. пособие для руководителей и преподавателей вузов / В. Г. Зарубин [и др.]. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 511 с.
179. Компетентностный подход в профессиональном образовании: достижения, проблемы и опыт образовательной практики Екатеринбурга : материалы XII городских педагогических чтений / сост. И. Я. Зимина. – Екатеринбург: Екатеринбургский дом учителя, 2006. – 319 с.
180. Комплекс мер по поддержке школ со стабильно низкими результатами : [из опыта работы Псковской области] / Государственное управление образования Псковской области, ГБОУ ДПО ПО «Центр оценки качества образования» ; [сост. Н. В. Григорьева]. – Псков : ПОИПКРО, 2017. – 108 с.
181. Комплексное изучение свойств личности: системно-функциональный подход : коллективная монография / [А. И. Крупнов и др. ; науч. ред. С. М. Зиньковская, А. В. Зиньковский] ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Уральский государственный педагогический университет, Министерство Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, Уральский институт государственной противопожарной службы

- ГПС МЧС России, Восточно-европейский центр человеческого фактора. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет ; Уральский институт государственной противопожарной службы МЧС России, 2010. – 417 с.
182. Конарева, Л. А. Философия качества Эдварда Деминга / Л. А. Конарева // Лабораторная служба. – 2012. – № 3. – С. 15–21.
183. Кондрашина, Ю. Ю. Проектирование и мониторинг развивающей среды в дошкольных образовательных учреждениях : 05.04.00.68 – психолого-педагогическое образование : магистерская дис. / Кондрашина Ю. Ю. – Москва : МГПУ, 2013. – 87 с.
184. Константиновский, Д. Л. К анализу дотеоретических оснований социологии образования: экспликация базовых метафор / Д. Л. Константиновский, В. С. Вахштайн, Д. Ю. Куракин // Вопросы образования. – 2012. – С. 1–18.
185. Контроль // Словарь русского языка: в 4 т. / РАН, Институт лингвистических исследований ; под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – Москва : Русский язык ; Полиграфресурсы, 1999. – Т. 2. К–О. – 736 с.
186. Копнин, П. В. Логические основы науки / П. В. Копнин. – Киев : Наукова думка, 1968. – 282 с.
187. Коротков, Э. М. Управление качеством образования : учебное пособие для вузов. – Москва : Академический проект ; Мир, 2006. – 320 с.
188. Корсакова, Т. В. Научно-педагогические основы формирования уклада школьной жизни : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования : дис. ... д-ра пед. наук / Корсакова Татьяна Владимировна ; Московский городской педагогический университет. – Калуга, 2013. – 382 с.
189. Косачев, К. Проектный и продуктовый подход к созданию ценности // Self Engineering : блог. – URL: <https://selfengineering.ru/2018/09/02/project-vs-product-approaches/> (дата обращения: 28.03.2021).
190. Кофман, Н. Б. Исследование возможностей усиления обучающих функций текущего контроля знаний учащихся в средней школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Кофман Н. Б. – Москва, 1976. – 18 с.

191. Кошелева, А. О. Управление системой качества образования : учебно-методическое пособие / А. О. Кошелева, О. И. Шевченко, Т. Д. Егорушкина ; под общ. ред. А. О. Кошелевой. – Орел : Картуш, 2018. – 93 с.
192. Кравченко, М. Б. Сочетание поурочной и тематической проверки знаний учащихся старших классов : дис. ... канд. пед. наук / Кравченко М. Б. – Москва, 1973. – 175 с.
193. Краевская, Н. П. Педагогические основы организации и методики проведения контроля самостоятельной работы студентов : дис. ... канд. пед. наук / Краевская Н. П. – Минск, 1975. – 171 с.
194. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – 2-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 400 с.
195. Крылова, О. Н. Технология формирующего оценивания в современной школе : учебно-методическое пособие / О. Н. Крылова, Е. Г. Бойцова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2015. – 128 с.
196. Кулибаба, И. И. Диагностическая неполноценность массовой проверки знаний, умений и навыков и возможности ее преодоления / И. И. Кулибаба // Вопросы совершенствования проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся. – Москва, 1975. С. 61–66.
197. Кулибаба, И. И. Основные направления совершенствования проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся / И. И. Кулибаба // Вопросы совершенствования проверки и оценки знаний и умений и навыков учащихся. – Москва, 1975. – С. 1–10.
198. Кульбицкий, Д. И. Влияние тематической проверки знаний, умений и навыков на эффективность процесса обучения физике: на материале вечерних школ БССР : дис. ... канд. пед. наук / Кульбицкий Д. И. – Минск, 1973. – 188 с.
199. Куприянов, Б. В. Уклады школьной жизни / Б. В. Куприянов // Директор школы. – 2016. – № 2. – URL: <https://direktoria.org/journals/direktor-shkoly/2-205-2016/uklady-shkolnoy-zhizni/> (дата обращения: 20.03.2020).

200. Курносков, Ю. В. Азбука аналитики / Ю. В. Курносков. – Москва : РУСАКИ, 2013. – 230 с.
201. Куров, С. В. Правовые средства обеспечения качества образования / С. В. Куров // Право и образование. – 2003. – № 5. – С. 44–56.
202. Кушнир, М. Э. Родители как карта военных действий // Учительская газета. – 2019. – 20 фев. – URL: <https://ug.ru/mihail-kushnir-moskva-roditeli-kak-karta-voennyh-dejstvij-0/> (дата обращения: 05.03.2021).
203. Кэмпбелл, Дж. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях / Дж. Кэмпбелл. – Москва : Прогресс, 1980. – 392 с.
204. Кюнбергер, Л. Х. Информационная управляющая система школы: (лабораторный практикум) / Л. Х. Кюнбергер ; Липецкий государственный педагогический университет; Кафедра электроники телекоммуникаций и компьютерных технологий. – Липецк : Липецкий государственный педагогический университет, 2007. – 176 с.
205. Лаурсон, А. М. Справочная книга для учебных заведений и учреждений ведомства Министерства народного просвещения / А. М. Лаурсон. – Санкт-Петербург, 1911. – 827 с.
206. Лебедев, О. Е. Управление образовательными системами : пособие / О. Е. Лебедев ; Министерство общ. и проф. образования РФ и др. – Новгород : Информ.-издат. отдел Новгородского регион. центра развития образования, 1998. – 90 с.
207. Лебедев, О. Е. Управление процессом формирования региональных образовательных стандартов / О. Е. Лебедев // Материалы международного семинара «Разработка образовательных стандартов в демократическом обществе». – Москва : Образование, 1995. – С. 27–31.
208. Левитес, Д. Г. Теоретические основы моделирования образовательных технологий в условиях последиplomного образования педагогов : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования : дис. ... д-ра пед. наук / Левитес Дмитрий Григорьевич. – Санкт-Петербург, 1998. – 376 с.

209. Леонтьев, А. А. О специфике слова // Морфологическая структура слова в языках различных типов / А. А. Леонтьев. – Москва : Ленинград : АН СССР, 1963. – С. 133–137.
210. Лесников, С. В. Библиографический сводный каталог фундаментальных лингвистических исследований (монографий, сборников, статей, обзоров, рецензий, дискуссий, обсуждений, сообщений, заметок, критики, словарей, справочников, энциклопедий) : [на русском языке в компьютерной (электронной, оцифрованной) форме для учебно-методического, научно-исследовательского и информационного процессов] / С. В. Лесников. – Микунь : [б. и.], 2010. – 341 с.
211. Лефевр, В. А. Лекции по теории рефлексивных игр: научное издание / В. А. Лефевр. – Москва : Когито-центр, 2009. – 223 с.
212. Лизинский, В. М. Диагностика и анализ учебного процесса / В. М. Лизинский // Завуч. – 1999. – № 5. – С. 109–127.
213. Лизинский, В. М. Ресурсный подход в управлении развитием школы / В. М. Лизинский ; [Центр «Педагогический поиск»]. – Москва : Центр «Педагогический поиск», 2006. – 160 с.
214. Львова, А. С. Развитие профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования : дис. ... д-ра пед. наук / Львова Анна Сергеевна ; Московский городской педагогический университет. – Москва, 2020. – 401 с.
215. Львовский, В. А. Психологические требования к контролю и оценке знаний школьников / В. А. Львовский // Проблемы психодиагностики, обучения и развития школьников : сборник научных трудов / под ред. А. М. Матюшкина. – Москва, 1985. – С. 12–21.
216. Лях, Ю. А. Проектирование системы педагогического мониторинга качества обучения на основании деятельностного подхода / Ю. А. Лях // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2010. – № 1. – С. 23–26.

217. Лях, Ю.А. Мониторинг как основной механизм оценки качества образования / Ю. А. Лях // Москва: Русайнс, КноРус, 2018. – 100 с.
218. Майзель, А. И. Наука и техника: спорные вопросы, новые проблемы, перспективы // Виктор Александрович Штофф и современная философия / сост. Ю. М. Шилков. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2006. – 464 с.
219. Маклаков, В. В. Структура. Закономерность. Управление. Кибернетика живых систем : [монография] / В. В. Маклаков, А. Е. Коломейцев ; Институт проблем управления им. В. А. Трапезникова РАН. – Москва : ИПУ, 2017. – 120 с.
220. Маленова, А. Ю. Психология экзамена : ресурсный подход : монография / А. Ю. Маленова ; Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского. – Омск : Изд-во Омского государственного университета, 2019. – 231 с.
221. Малинкин, А. Н. Концепция феноменологии Макса Шелера. Шелер vs Гуссерль / А. Н. Малинкин. – Москва : Русская школа, 2019. – 229 с.
222. Маралов, В. Г. Развитие самосознания и проблема формирования социально-активной личности : учебное пособие / В. Г. Маралов, В. А. Ситаров. – Москва : МПГИ, 1987. – 90 с.
223. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – С. 33.
224. Матвеева, С. Е., Педагогический мониторинг инновационной деятельности в системе «Школа-ссуз-вуз» : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования : дис. ... д-ра пед. наук / Матвеева Светлана Ефимовна. – Казань, 2009. – 429 с.
225. Матвиевская, Е. Г. Современная оценка качества образования: теория и практика / Е. Г. Матвиевская. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2007. – 184 с.
226. Матвиевская, Е. Г. Формирование культуры оценочной деятельности педагога в системе повышения квалификации: теория, методология, практика : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования : дис. ... д-ра пед. наук / Матвиевская Елена Геннадьевна ; Оренбургский государственный педагогический университет. – Оренбург, 2009. – 429 с.

227. Матрос, Д. Ш. Управление качеством образования на основе информационных технологий и образовательного мониторинга / Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Педагогическое общество России, 2001. – 128 с.
228. Машарова, Т. В. Педагогические теории, системы и технологии обучения : учебное пособие / Т. В. Машарова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Киров : Изд-во ВГПУ, 1997. – 160 с.
229. Машарова, Т. В. Педагогическое моделирование индивидуально-личностного развития школьника в информационно-образовательной среде : монография / Т. В. Машарова, Е. А. Ходырева, А. А. Харунжев. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2004. – 106 с.
230. Машукова, С. В. Модель внутренней системы оценки качества образования как ресурс совершенствования управления качеством образования [Электронный документ] / С. В. Машукова // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2017. – № 1 (2). – С. 59–67. – URL: <https://cyberleninka.ru/.../model-vnutrenney-sistemy-otsenki-kachestva-obrazovaniya> (дата обращения: 15.03.2020).
231. Менеджмент качества образовательных процессов : учебное пособие / под ред. Э. В. Минько, М. А. Николаевой. – Москва : Норма ; ИНФРА-М, 2013. – 400 с.
232. Метод // Аналитический портал «Гуманитарные технологии» [Электронный ресурс]. – URL: <https://gtmarket.ru/concepts/6871> (дата обращения: 08.08.2019).
233. Метод // Википедия [Электронный ресурс]. – URL: <https://ru.wikipedia.org/w> (дата обращения: 08.08.2019).
234. Метод // Толковый словарь И. Даля [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.endic.ru/dal/Metod-15477.html> (дата обращения: 08.08.2019).
235. Методика оказания адресной методической помощи общеобразовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты обучающихся // Федеральный проект «500+» [Электронный ресурс]. – URL: <https://fioco.ru/antirisk> (дата обращения: 30.03.2020).

236. Методика ОЭСР «Анкетные опросы в школах для целей повышения качества среды обучения общими усилиями». – [Текст: электронный] // OECD iLibrary, 2018. – URL: <https://www.oecd.org/education/effective-learning-environments/OECD-School-User-Survey-2018-Russian.pdf> (дата обращения: 22.03.2020).
237. Методические рекомендации по подготовке к проведению оценки механизмов управления качеством образования в субъектах Российской Федерации [Электронный ресурс] // ФИОКО. – URL: <https://fioco.ru/methodic> (дата обращения: 05.06.2020).
238. Минеева, Т. М. Философия управления : учебно-практическое пособие / Т. М. Минеева, В. И. Постол, С. А. Еварович ; Администрация Томской области ; Томский государственный университет ; [Корпоративный университет управления]. – Томск : Издательский дом Томского государственного университета, 2017. – 82 с.
239. Миронова, Т. Л. Самосознание профессионала / Т. Л. Миронова. – Улан-Уде : Изд-во Бурятского гос. университета, 1999. – 199 с.
240. Михайлова, Е. И. Теория и практика мониторинга качества обучения в региональной системе образования : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования : дис. ... д-ра пед. наук / Михайлова Евгения Исаевна. – Москва, 2000. – 470 с. – URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/teorija-i-praktika-monitoringa-kachestva-obucheniya-v-regionalnoj-sisteme.html> (дата обращения: 22.03.2020).
241. Михайлова, Н. В. Концепции У. Э. Деминга «Опорные точки» современной системы Всеобщего управления на основе качества / Н. В. Михайлова, Л. А. Фёдорова // Век качества. – 2012. – № 5–6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsii-u-e-deminga-opornye-tochki-sovremennoy-sistemy-vseobshego-upravleniya-na-osnove-kachestva> (дата обращения: 04.07.2020).

242. Михайлычева, Е. А. Педагогическая диагностика в решении образовательных задач России первой половины XX в. / Е. А. Михайлычева, Г. Ф. Карпова, Е. Е. Леонова // Педагогическая диагностика. – 2005. – № 2. – С. 3–11.
243. Михальский, К. Логика и время. Опыт анализа теории смысла Гуссерля. Хайдеггер и современная философия / К. Михальский ; пер. с пол. Е. Твердисловой. – Москва : Территория будущего, 2010. – 422 с.
244. Мищенко, С. М. Диалектика структурного и функционального подходов в исследовании систем управления: Философские и методологические аспекты : 19.00.01 – онтология и теория познания : дис. ... канд. философ. наук / Мищенко Светлана Николаевна. – Москва, 1999. – 172 с.
245. Модель внутришкольной оценки качества образования : локальный акт МКОУ СОШ пгт. Опарино [Электронный ресурс]. – URL: sovushka.ucoz.com/lok.../18-model_vnutrishkolnoj_sistemy_ocenki_kachestva_o.pdf (дата обращения: 02.02.2020).
246. Модель системы управления качеством образования в общеобразовательных учреждениях Новосибирской области в действии : научно-методические материалы участников регионального проекта / Министерство образования, науки и инновационной политики Новосибирской области ; Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, Кафедра управления образовательными учреждениями. – Новосибирск : Изд-во НИПКиПРО, 2018. – 219 с.
247. Модернизация системы российского образования и проблемы его качества в контексте Болонской декларации. / под ред. Н. В. Бордовской. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 257 с.
248. Муллахметов, Х. Влияние культуры и философии организации на систему контроля / Х. Муллахметов // Власть. – 2012. – № 10. – С. 51–58.
249. Найденова, Н. В. Оценивание результатов обучения в процессе стандартизации обновленного содержания общего образования в зарубежных

- странах / Н. Н. Найденова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1. – № 6 (88) – С. 140–157. doi: 10.24412/2224–0772–2022–88–140–157
250. Настольная книга по народному образованию / сост. Г. Фальборк, В. Чарнолуцкий : в 3-х т. – Санкт-Петербург : Товарищество «Знание», 1901. – Т. 2. – 1538 с.
251. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов 1917–1973 гг. – Москва : Педагогика, 1974. – 600 с.
252. Нарский, Я. С. Давид Юм и его философия / Я. С. Нарский // Юм, Д. Сочинения : в 2 т. – Москва : Мысль, 1965. – Т. 1 / пер. с англ. С. И. Церетели ; под общей ред., вступ. ст. и примеч. Я. С. Нарского. – 1965. – 733 с.
253. Нелюбов, С. А. Управление образовательными системами : учебно-методическое пособие / С. А. Нелюбов. – Новосибирск : [НГПУ] : Педуниверситет, 2004. – 229 с.
254. Неретина, С. С. Библер и «нулевое время» / С. С. Неретина // Вопросы философии [Электронный ресурс]. – 2018. – № 9. – С. 154–160. – DOI: 10.31857/S004287440001361-2 – о Библере. – URL: <https://arxiv.gaugn.ru/s004287440001361-2-1/?reader=Y> (дата обращения: 15.08.2021).
255. Нестеров, А. В. Контроль и оценка знаний обучаемых в системе управления качеством образования : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Нестеров Андрей Викторович ; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2004. – 24 с.
256. Неуймин, Я. Г. Модели в науке и технике : история, теория, практика / Я. Г. Неуймин ; под ред. Н. С. Соломенко. – Ленинград : Наука, Ленинградское отделение, 1984. – 189 с.
257. Никифоров, А. Л. Качество / А. Л. Никифоров, А. А. Грицанов ; отв. ред. А. В. Агеев // Гуманитарный портал: Центр гуманитарных технологий [Электронный ресурс]. – URL: <https://gtmarket.ru/concepts/6884> (дата обращения: 23.03.2020).

258. Новиков, А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – 2-е изд. – Москва : Эгвейс, 2006. – 488 с.
259. Новиков, А. М. Методология / А.М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
260. Новиков, Д. А. Принципы управления образовательными системами / Д. А. Новиков. – Москва : НП АПО, 2010. – 48 с.
261. Новицкая, Л. Ю. Дидактическое моделирование содержания обучения студентов юридической специальности вузов : 13.00.08. – теория и методика профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Новицкая Людмила Юрьевна ; Российский новый университет. – Москва, 2005. – 207 с.
262. Носова, Н. В. Критериальная модель внутришкольного управления качеством образования старшеклассников : 13 00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования : дис. ... канд. пед. наук / Носова Надежда Валерьевна ; Вятский государственный гуманитарный университет. – Киров, 2007. – 184 с.
263. Носс, И. И. Качественные и количественные методы исследований в психологии / И. И. Носс. – Москва : Юрайт, 2015. – 362 с.
264. Ньютон, И. Математические начала натуральной философии / И. Ньютон. – М.: Наука, 1989. – 688 с.
265. Овсянникова, И. Г. Формирование аналитических умений у иностранных студентов в процессе изучения дисциплин профессионального цикла в педагогическом вузе : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук / Овсянникова Ирина Геннадьевна ; Волгоградский государственный социально-педагогический университет. – Волгоград: ВГСПУ, 2014. – 209 с.
266. Оконь, В. Введение в общую дидактику [Текст]. М. : Высшая школа, 1990. – 381 с.
267. Ольков, С. Г. Биосоциальная механика, общественная патология и точная юриспруденция / С. Г. Ольков. – Тюмень, 1998. – 278 с.

268. Опыт Российской Федерации в формировании национальной системы оценки качества общего (школьного) образования (с фокусом на национальных экзаменах и мониторинговых исследованиях образовательных достижений) : аналитический отчет в рамках проекта «Разработка рекомендаций для совершенствования системы оценки качества школьного образования в Российской Федерации на основании сравнительного анализа опыта стран СНГ и Российской Федерации, а также изучения лучшего опыта стран дальнего зарубежья // сост. С. А. Боченков. – Чебоксары, 2015. – URL: <https://rcoko27.ru/files/uploads/oko/resources/RF.pdf> (дата обращения 30.03.2020).
269. О работе со школами с низкими образовательными результатами : форум педагогов Подмосковья 2020 : выступление ректора ФИОКО Станченко С. В. // YouTube.com. – URL: <https://youtu.be/5hpVTaC53eU> (дата обращения 30.03.2021).
270. Орлова, Е. В. Эконометрическая методология исследования систем : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по укрупненной группе специальностей и направлений 38.00.00 «Экономика и управление» (квалификация (степень) «бакалавр») / Е. В. Орлова. – Москва : Инфра-М, 2019. – 214, [1] с.
271. Осипова, Е. А. Комплексная оценка качества образования как условие развития региональной образовательной системы : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Осипова Елена Александровна ; Восточно-Сибирская государственная академия образования. – Иркутск, 2012. – 24 с.
272. Осмоловская, И. М. Качество образования: критерии и показатели конкретной школы / И. М. Осмоловская // Директор школы. – 2005. – № 3. – С. 25–29.
273. Осмоловская, И. М. Междисциплинарный подход в решении дидактических проблем в российском образовании / И. М. Осмоловская // Ценности и смыслы. – 2016. – № 4 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarnyy->

обращения: 05.01.2020).

274. Основы философии : учебное пособие / [Р. Ю. Рахматуллин и др.] ; Министерство внутренних дел Российской Федерации, Уфимский юридический институт. – Уфа : Уфимский юридический институт МВД России, 2012. – 216 с.
275. От экспертов-«одуванчиков» к разметке экосистемы НТИ // Платформа НТИ 20.35 : Блог Константина Кичинского. – URL: https://ntinews.ru/blog/inside_outside/ot-ekspertov-oduvanchikov-k-razmetke-ekosistemy-nti.html (дата обращения: 07.08.2019).
276. Панасюк, В. П. Актуальные проблемы теории качества / В. П. Панасюк, А. Лымарь // Образование и наука. – 2016. – (4). – С. 19–32. – URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-4-19-32> (дата обращения: 07.03.2021).
277. Панасюк, В. П. Педагогическая система внутришкольного управления качеством образовательного процесса : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования : дис. ... д-ра пед. наук / Панасюк Василий Петрович. – Санкт-Петербург, 1998. – 460 с.
278. Панасюк, В. П. Системное управление качеством образования в школе. / В. П. Панасюк ; под. ред. А. И. Субетто. – 2-е изд. – Санкт-Петербург ; Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 239 с.
279. Панасюк, В. П. Школа и качество: выбор будущего / В. П. Панасюк. – Санкт-Петербург : КАРО, 2003. – 384 с.
280. Папахчян, И. А. Принципы проверки и оценки успеваемости учащихся и их реализация в обучении : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Папахчян И. А. – Ереван, 1975. – 34 с.
281. Парсонс, Т. О структуре социального действия / Т. Парсонс. – Москва : Академический проект, 2002. – 877 с.
282. Парыгин, Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б. Д. Парыгин. – Санкт-Петербург : ИГУП, 1999. – 592 с.

283. Паско, Н. Разработка продукта: в какой парадигме работать? // Портал «Хабр». – URL: <https://habr.com/ru/post/528336/> (дата обращения: 12.03.2020).
284. Патаракин, Е. Д. Педагогический дизайн совместной сетевой деятельности субъектов образования : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования : дис. ... д-ра пед. наук / Патаракин Евгений Дмитриевич ; Институт педагогического образования и образования взрослых Российской академии образования. – Москва : ГАОУ ВО МГПУ, 2017. – 319 с.
285. Патаракин, Е. Д. Социальные взаимодействия и сетевое обучение 2.0 / Патаракин Е. Д. – Москва : Современные технологии в образовании и культуре, 2009. – 175, [1] с.
286. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бад. – Москва : Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
287. Пермяков, О. Е. Развитие систем оценки качества подготовки специалистов : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Пермяков Олег Евгеньевич ; Федеральный институт развития образования. – Санкт-Петербург, 2009. – 50 с.
288. Перовский, Е. И. Проверка знаний учащихся в средней школе / Е. И. Перовский. – Москва : АПН РСФСР, 1960. – 511 с.
289. Перовский, Е. И. Проверка знаний учащихся в средней школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Перовский Е. И. – Москва, 1958. – 92 с.
290. Песина, С.А., Величко, М.А. Процессы категоризации и организация когнитивных категорий // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. – 2014. – №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/protsessy-kategorizatsii-i-organizatsiya-kognitivnyh-kategoriy> (дата обращения: 06.03.2021).
291. Петрановская, Л. Мы готовим детей к позавчерашнему миру / Л. Петрановская // Бизнес Online : деловая электронная газета. – 2018. – 15 апреля. – URL: <https://www.business-gazeta.ru/article/378959> (дата обращения: 25.03.2020).

292. Петров, Ю. Н. Управленческо-педагогическая подготовка будущих менеджеров образования : монография / Ю. Н. Петров, Е. В. Пичугина. – Нижний Новгород : Изд-во ВГИПУ, 2007. – 157 с.
293. Пинская, М. А. Новые формы оценивания в рамках ФГОС [Электронный ресурс] / М. А. Пинская. – URL: <https://schooluni.hse.ru> (дата обращения: 09.03.2021).
294. Писарева С.А. Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса/ С.А. Писарева, А.П. Тряпицына // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2020. – №3 (35). – С. 281–288.
295. Плотинский, Ю. М. Модели социальных процессов: Учебное пособие для высших учебных заведений / Ю.М. Плотинский. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Логос, 2001. – 296 с.
296. Поверенная, О. И. Программа курса «Психология» : (Уроки психологии для старшеклассников) / О. И. Поверенная // Детский психолог. – 1995. – № 9. – С. 77–85.
297. Поддубная, А. В. Основные подходы к изучению профессионального самосознания : учебно-методическое пособие / А. В. Поддубная. – Москва : МОСУ, 2003. – 18 с.
298. Поликарпова, Н. В. Аналитическая деятельность педагога в условиях введения профессионального стандарта [Электронный ресурс] / Н. В. Поликарпова // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2016. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiticheskaya-deyatelnost-pedagoga-v-usloviyah-vvedeniya-professionalnogo-standarta> (дата обращения: 26.05.2020)
299. Попов, А. Ф. Управление образовательными системами / А. Ф. Попов; Томский государственный педагогический университет. – Томск : Дельтаплан, 2003. – 117 с.
300. Постановление ЦК ВКП(б) от 04.07.1936 «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (Извлечение). 4 июля 1936 г. // КПСС в резолюциях...Т. 6. 1933-1937гг. – М., 1985. –С. 364-367.

301. Поташник, М. М. Эксперимент в школе: организация и управление / М. М. Поташник [и др.]. – Москва : МГПУ, 1991. – 215 с.
302. Правила и программы классических гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения и правила об испытаниях зрелости. – 22-е изд. – Москва : Изд. В. А. Маврицкого, 1908. – 184 с.
303. Прокопчина, С. В. Моделирование социально-экономических систем в условиях неопределенности : учебное пособие-практикум / С. В. Прокопчина, Г. А. Щербаков, Ю. В. Ефимов. – 2-е изд. – Москва : Научная библиотека, 2019. – 507 с.
304. Пругавин, А. С. Законы и справочные сведения по начальному народному образованию / А. С. Пругавин. – 2-е изд., значит. дополн. – Санкт-Петербург, 1904. – 1097 с.
305. Равен, Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен ; пер. с англ. – Москва : Генезис, 1997. – 139 с.
306. Рассел, Б. Философия логического атомизма / Б. Рассел ; пер., коммент. и послесл. В. А. Суровцева. – Томск : Водолей, 1999. – 191 с.
307. Рахматуллин, Р. Ф. Онтологизированные образы в научном познании: Генезис и функции : 09.00.01 – онтология и теория познания : дис. ... д-ра филос. наук / Рахматуллин Рафаэль Юсупович. – Уфа, 2000. – 276 с.
308. Резаков, Р. Г. Основные тенденции, влияющие на качество общего образования в России / В. В. Афанасьев, С. М. Куницына, Р. Г. Резаков // Проблемы современного педагогического образования. Серия «Педагогика и психология». – 2017. – № 54–5. – С. 28–35.
309. Результаты мониторинга первого этапа эксперимента по модернизации структуры и содержания общего образования. – Москва : ИСМО РАО, 2002.
310. Результаты образования и их оценка / сост. Т. Ю. Мысина. – Москва : Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2018. – 72 с.
311. Результаты проверок организаций, осуществляющих образовательную деятельность, Департаментом по надзору и контролю в сфере образования Министерства образования Новгородской области (март 2020 г.) //

- Министерство образования Новгородской области [Электронный ресурс]. – URL: <http://edu53.ru/np-includes/upload/2020/04/24/15613.pdf> (дата обращения: 11.03.2021).
312. Реформирование образования в документах и комментариях: Мероприятия первого этапа (Общее среднее образование) / под ред. В. Ж. Куклина. – Москва : Эксперт, 2001. – 128 с.
313. Рикер, П. Герменевтика, этика, политика. Московские лекции и интервью. – Москва : АО «Камі» : изд. центр «Academia», 1995. – 159 с.
314. Риккерт, Г. Границы естественнонаучного образования понятий / Г. Риккерт. – Москва : Наука, 1997. – 536 с. – (Слово о сущем).
315. Ровенский, З. И. Машина и мысль : (Филос. очерк о кибернетике) / З. И. Ровенский, А. Уемов, Е. Уемова. – Москва : Госполитиздат, 1960. – 143 с.
316. Рогова, В. А. Оптимизационные процедуры в задаче маркетинга образовательных услуг на этапе формирования политики набора абитуриентов в вузы / В. А. Рогова, Р. В. Шамин // Российский технологический журнал. – 2020. – № 8 (5). – С. 91–102. – URL: <https://doi.org/10.32362/2500-316X-2020-8-5-91-102> (дата обращения: 29.03.2020).
317. Розенталь, М. М. Принципы диалектической логики / М. М. Розенталь. – Москва : СОЦЭКГИЗ, 1960. – 480 с.
318. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Наука, 1997. – 191 с.
319. Рюхова, Н. Ф. Информационное обеспечение управления качеством образования на муниципальном уровне : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования : дис. ... канд. пед. наук / Рюхова Нина Федоровна ; Забайкальский государственный университет. – Чита, 2015. – 204 с.
320. Савенков, А. И. Организация учебного процесса. Аспекты компетентности / А. И. Савенков // Директор школы. – 2004. – № 6. – С. 40–48.
321. Савиных, Г. П. Савиных, Г. П. Внутренняя система оценки качества образования в школе: методическое пособие / Г. П. Савиных. – Москва : Лакуэр Принт, 2019. – 108 с.

322. 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.
323. Савиных, Г. П. Индивидуальный учет образовательных достижений: новые функции современной школы / Е. В. Губанова, Г. П. Савиных // Наука и жизнь. – 2017. – № 1. – С. 70–76.
324. Савиных, Г. П. Коллективно-распределенный субъект внутренней системы оценки качества образования / Г. П. Савиных, Е. В. Губанова // Вестник Московского государственного областного университета. – 2019. – № 4. – С. 13–21. – (Педагогика).
325. Савиных, Г. П. Контроль и оценка – инструмент или функция? / Г. П. Савиных // Народное образование. – 2019. – № 5. – С. 105–109.
326. Савиных, Г. П. Моделирование ВСОКО как условие аутентичных стратегий управления качеством образования в школе / Г. П. Савиных, М. Г. Волчек, Г. Н. Халлиулина // Вестник педагогических инноваций. – 2020. – № 4 (60). – С. 5–14.
327. Савиных, Г. П. Объективность внутренней системы оценки качества общего образования в аспекте ее управленческого моделирования / Г. П. Савиных // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 2 (95). – С. 210–219.
328. 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. А. Якушкина. – Москва : ГАОУ ВО МИОО, 2015. – 44 с.
329. 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.

330. Савиных, Г. П. Фактор правового регулирования внутренней системы оценки качества общего образования / Г. П. Савиных // Наука и школа. – 2019. – № 5. – С. 191–196.
331. Савиных, Г. П. Функциональный подход в организации внутренней системы оценки качества образования / Г. П. Савиных // Вестник РГГУ. – 2018. – № 1. – С. 38–54. – (Психология. Педагогика. Образование).
332. Сагатовский, В. Н. Основы систематизации всеобщих категорий. — Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1973.
333. Салова, И. Г. Квалиметрические методики и процедуры в управлении качеством школьного образования : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования : дис. ... канд. пед. наук / Салова Ида Григорьевна. – Санкт-Петербург, 1999. – 230 с.
334. Салькаева, Р. К. Воспитательное значение оценки знаний учащихся V класса : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Салькаева Р. К. – Ленинград, 1955. – 12 с.
335. Сальников, Н. Реформирование высшей школы: концепция новой образовательной модели / Н. Сальников, С. Бурухин // Высшее образование в России. – 2008. – № 2. – С. 5–11.
336. Самсин, А. И. Философия управления : учебное пособие для студентов и магистрантов факультета менеджмента РЭУ им. Г. В. Плеханова / А. И. Самсин, М. А. Пономарев ; под ред. д-ра эконом. наук проф. М. Н. Кулапова ; Министерство образования и науки Российской Федерации ; Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Ruscience, 2018. – 212 с.
337. Сауткин, В. Ф. Организационно-педагогические условия инспектирования образовательных учреждений на современном этапе : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования : дис. ... канд. пед. наук / Сауткин Виктор Федорович. – Москва, 2002. – 188 с.
338. Сборник методических рекомендаций по вопросам функционирования системы мониторинга оценки качества общего образования на федеральном, региональном и муниципальном уровнях и формированию единых подходов в

- части технологии обеспечения процедур оценки качества образования, направленных на совершенствование оценочных процедур / под ред. И. М. Горюновой, Л. В. Кавревой, Н. В. Тюриной, Ю. А. Лях. – Москва, 2016. – 66 с.
339. Сборник постановлений и распоряжений по женским гимназиям и прогимназиям Министерства народного просвещения за 1870–1905 гг. В 3 ч. – Ч. 1 / сост. Д. Кузьменко. – 2-е изд., испр. и доп. – Смоленск : Издание книжного магазина Гинзбурга, 1905. – 478 с.
340. Сборник постановлений и распоряжений по учительскому институту, учительским семинариям и низшим учебным заведениям Московского учебного округа. Ч. 1. – Москва : Товарищество типографии А. И. Мамонтова, 1895. – 460 с.
341. Свод законов, циркуляров и справочных сведений по народному образованию в переходный период / сост. В. И. Чарнолуский. – Москва : Изд-во Т-ва И. Д. Сытина, 1908. – 280 с.
342. Свешникова, Л. А. Стандартизация контроля знаний и умений студентов как средство его оптимизации : дис. ... канд. пед. наук / Свешникова Л. А. – Ленинград, 1977. – 225 с.
343. Севрук, А. И. Информационное обеспечение управления качеством общего среднего образования : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования : дис. ... д-ра пед. наук / Севрук А. И. – Тюмень, 2004.
344. Севрук, А. И. Мониторинг качества преподавания в школе : учебное пособие / А. И. Севрук, Е. А. Юнина. – Москва : Педагогическое общество России, 2004. – 144 с.
345. Сидорина, Т. В. Теоретические основы экспертирования образовательных учреждений. – Новосибирск : НГПУ, НИПКРО, 1999. – 150 с.
346. Сидорина, Т. В. Экспертирование образовательных систем // В мире научных открытий. – 2010. – № 4 (10), ч. 8. – С. 72–74.
347. Сидоров, П. И. Системный мониторинг образовательной среды : монография / П. И. Сидоров, Е. Ю. Васильева. – Архангельск : Северный государственный медицинский университет, 2007. – 338 с.

348. Симонов, В. П. Оценка качества обучения и воспитания в образовательных системах / В. П. Симонов. – Москва, 2006. – 113 с.
349. Ситаров, В. А. Теория обучения. Теория и практика : учебник для бакалавров / В. А. Ситаров. – Москва : Юрайт, 2018. – 447 с. – (Сер. 58. Бакалавр. Академический курс).
350. Ситаров, В. А. Ценностные ориентиры в воспитании современной молодежи / В. А. Ситаров // Знание. Понимание. Умение. – 2018. – № 1. – С. 47–57.
351. Скворцова, Г. И. Структурные элементы модели внутришкольной системы управления качеством образования : критерии и уровневые показатели оценки / Г. И. Скворцова. – Москва : Московский центр качества образования, 2010. – 79 с.
352. Слостенин, В. А. Педагогика : учебное пособие для вузов / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – Москва : Академия, 2002. – 567 с.
353. Слободчиков, В. И. Проблема научного обеспечения инновационной деятельности в образовании (Концептуальные основания) : научное издание / В. И. Слободчиков. – Киров : КОГУП «Кировская областная типография», 2003. – 32 с.
354. Собкин, В. С. Отношение учителей к Единому Государственному Экзамену (по материалам социологического исследования) // Социология образования. Труды по социологии образования. – Т. XIII. Вып. XXIII. – Москва : Институт социологии образования РАО, 2009. – 191 с.
355. Соважо, К., Белла Н. Образовательные индикаторы и политика: практическое руководство (сокращенная версия) / К. Соважо, Н. Белла // Вопросы образования. – 2004. – № 4. – С. 23–39.
356. Сорокоумова, В. Н. Когнитивность и коммуникативность при формировании у студентов-филологов профессионально-педагогических навыков / В. Н. Сорокоумова. – Орел : ОГУ, 2004. – 279 с.
357. Старикова, М. М. Социологический дискурс субъектных свойств личности (на примере западных социологических концепций) / М. М. Старикова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные

- науки. – Н. Новгород: Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского. – 2009. – № 4 (16). – С. 124–132.
358. Страхова, Л. М. Учитель как источник эмоционального влияния на младших школьников / Л. М. Страхова // Учебная деятельность и психическое развитие школьников. – Нижневартовск : Изд-во Нижневартовского педагогического института, 1994. – С. 119–121.
359. Стрекозова, Е. В. Процессно-продуктовый подход к рассмотрению инноваций / Е. В. Стрекозова // Креативная экономика. – 2011. – № 7. – URL: <file:///C:/Users/Galina%20Savinykh/Downloads/protsessno-produktovyy-podhod-k-rassmotreniyu-innovatsiy.pdf> (дата обращения: 15.03.2021).
360. Стрижов, А. М. Понятие качества образовательной услуги в условиях рыночных отношений / А. М. Стрижов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 3. – С. 47–52.
361. Субетто, А. И. Квалиметрия человека и образования : генезис, становление, развитие, проблемы и перспективы / А. И. Субетто. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 96 с.
362. Субетто, А. И. Методы оценки качества проектов и работ / А. И. Субетто. – Ленинград, 1982. – 128 с.
363. Сухорский, С. Ф. Пути рационализации проверки и учета успеваемости учащихся в средней школе : дис. ... канд. пед. наук / Сухорский С. Ф. – Москва, 1966. – 282 с.
364. Сухорский, С. Ф. Тематическая система проверки и учета успеваемости учащихся / С. Ф. Сухорский // Народное образование. – 1975. – № 12. – С. 52–57.
365. Сыгодина, М. В. Моделирование процесса обучения в высшем учебном заведении : 05.13.18 – математическое моделирование, численные методы и комплексы программ : дис. ... канд. технич. наук / Сыгодина М. В. ; Братский государственный университет. – Братск, 2005. – 147 с.

366. Тамошин, Ю. М. Два подхода к определению нормы / Ю. М. Тамошин. // Качество управления образовательным пространством в регионе : материалы Международной научно-практической конференции (13–15 мая 2003 г., Новосибирск). – Ч. 1. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2003. – С. 276–281.
367. Татур, Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования : материалы к заседанию методологического семинара / Ю. Г. Татур. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 7.
368. Типовые критерии оценки достижения результатов обучающихся в соответствии с ФГОС основного общего образования : Аналитический доклад в рамках госзадания ФГБНУ ИСРО РАО «Обновление содержания общего образования». – URL: https://edsoo.ru/Formirovanie_edinoj_kriterialnoj_sistemi_osvoeniya_obuchayuschimisya_FGOS_osnovnogo_obschego_obrazovaniya_.htm. – (дата обращения: 05.09.2022)
369. Толмачев, П. Д. Организация контроля за состоянием преподавания, успеваемостью и качеством знаний учащихся / П. Д. Толмачев ; под ред. П. А. Большакова ; Новосиб. гор. ин-т усовершенствования учителей. – Новосибирск : Тип. № 1 Полиграфиздата, 1950. – 86 с.
370. Толочек, В. А. Стили деятельности. Ресурсный подход / В. А. Толочек. – Москва : Институт психологии РАН, 2015. – 365 с.
371. Толстов, Н. С. Научно-педагогические основы управления общеобразовательной школой: Теория и практика совершенствования внутришкольного контроля : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования : дис. ... д-ра пед. наук / Н.С. Толстов. – Чебоксары, 2000. – 398 с.
372. Торкунова, Ю. В. Педагогическая система качественного информационно-аналитического сопровождения инновационно-образовательной деятельности в вузе : дис. ... канд. пед. наук / Ю.В. Торкунова. – Казань, 2014. – 374 с.

373. Трансцендентальная дедукция категорий // Словарь философских терминов / науч. ред. проф. В. Г. Кузнецова. – Москва : ИНФРА-М, 2007. – С. 595.
374. Третьякова, Т. В. Система оценки качества образования и ее построение в регионах с территориальными и национальными особенностями: на материалах системы полного среднего образования в Республике Саха (Якутия) : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования : дис. ... д-ра пед. наук / Третьякова Татьяна Васильевна ; ГНУ «Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов» Национального исследовательского технологического университета (МИСиС). – Якутск, 2010.
375. Третьякова, Т. В. Управление качеством образования : учебное пособие / Т. В. Третьякова ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова. – Якутск : Издательский дом СВФУ, 2018. – 119 с.
376. Трофимова, Е. В. Математика. ВСОКО. Внутренняя система оценки качества образования. 3 класс : типовые задания : 10 вариантов заданий, подробные критерии оценивания, ответы, образец выполнения заданий / Е. В. Трофимова. – Москва : Экзамен, 2019. – 86 с.
377. Тряпицина, А. П. Современные методологические подходы к исследованию педагогического образования/ А. П. Тряпицина, С. А. Писарева // Человек и образование. – 2014. – № 3 (40). – С. 4 -12
378. Тульчинский, Г. Л. Рациональность: насилие или жизненная компетентность? // Виктор Александрович Штофф и современная философия / сост. Ю. М. Шилков. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2006. – 464 с.
379. Тушев, М. Н. Дидактические функции проверки знаний учащихся и реализация их методом выборочных ответов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Тушев М. Н. – Ленинград, 1973. – 22 с.
380. Тюленев, А. Е. Проблемы подготовки школьников к реализации социальных функций семьи: функциональный подход / А. Е. Тюленев. – Курск : Курский

- институт социального образования (фил.) : МГСУ : Московский государственный социальный университет, 2001. – 127 с.
381. Тюменева, Ю. А. Сравнительная оценка факторов, связанных с успешностью в PIRLS: вторичный анализ данных PIRLS-2006 по российской выборке / Ю. А. Тюменева // Вопросы образования. – 2008. – № 4. – С. 56–80.
382. Уемов, А. И. Логические основы метода моделирования / А. И. Уемов. – Москва : Мысль, 1971. – 311 с.
383. Уемов, А. И. Общая теория систем для гуманитариев : учеб. пособие / А. Уемов, И. Сараева, А. Цофнас ; под общ. ред. А. И. Уёмова. – [Б. м.] : Universitas Rediviva, 2001. – 276 с.
384. Управление: философия, социология, междисциплинарные исследования : [коллективная монография] / [О. Я. Гелих, В. Н. Минина, А. В. Нестеров и др. ; под ред. О. Я. Гелиха, Г. Л. Тульчинского] ; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. – 195 с.
385. Устав гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве университетов: Санкт-Петербургского, Московского, Казанского и Харьковского. – Санкт-Петербург : Типография Департамента народного просвещения, 1829. – 175 с.
386. Фатхутдинов, Р. А. Управление конкурентоспособностью организации : учебник / Р. А. Фатхутдинов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Эксмо, 2005. – 544 с.
387. Федеральная целевая программа «Развитие образования» на 2016-2020 гг. утверждена постановлением Правительства РФ от 23.05.2015 г. № 497
388. Федоров, О. Д. Эволюция педагога: новый ролевой набор / О. Д. Федоров, Е. И. Казакова, Е. М. Сатановская // Образовательная политика. – 2019. – № 3 (79). – С. 76–87.
389. Филиппов, В. М. Рычаги управления образованием / В. Филиппов // Управление школой. – 1999. – № 4 (январь) – С. 3.

390. Филонов, Г. Н. К вопросу о достоверности педагогических исследований / Г. Н. Филонов // Научные труды государственного научно-исследовательского института семьи и воспитания. – Москва : Государственный НИИ семьи и воспитания, 2004. – Т. 1. – 142 с.
391. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 570 с.
392. Философия: энцикл. словарь / под ред. А. А. Ивина. – М. Гардарики, 2004. – 1072 с.
393. Фиофанова, О. А. Анализ современного состояния исследований в области управления образованием на основании данных // Ценности и смыслы. – 2020. – № 1 (65). – С. 71–83.
394. Фихте, И. И. Сочинения в 2-х томах. Т. 1 / И. И. Фихте. – Санкт-Петербург : Мифрил, 1993. – 687 с.
395. Формирование территорий инновационного развития: функциональный подход : монография / А. А. Мальцева, И. А. Монахов, Е. В. Ключникова ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Тверской государственный университет. – Тверь : ТГУ, 2015. – 187 с.
396. Формирование умения самоконтроля у учащихся: методические рекомендации по организации учителем контроля учебной деятельности, формирования умения самоконтроля. – Омск : ОГМИ им. А. М. Горького, 1985. – 20 с.
397. Фролова, Л. В. Формирование бизнес-модели предприятия / Л. В. Фролова, Е. С. Кравченко. – Киев : Центр учебной литературы, 2012. – 384 с.
398. Фруммин, И. Универсальные компетентности и новая грамотность / И. Фруммин, М. Добрякова, К. Баранников, И. Реморенко // Учительская газета. – 2018. – 31 июля (№ 31). – Окончание. Начало: 24 июля (№ 30). – URL: <http://old.ug.ru/archive/75388> (дата обращения: 11.06.2020).
399. Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие // Ю. Хабермас ; пер. с нем. – Санкт-Петербург : Наука, 2000. – 377 с.
400. Харисов, Т. Б. Интеграция контроля, аттестации и повышения квалификации педагогических кадров в системе внутришкольного управления : 13.00.01 –

- общая педагогика, история педагогики и образования : дис. ... д-ра пед. наук / Харисов Тагир Бугранович ; Казанский государственный педагогический университет. – Казань, 2004. – 383 с.
401. Харькова, Е. В. Оценка качества образовательных услуг как основа развития учреждений среднего профессионального образования : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Харькова Елена Владимировна ; Российская международная академия туризма. – Москва, 2011. – 22 с.
402. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд., доп. и перераб. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 264 с.
403. Хомерики, О. Г. Внутришкольный контроль: каким он должен быть? / О. Г. Хомерики // Управление школой. – 1999. – № 6 (февраль). – С. 6 - 12.
404. Хорафас, Д. Н. Системы и моделирование / пер. с англ. Е. Г. Коваленко, Б. А. Квасова ; под ред. д-ра техн. наук И. Н. Коваленко. – Москва : Мир, 1967. – 420 с.
405. Хохлова, С. В. Мониторинг качества школьного образования : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Хохлова Светлана Викторовна ; Тюменский государственный университет. – Тюмень, 2003. – 20 с.
406. Хухлаева, О. В. Школьная психологическая служба. Работа с педагогами / О. В. Хухлаева. – Генезис, 2009. – 192 с.
407. Цибульникова, В. Е. История внутришкольного управления : монография / В. Е. Цибульникова ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Московский педагогический государственный университет. – Москва : Прометей, 2011. – 207 с.
408. Цибульникова, В. Е. Управление образовательными системами : учебно-методический комплекс дисциплины / В. Е. Цибульникова ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Московский педагогический государственный университет, Факультет педагогики и психологии, Кафедра

- педагогике и психологии, Кафедра педагогики и психологии профессионального образования им. акад. РАО В. А. Сластёнина. – Москва : МПГУ, 2016. – 51 с.
409. Челышкова, М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов : учебное пособие / М. Б. Челышкова. – Москва : Логос, 2002. – 432 с.
410. Ченцов, А. О. О бизнесе образовательных услуг / А. О. Ченцов // Высшее образование в России. – 1999. – № 2. – С. 120.
411. Четвериков, В. С. Методологические и организационно-правовые основы применения количественных методов в управленческой деятельности органов внутренних дел / В. С. Четвериков. – Москва, 1991.
412. Чикурова, М. В. Организация инспекционно-контрольной деятельности в педагогической системе «школа» (гендерный аспект) : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования : дис. ... канд. пед. наук / Чикурова Марина Викторовна : Ижевск, 2004. – 226 с.
413. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.
414. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – Москва : Логос, 2007. – 189 с.
415. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям «Педагогика и психология», «Педагогика» / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова. – 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 2007. – 382, [2] с.
416. Шапоренкова, Г. А. Интегративно-целевое управление качеством образования : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования : дис. ... д-ра пед. наук / Шапоренкова Галина Алексеевна ; Южно-Уральский государственный университет. – Челябинск, 2010. – 410 с.
417. Шарковская, Н. В. Формирование социально-культурной активности личности в учреждениях культуры и образования : структурно-

- функциональный подход / Н. В. Шарковская. – Москва : Московский государственный университет культуры и искусств, 2009. – 153 с.
418. Шейхмамбетов С. Р. Современная методика оценки результатов обучения // Молодой ученый. – 2015. – № 11. – С. 1516–1519. – URL: <https://moluch.ru/archive/91/19773/> (дата обращения: 25.12.2017).
419. Шеллер, М. Дополнения из рукописного наследия к «Проблемам социологии знания» // Шеллер, М. Проблемы социологии знания / М. Шеллер. – Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2011. – 320 с.
420. Шимко, З. И. Метод моделирования в современной педагогической науке и образовательной практике / З. И. Шимко // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2006. – № 2. – С. 151–157.
421. Шишов, С. В. Мониторинг качества образования в школе / С. В. Шишов, В. А. Кальней. – Москва : Педагогическое общество России, 1998. – 313 с.
422. Шолина, И. И. Информационные сервисы для реализации моделей взаимодействия бизнеса и образования / И. И. Шолина, В. С. Третьяков ; Университетская библиотека: информационные сервисы для науки и образования // Библиотеки Урала: проблемы и опыт работы : научно-практический сборник. Вып. 11 / науч. ред. Г. С. Щербинина. – Екатеринбург : УрФУ, 2012. – С. 17–20.
423. Штофф, В. А. 1966. Моделирование и философия. Москва ; Ленинград : Наука, 1966. – 302 с.
424. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды. – М., Издательство Школы культурной политики, 1994. // Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. – 20.02.2011. URL: <https://gtmarket.ru/library/basis/3961/3998>
425. Щедровицкий, Г. П. Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология : курс лекций / Г. П. Щедровицкий. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство студии Артемия Лебедева, 2014. – 480 с.
426. Щедровицкий, Г. П. Путеводитель по методологии организации, руководства и управления : хрестоматия / Г. П. Щедровицкий. – Москва : Дело, 2003. – URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/3344> (дата обращения: 23.04.2020).

427. Эдмондсон, Э. Взаимодействие в команде: как организации учатся, создают инновации и конкурируют в экономике знаний / Э. Эдмондсон ; [перевод с англ.]. – Москва : Эксмо, 2016. – (Библиотека Сбербанка. Т. 61). – 479 с.
428. Эффективное управление школой в современных условиях: учебно-методическое пособие. – Санкт-Петербург : КАРО, 2005. – 272 с.
429. Эшби, У. Р. Введение в кибернетику / У. Р. Эшби. – Москва : USSR, 2017. – 430 с.
430. Юдин, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – Москва : Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.
431. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности : методологические проблемы современной науки. – Москва : Наука, 1978. – 391 с.
432. Юдин, Э. Г. Системные представления в функциональном подходе / Э. Г. Юдин // Системные исследования : ежегодник 1973. – Москва : Наука, 1973. С. 108–126.
433. Юдин, Э. Г. Функциональный подход в развитии научного знания / Э. Г. Юдин. – Москва, 1998. – С. 13–14.
434. Юм, Д. Трактат о человеческой природе / Д. Юм. – Минск : Попурри, 1998. – 720 с.
435. Юма принцип // Философия : энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. – Москва : Гардарики, 2004.
436. Юсупов, В. З. Принятие управленческих решений в образовательном проекте : учебно-методическое пособие для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования / В. З. Юсупов. – Москва : ИПИ РАО, 2003. – 112 с.
437. Языканова, Е. В. Русский язык. ВСОКО. Внутренняя система оценки качества образования: 11 вариантов заданий, подробные критерии оценивания, ответы, бланки ответов, образец выполнения заданий / Е. В. Языканова. – Москва : Экзамен, 2019. – 55 с.
438. Якушкина, А. Информационно-аналитическое обеспечение оценочной деятельности педагога // Управление начальной школой. – 2015. – № 5. – 84 с.

439. Ямбург, Е. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования: Проблемы содержания образования в реформировании средней общеобразовательной школы. / Е. Ямбург // Учительская газета. – 2004. – № 12. – С. 20.
440. Ясвин, В. А. Инструментальная экспертиза в процессе педагогического проектирования школьной среды : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ясвин Витольд Альбертович ; Московский городской педагогический университет. – Москва, 2020. – 45 с.
441. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2001. – 365 с.
442. Ясвин, В. А. Психологическое моделирование образовательных сред / В. А. Ясвин // Психологический журнал. – 2000. – № 4 (21). – С. 79–217.
443. Averill, M. Simulation modeling and analysis / M. Averill, D. Kelton. – McGraw-Hill, 1991. – 759 p. – URL: <https://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/index.pdf> (дата обращения: 10.04.2020).
444. Becker, G. S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis / G. S. Becker. – N.Y. : Columbia University Press for NBER, 1975. – 20 p.
445. Berry, D. C. Implicit learning in the control of complex systems: A reconsideration of some of the earlier claims / D. C. Berry, D. E. Broadbent ; In p.A. Frensch & J. Funke (Eds.), Complex problem solving: the European perspective. – 1995. – P. 131–150.
446. Biernacka, K. Train-the-Trainer Konzept zum thema forschung daten management / K. Biernacka, D. Dolzycka, K. Helbig. – Open-Access-Publikationsserver der Humboldt-Universität, 2019. – № 03-28. – DOI: 10.18452/19214.2. – URL: <https://doi.org/10.18452/19214.2> (дата обращения: 15.04.2020).
447. Bruggen, K. J. The role of school inspection in ensuring the quality of education: past, present and future / K. J. Bruggen // Beyond Lisbon 2010: research and development prospects for educational policy in Europe. – URL:

- https://web.archive.org/web/20160708175658/http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_10__Beyond_Lisbon_2010.pdf (дата обращения: 15.06.2020).
448. Buckingham Shum S. Learning Analytics. UNESCO Policy Brief // UNESCO IITE [Электронный ресурс]. – URL: iite.unesco.org/publications/3214711 (дата обращения: 05.04.2019).
449. Callot, J. Too want to obey? OECD education policy and Finland's response / J. Callot // European Educational Research Journal, 2004. – № 3(2). – URL: https://www.researchgate.net/publication/240794575_Too_Eager_to_Comply_OECD_Education_Policies_and_the_Finnish_Response (дата обращения: 15.04.2020).
450. Chien-Chin, Ch. Principals' Instructional Supervision and Teachers' Knowledge-Management Behaviors Submitted, 2018 / Ch. Chien-Chin. DOI: 10.5772/intechopen.77978. – URL: [/https://www.intechopen.com/books/contemporary-pedagogies-in-teacher-education-and-development/facilitation-of-teachers-professional-development-through-principals-instructional-supervision-and-t](https://www.intechopen.com/books/contemporary-pedagogies-in-teacher-education-and-development/facilitation-of-teachers-professional-development-through-principals-instructional-supervision-and-t) (дата обращения: 11.05.2020).
451. Custer, S. Manuelyan-Atinc T. Read L. Sethi T. TOWARD DATA-DRIVEN EDUCATION SYSTEMS / S. Custer, E. King, T. Manuelyan-Atinc, L. Read, T. Sethi / Insights into using information to measure results and manage change. – AIDDATA A Lab Research at William & Mary, 2018. – 78 p. –URL: <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2018/02/toward-data-driven-education-systems.pdf> (дата обращения: 15.04.2020).
452. Fiofanova O. Methodology of Data-Driven Pedagogy and the Development of a Culture of Analysis of Educational Data in Pedagogical Communities VI International Forum on Teacher Education / O. Fiofanova. – DOI:10.3897/ap.2.e000. – URL: http://www.instrao.ru/images/publication/Fiofanova_O.A._Methodology_of_Data-

- Driven_Pedagogy_and_the_Development-IFTE-2020.pdf (дата обращения: 15.04.2020).
453. Frege, G. Funktion und Begriff / G. Frege. – Oxford: Blackwell, 1952. – P. 21–41.
454. Gerstein, J. Beyond the game: Quest Atlantis as an online learning experience for gifted elementary students / J. Gerstein // Pedagogy, Education and Innovation in 3-D Virtual Worlds. – 2009. – Vol. 2., No.1, April. – URL: <https://journals.tdl.org/jvwr/article/view/403/458> (дата обращения: 14.05.2019).
455. Griffin, P. Assessment and teaching of 21st century skills / P. Griffin, B. McGaw, E. Care. – Dordrecht : Springer, 2012. – 36 p.
456. Hattie, J. Visible learning for teachers: maximizing the impact on learning / J. Hattie. – Routledge/Taylor & Francis Group, 2012. – URL: <https://psycnet.apa.org/record/2012-07127-000> (дата обращения: 03.04.2020).
457. Lukita, S. Curriculum 4.0: Adoption of Industry Era 4.0 as Assessment of Higher Education Quality / S. Lukita, S. Suwandi, E. Harahap, U. Rahardja, C. Nas // International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering Available Online, 2020. – DOI: 10.22146/ijccs.57321.
458. Maanen, P. Prioritize the education, health and well – being of students. Water, sanitation and hygiene in schools in the pan-European region / P. Maanen, E. Shaini, V. Grossi, V. Varga, N. Gabriadze, O. Shmol. — 2016. – 46 p. – ISBN 978-92-890-5200-9. – URL: <https://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/prioritizing-pupils-education,-health-and-well-being.-water,-sanitation-and-hygiene-in-schools-in-the-pan-european-region-2016> (дата обращения: 15.04.2020).
459. Malik, F. Evolutionary Management / F. Malik, G. Probst // Ulrich, H., Probst G.J.B. (eds) Self-Organization and Management of Social Systems Springer Series in Synergetics. Vol. 26. – Springer, Berlin, Heidelberg. – P. 105–120.
460. Owan, J. Data Management Practices in Educational Research. Encyclopedia of institutional leadership, policy, and management : A handbook of research in honour of Professor / J. Owan, B. Bassey. – Ozo-Mekuri Ndimele Publisher, 2019. – P. 1251–1265. – DOI: 10.13140/RG.2.2.16819.04647.

461. Pask, G. Organizational closure of potentially conscious systems / G. Pask // *Autopoiesis: A Theory of Living Organization* / M. Zeleny (ed.). – North Holland; New York, 1981.
462. PISA 2009 results: learning trends. A series of reports on the periodic student performance testing program under the OECD international student performance assessment (PISA) program. – URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2009-results-learning-trends_9789264091580-en&usg=ALkJrhgriSEIsz_9n2s032YOUNcFscgKZg (дата обращения: 12.05.2020).
463. Research Data and Research Institutions CODATA-Helsinki 2019 FAIR RDM Workshop, National Archives of Finland on 20–21 October 2019. – URL: <https://codata.org/events/conferences/codata-helsinki-2019-fair-rdm-workshop/> (дата обращения: 22.01.2020).
464. Rowe, J. Decision Styles – A Perspective / J. Rowe, D. Boulgarides // *Leadership & Organization Development Journal*. – 1983. – Vol. 4, № 4. – P. 3–9. – URL: <https://doi.org/10.1108/eb053534> (дата обращения: 15.04.2020).
465. Russia Education Aid for Development Trust Fund (READ). When Children Learn. – URL: https://minfin.gov.ru/en/document/?id_4=19200-russia_education_aid_for_development_trust_fund_read_when_children_learn_nations_prosper (дата обращения: 13.04.2020).
466. Savinykh, G. Laplace em Revista (International) / G. Savinykh, A. Shmeleva, V. Ponomarev, N. Kozlova, I. Polozhentseva. – Vol. 7, n. Extra A, Jan.–Apr. 2021. P. 509–5018. – URL: http://Data-driven_education_quality_management:_on_monitoring_and_evaluation_in_russian_schools_ttps://doi.org/10.24115/S2446-622020217Extra-A869 (дата обращения: 15.04.2020).
467. Savinykh, G. On the state of internal systems for assessing the quality of education in Russian schools: data-driven management perspectives / G. Savinykh, B. Plyhin, T. Mascharova // *Perspectives of Science and Education*. – 50 (2), P. 501–512. URL: <http://pnojurnal.wordpress.com/archive21/21-02/> (дата обращения: 15.09.2020)

468. Standaert, R. European education and the national state: globalization perspective // Beyond Lisbon 2010: perspectives from research and development for education policy in Europe. – Belgium : CIDREE, 2010. – ISBN: 978 1 906792 70 1. – URL: http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_10__Beyond_Lisbon_2010.pdf (дата обращения: 19.04.2020).
469. Steven, L. Factor validity of Cornell's critical thinking tests: a Multianalytical approach, 2020 / L. Steven, S. Jason, F. Brian, H. Brian. – 100676 DOI: 10.1016/j.tsc.2020.
470. Stuart A. U. Fundamentals and history of Cybernetics / A. U. Stuart // World Multi-Conference on Systemics, Cybernetics, and Informatics. – Orlando, Florida. – 2006. – July 16.
471. The national project «Education». – URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie> (дата обращения: 12.05.2020).
472. UNESCO Digital Library. – URL: <https://unesdoc.unesco.org/about-ru>.
473. Wagner, M. E. Effects of sibling spacing on intelligence, interfamilial relations. Psychosocial characteristics, and mental and phisical health / M. E. Wagner, H. J. Schubert, D. S. Schubert // Advances in child development and behavior. – 1985. – P. 149–206.
474. Weiner, I. Handbook of Personality Assessment / I. Weiner, R. Greene // University of Michigan: Wiley, 2008. – 677 p.
475. Wiljes, C. Teaching Research Data Management for Students / C. Wiljes, P. Cimiano // Data Science Journal. – 2019. – 18(1). – P. 38. DOI: <http://doi.org/10.5334/dsj-2019-038>.

Сокращения, использованные в тексте диссертации

ВПр – всероссийские проверочные работы

ВСОКО – внутренняя система оценки качества образования

ГИА – государственная итоговая аттестация

ИСРО РАО – Институт стратегии развития образования Российской академии образования

НИКО – национальные исследования качества образования

ОВЗ – ограниченные возможности здоровья

ООП – основная образовательная программа

УУД – универсальные учебные действия

ФГОС – федеральный государственный образовательный стандарт

ФИОКО – Федеральный институт оценки качества общего образования

ШНОР – школы с низкими образовательными результатами обучающихся

PISA – Programme for International Student Assessment) – международное сопоставительное исследование качества образования, в рамках которого оцениваются знания и навыки учащихся школ в возрасте 15 лет

Термины, примененные и (или) выработанные в ходе исследования

Термин	Определение	Источник
Административный контроль качества образования	Совокупность мер, поддерживающих управленческий цикл в части содержания, условий и результатов реализации образовательных программ	Авторское
Внутренняя система оценки качества образования (ВСОКО)	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	Авторское
Внутришкольный мониторинг	Составляющая ВСОКО. Плановое системное наблюдение за изменениями, которые происходят в качестве образования под воздействием всех факторов, включая административный	Авторское

	контроль и педагогическую оценку. В самом общем смысле, мониторинг организационно-функциональная оболочка работы с результатами оценочных процедур	
Дидактическая компетенция учителя	Интегральная способность педагога к решению класса дидактических задач в области обучения и развития учащегося	Даутова О.Б. [123]
Измерение	Совокупность действий, выполняемых с целью нахождения числового значения измеряемой величины в принятых единицах измерения; в педагогике — выявление количественных характеристик изучаемых педагогических явлений	Педагогическая энциклопедия [253]
Качество образования	Качество образования — комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и / или потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы	Ст. 2 ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» [1]
Контроль	Функция управления. Входит в управленческий цикл наряду с планированием, организацией, руководством и анализом	По Лебедеву О.Е. [207]
Критерий	Значимая характеристика оцениваемого предмета или объекта;	Авторское

	признак, на основании которого производится оценка	
Общеобразовательная организация	Образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели ее деятельности образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего и (или) среднего общего образования	Ст. 23 ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» [1]
Оценка	Установление степени соответствия оцениваемого предмета или объекта планируемым показателям	Авторское
Оценочная грамотность педагога	Способность педагога оказывать формирующее воздействие на обучающегося посредством различных форм и методов оценивания	По Найденовой Н.В. [249]
Оценочные данные	Первичные данные, формируемые на основе результатов оценочных процедур	Авторское
Оценочная информация в рамках ВСОКО	Вторичные данные как итог анализа первичных оценочных данных	Авторское
Оценочные компетенции педагога	Совокупность профессиональных установок и навыков, связанных с подготовкой, проведением и методическим обеспечением оценочных процедур	Авторское, с учетом подходов Шадрикова В.Д. [413], [414]
Оценочная процедура	Урегулированная локальными нормами технологическая единица образовательного процесса, позволяющая получить данные о состоянии тех или иных аспектов качества образования	Авторское
Педагогический анализ результатов оценки	Закрепленный профессиональным стандартом вид профессиональной деятельности педагога, направленный на выявление факторов, обуславливающих констатируемые по итогам оценочной процедуры	Авторское, с учетом профессионального стандарта «Педагог <...>» [10]

	образовательные результаты обучающихся	
Принцип	Исходное теоретическое положение, руководящую идею, внутреннее убеждение	Данилюк А.Я. [120]
Функциональный инвариант ВСОКО	Функциональное единство локальных норм, программ, процедур, должностных обязанностей и компетенций участников образовательных отношений, выступающих субъектами ВСОКО	Авторское
Эффективность	Отношении результата к затратам	По Лебедеву О.Е. [207]

Структура анкеты на выявление эффектов внедрения алгоритма построения и обеспечения функционирования ВСОКО. Первичные статистические значения результатов анкетирования

№	Блоки и показатели (да (1)/ нет (0))	Результаты			
		Начало эксперимента		Окончание эксперимента	
		Экспери- менталь- ная группа	Конт- рольная группа	Экспери- менталь- ная группа	Конт- рольная группа
1.	Положение о ВСОКО разработано, размещено на сайте школы	68	49	352	151
2.	Положение о ВСОКО использовано при разработке целевых разделов основных образовательных программ (ООП) в части системы оценки достижения образовательных результатов обучающихся	56	40	298	106
3.	Положение о ВСОКО не противоречит Положению о формах, порядке, периодичности текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся	56	46	312	202
4.	Положение о ВСОКО не противоречит Положению об индивидуальном учете образовательных достижений обучающихся	56	36	312	142
5.	В учебных планах всех уровней прописаны формы промежуточной аттестации	221	176	352	169
6.	В календарном графике указаны сроки проведения промежуточной аттестации	221	176	352	240
7.	Промежуточная аттестация организуется по всем предметам и курсам учебного плана в отношении всех обучающихся	256	190	312	230
8.	Результаты внеурочной деятельности подлежат текущему контролю и промежуточной аттестации; соответствующие подходы прописаны в целевом разделе ООП каждого из уровней общего образования	12	8	257	16
9.	Организационная модель ВСОКО принята, интегрирована в структуру управления школой	152	112	302	159
10.	Команда ВСОКО включает, наряду с управленческими работниками,	302	200	352	239

	руководителей методических объединений и отдельных педагогов				
11.	Функционирование ВСОКО сопровождает эксперт/научный консультант	7	3	12	3
12.	В Положении о ВСОКО и (или) приложениях к нему представлены: - общий состав контрольно-оценочных процедур	54	50	302	51
13.	- циклограмма контрольно-оценочных процедур	12	8	312	32
14.	- функционал должностных лиц команды ВСОКО и структура информационных потоков между ними	67	54	302	151
15.	- критерии оценки содержания образования (качество программ)	34	34	302	57
16.	- критерии оценки условий реализации программ (качество условий)	34	34	302	57
17.	- состав процедур оценки образовательных результатов (качество результатов)	68	49	312	154
18.	- порядок учета результатов ВПР и (или) региональных диагностик в рамках промежуточной аттестации (12	-	312	249
19.	- организация итогового оценивания по завершении начального общего образования	28	30	214	76
20.	- организация итоговой аттестации по предметам, не выносимым на ГИА	49	47	302	128
21.	- порядок допуска к ГИА	12	8	214	96
22.	- состав мониторингов	64	42	352	200
23.	- связь с отчетом о самообследовании	31	20	302	151
24.	- порядок информирования обучающихся и родителей в вопросах, связанных с проведением и результатами контрольно-оценочных процедур	-	-	195	97
25.	Положение о ВСОКО фиксирует требования к оценочным материалам рабочих программ, в т.ч. к кодификатору и спецификации оценочных инструментов	12	5	302	151
26.	Основная задача ВСОКО – объективная и своевременная информация для принятия управленческих решений	300	191	352	211
27.	Эффективная ВСОКО обуславливает развитие школы; вся управленческая	276	176	312	198

	команда отдает должное значение процедурам ВСОКО				
28.	В предмет ВСОКО интегрирована готовность обучающихся выполнять PISA-подобные задания и готовность педагогов использовать такие задания в рамках текущего контроля	-	-	215	57
29.	Оценка образовательных результатов сопровождается оценкой деятельности (вклада школы) в эти результаты	32	28	215	65
30.	Оценке подлежат учебные действия с предметным содержанием, а не КЭС (контролируемые элементы содержания)	12	5	302	151
31.	Для мониторинга УУД не требуется специальных процедур, выходящих за рамки текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся	32	28	302	69
32.	Мониторинг личностного развития обучающихся интегрирован в план внеурочной деятельности и проводится в рамках специально организованных внеурочных мероприятий	5	-	215	102
33.	Самооценка обучающихся – неотъемлемая часть мониторинга личностного развития	58	42	302	64
34.	Педагоги владеют навыком формирующего оценивания	190	156	215	198
35.	Формирующее оценивание используется для адаптации обучающихся к выполнению PISA-подобных заданий	166	124	215	179
36.	До 50 % контрольно-оценочных процедур переведено в цифровой формат	14	7	200	149
37.	Практикуется контекстная многомерная оценка удовлетворенности участников образовательных отношений качеством образования	65	52	302	151
38.	Функционирование ВСОКО обеспечивает своевременную и качественную подготовку отчета о самообследовании	95	87	315	256
39.	Мероприятия в рамках ВСОКО включены в годовой план работы школы	98	77	315	151
40.	Управленческий анализ данных ВСОКО проводится регулярно, не реже одного раза в месяц	87	79	300	98

41.	Вопросы ВСОКО выносятся на обсуждение каждого педагогического совета	92	78	312	102
42.	Предусмотрены стимулирующие выплаты должностным лицам (включая педагогов), развивающим практики оценки, в т.ч. разрабатывающим оценочный инструментарий	56	50	245	67
43.	В планах работы методических объединений предусмотрены творческие лаборатории/ временные творческие коллективы по развитию форм, методов и процедур текущего контроля	32	24	210	67
44.	Не менее 85% членов команды ВСОКО прошли повышение квалификации и (или) прослушали обучающие вебинары по организации функционирования ВСОКО и (или) смежным вопросам	56	51	278	100
45.	Руководство школы не испытывает затруднений в оперировании оцифрованной информацией о качестве образования	232	207	318	221
46.	Трудовые обязанности по обеспечению функционирования ВСОКО отражены в должностных инструкциях сотрудников (в т.ч. педагогов)	71	65	294	81
47.	Циклограмма ВСОКО охватывает все три компонента качества по ФГОС: содержание, условия, образовательные результаты	290	212	352	301
48.	Результаты региональных диагностик и (или) ВПР интегрированы в промежуточную аттестацию, соответствующие регламенты включены в Положение о ВСОКО	58	31	207	156
49.	Педагоги ознакомлены с составом процедур административного контроля к началу учебного года	88	79	302	100
50.	Обучающиеся знают, в какой форме и по каким критериям будет проводиться оценка уровня освоения той или иной темы рабочей программы	61	54	315	154
51.	Критериальная матрица оценки по каждому учебному предмету размещена в открытом доступе; с ней могут ознакомиться и обучающиеся, и их родители	12	14	302	151

52.	Отметки выставляются исключительно в соответствии с фактическим уровнем освоения той или иной темы рабочей программы: базовым, повышенным, высоким	7	2	245	59
53.	Исключены ситуации неоправданного (субъективного) завышения или занижения отметок	21	15	308	78
54.	Диагностические процедуры в рамках мониторинга УУД распределены между предметными объединениями	13	10	245	45
55.	Мониторинг УУД встроен в текущий контроль и промежуточную аттестацию	75	54	315	81
56.	Мониторинг личностного развития интегрирован с мероприятиями внеурочной деятельности	15	10	250	81

**Вариант подраздела «Система оценки образовательных достижений обучающихся»
основной общеобразовательной программы (на примере основного общего
образования)**

Основные направления и цели оценочной деятельности

В соответствии с определением качества образования как соответствия стандартам и запросам потребителей (ст.2 Федерального закона № 273-ФЗ), оценочная деятельность в рамках реализации ООП ООО включает:

- оценку содержания ООП ООО;
- оценку условий реализации ООП ООО;
- оценку достижения планируемых образовательных результатов освоения ООП ООО.

Выстроенная по этим направлениям оценочная деятельность позволяет использовать результаты итоговой оценки выпускников основной школы как основу для оценки деятельности управленческой команды по развитию содержания и условий реализации ООП ООО.

Оценка содержания ООП ООО

Содержание образования на уровне основного общего образования оценивается на предмет:

- соответствия ФГОС в части планируемых результатов; подпрограмм содержательного раздела; учебных планов (включая индивидуальные учебные планы) и плана внеурочной деятельности;
- соответствия учебного плана и плана внеурочной деятельности требованиям СанПиН;
- соответствия расписания учебных занятий требованиям СанПиН;
- реализации запросов родителей и обучающихся;
- своевременности корректив и актуальности всех компонентов ООП;
- соответствия условий реализации ООП целям и задачам обеспечения качества образования;
- соответствия Программы воспитания и Программы развития УУД актуальной требованиям ФГОС и задачам развития гимназии.

Оценка содержания предусматривает:

- предваряющую оценку на этапе разработки ООП (проводится заместителем директора до ее публичного согласования, принятия педсоветом и утверждения);
- ежегодную оценку на предмет актуальности, своевременности изменений (проводится заместителем директора в марте и (или) августе);
- проективную оценку на предмет предстоящей корректировки содержания (проводится заместителем директора в июне).

Оценка условий реализации ООП ООО

В оценке условий реализации ООП ООО исходим из взаимосвязи условий образовательной деятельности Школы, единых для всех уровней общего образования.

Структура оценки условий реализации ООП ООО такая же, как и на других уровнях общего образования. Она отражает требования ФГОС в отношении:

- кадровых условий;
- психолого-педагогических условий;
- информационно-методических условий;

- материально-технических условий;
- финансово-экономических условий.

Кадровые условия оцениваются на предмет:

- укомплектованности педагогическими, руководящими и иными работниками;
- уровня квалификации педагогических и иных работников организации;
- непрерывности профессионального развития педагогических работников Школы (профиль выявленных профессиональных дефицитов; динамика восполнения дефицитов согласно ИОМ);
- профессиональных достижений педагогических работников.

Психолого-педагогические условия оцениваются на предмет:

- преемственности содержания и форм организации образовательной деятельности;
- учета специфики возрастного психофизического развития обучающихся;
- формирования и развития психолого-педагогической компетентности обучающихся, педагогических и административных работников, родительской общественности;
- вариативности направлений психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений;
- поддержки детских объединений¹;
- диверсификации уровней психолого-педагогического сопровождения (индивидуальный, групповой, уровень класса, уровень Школы);
- вариативности форм психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений (профилактика, диагностика, консультирование, коррекционная работа, развивающая работа, просвещение, экспертиза).

Информационно-методические условия оцениваются на предмет:

- эффективности методической службы Школы;
- качества информационно-методического обеспечения образовательной деятельности;
- использования современных процедур создания, поиска, сбора, анализа, обработки, хранения и представления информации по итогам индивидуальных диагностик и консультаций обучающихся;
- сопровождения дистанционного взаимодействия всех участников образовательных отношений;
- сопровождения партнерских сетевых практик, в т.ч. с организациями социальной сферы: учреждениями культуры, здравоохранения, спорта, досуга, службами занятости населения, обеспечения безопасности жизнедеятельности.

Оценка информационно-методических условий ориентирована на эффективное использование информационно-образовательной среды Школы; предполагает компетентность педагогического коллектива в применении ИКТ, а также наличие служб поддержки применения ИКТ.

Материально-технические условия оцениваются на предмет обеспечения образовательного процесса в части:

- реализации учебных планов и планов внеурочной деятельности;
- проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся;
- проведения наблюдений и экспериментов, художественного творчества, создания материальных и информационных объектов;

¹ За исключением НОО. На уровне СОО дополнить фразой «ученического самоуправления».

- формирования личного опыта применения универсальных учебных действий в экологически ориентированной социальной деятельности, развития экологического мышления и экологической культуры;
- физического развития, систематических занятий физической культурой и спортом, участия в физкультурно-спортивных и оздоровительных мероприятиях Школы;
- размещения продуктов познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся в информационно-образовательной среде Школы;
- обеспечения доступа в школьной библиотеке к информационным ресурсам Интернета, учебной и художественной литературе, коллекциям медиаресурсов на электронных носителях;
- проведения массовых мероприятий, собраний, представлений; досуга и общения обучающихся с возможностью для массового просмотра кино- и видеоматериалов, организации сценической работы, театрализованных представлений, обеспеченных озвучиванием, освещением и мультимедиа сопровождением;
- организации качественного горячего питания, медицинского обслуживания и отдыха обучающихся.

Финансово-экономические условия оцениваются на предмет обеспечения:

- государственных гарантий обучающихся гимназии на получение бесплатного общедоступного основного общего образования, в т.ч. исполнения требований ФГОС общего образования;
- реализации обязательной части ООП и части, формируемой участниками образовательных отношений, включая внеурочную деятельность;
- отражения структуры и объема расходов, необходимых для реализации ООП, а также механизм их формирования.

Административный контроль исполнения «дорожной карты» обеспечения и развития всех выше обозначенных групп условий интегрирован с *самообследованием* Школы.

При анализе текущего состояния условий реализации ООП учитываются, помимо требований ФГОС общего образования, федеральные показатели деятельности образовательной организации, подлежащей самообследованию.

Оценка условий реализации ООП проводится группой администраторов, назначаемых для проведения самообследования ежегодным распорядительным актом директора гимназии. Структура оценки условий является приложением к Положению о ВСОКО.

Общие подходы к оценке достижения обучающимися планируемых образовательных результатов

Оценка достижения планируемых образовательных результатов обучающихся организуется в соответствии с требованиями ФГОС ООО (п. 8) к:

- личностным результатам, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме;

- метапредметным результатам, включающим освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории;

- предметным, включающим освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами.

Достижение указанных образовательных результатов оценивается как в рамках урочной, так и в рамках внеурочной деятельности обучающихся (См. далее.)

Основные виды оценочных процедур, позволяющих контролировать достижение указанных образовательных результатов:

- текущий тематический контроль;
- промежуточная аттестация;
- итоговая аттестация².

Текущий тематический контроль проводится согласно тематическому плану рабочей программы по учебному предмету или курсу внеурочной деятельности. Отметки по итогам текущего тематического контроля выставляются в журнал успеваемости и учитываются в ходе промежуточной аттестации.

Текущему тематическому контролю подлежит освоение:

- основных понятий и терминов, предусмотренных содержанием каждой из тем рабочей программы учебного предмета, курса;
- способов учебной деятельности с предметным материалом;
- способов рефлексии процесса и результатов освоения предметного материала;
- навыков самооценки достигнутых образовательных результатов.

Комбинацией предметных и метапредметных результатов обеспечивается такой формат работы обучающихся с предметными результатами, который определяется как «*функциональная грамотность*».

Диагностика функциональной грамотности организуется проектными командами педагогов с использованием материалов ...³, в часы, отведенные тематическими планами рабочих программ на обобщение и практическую отработку учебного материала.

Комплексность текущего тематического контроля позволяет получить данные о метапредметных результатах и функциональной грамотности без увеличения часов на диагностику УУД и дополнительных кадровых затрат.

Принцип комплексности – условие доказательной аналитики в оценке образовательных достижений обучающихся.

² В НОО – итоговое оценивание

³ Указать, каких материалов. Варианты: 1) разработанных педагогами по аналогии с демоверсиями, размещенными на сайте ИСРО РАО 2) предоставленных ... (например, РЦКО) 3) АО Изд-во «Просвещение (банк заданий) 4) размещенных на платформе РЭШ

Оценочные средства для текущего тематического контроля являются неотъемлемой частью рабочей программы⁴. Количество комплектов оценочных средств соответствует количеству тем в тематическом плане рабочей программы. Общее количество тематических контрольных процедур соответствует количеству тематических разделов рабочих программ.

Промежуточная аттестация – контроль освоения ООП: части или всего объема учебного предмета, курса, дисциплины (модуля). Процедуры промежуточной аттестации обеспечивают данные об уровне достижения предметных, метапредметных результатов и динамике личностного развития обучающихся.

На уровне основного общего образования промежуточная аттестация проводится:

- в отношении предметов, подлежащих ГИА, по варианту суммарного учета средневзвешенного показателя индивидуальных образовательных достижений обучающихся за учебный год (итоги текущего тематического контроля) и результата специальной процедуры в конце учебного года. Форма организации этой процедуры фиксируется учебным планом;
- в отношении предметов, не подлежащих ГИА – по варианту суммарного учета средневзвешенного показателя индивидуальных образовательных достижений обучающихся за учебный год (итоги текущего тематического контроля).

По итогам промежуточной аттестации выставляется годовая отметка.

Результаты промежуточной аттестации вносятся в отчет о самообследовании согласно Положению о ВСОКО.

*Итоговая аттестация*⁵ на уровне основного общего образования проводится:

- в отношении предметов, которые выпускник сдает в рамках ГИА, проводится в форме учета индивидуальных академических достижений обучающихся, без проведения специальной процедуры. Итоговая отметка является средним арифметическим годовой и экзаменационной отметок выпускника и выставляются в аттестат целыми числами в соответствии с правилами математического округления;

- в отношении предметов, не подлежащих ГИА, проводится в формах, зафиксированных учебным планом ООП ООО. Годовая отметка по итогам промежуточной аттестации переносится в аттестат в качестве итоговой отметки.

Допускается проведение промежуточной аттестации в форме учета результатов ВПР и (или) региональных диагностик.

Особенности проведения промежуточной аттестации фиксирует ежегодный приказ «Об организации и проведении промежуточной аттестации в .../. уч.году».

Диагностика личностного развития обучающихся

Личностные результаты⁶ не подлежат прямой оценке, но их достижение диагностируется в рамках мониторинга личностного развития обучающихся на уровне ООП ООО.

Указанный мониторинг является неотъемлемым компонентом реализации рабочей программы воспитания и охватывает такие индивидуально-личностные характеристики, как:

- российская гражданская идентичность;
- готовность к выбору профиля и уважение к труду;

⁴ Если коллектив готов это принять. В случае принятия, к каждой рабочей программе прилагаются демоверсии оценочных средств текущего тематического контроля

⁵ См. в конце материала вставку-заменитель для НОО.

⁶ Приведена базовая сетка личностных результатов. Ее можно расширять в рамках, заданных направлениями воспитания в новых ФГО НОО и ООО.

- смыслообразование и морально-этическая ориентация;
- ЗОЖ и экологически безопасное поведение;
- поликультурный опыт, толерантность;
- познавательный интерес, опыт исследовательской деятельности.

Детализация мониторинга личностных результатов представлена в приложении к рабочей программе воспитания⁷.

Мониторинг личностного развития обучающихся является сквозным и охватывает все уровни общего образования:

- на уровне НОО диагностируется освоение понятий и терминов (понятийный компонент личностного результата);
- на уровне ООО диагностируются установки и ценностные отношения (ценностно-смысловой компонент личностного результата);
- на уровне СОО диагностируется опыт обучающихся (деятельностный компонент личностного результата);

Диагностика достижения личностных образовательных результатов проводится в формах:

- диагностика освоения терминов и понятий
 - опрос;
 - анкетирование;
 - проективные эссе;
- диагностика установок и ценностных отношений
 - наблюдение (встроенное и в моделируемых ситуациях);
 - проективные эссе;
 - скрининг-беседы;
 - фокус-группы;
 - учет мнений;
- диагностика динамики личностного опыта
 - учет единиц портфолио;
 - анализ цифровых следов;
 - анализ поведения в социальных сетях.

Процедуры диагностики достижения личностных образовательных результатов с применением обозначенных форм проводятся в рамках мероприятий плана внеурочной деятельности, согласно направлениям, предусмотренным ФГОС с учетом целевых ориентиров, заданных Примерной программой воспитания РАО (См. таблицу).

Личностные результаты, подлежащие мониторингу

Направления внеурочной деятельности и личностные результаты по ФГОС ⁸			Целевые ориентиры Программы РАО, перенесенные в ПООП НОО, ООО
«Старый» ФГОС	Новый ФГОС	Личностные результаты	

⁷ См. пример здесь <https://metodist.prosegment.ru/store#8>

⁸ С переходом на новые ФГОС можно сохранить указанные направления, либо заменить их на предложенные новой примерной ООП

Спортивно-оздоровительное	Развитие личности и самореализация обучающихся Активный досуг	Культура ЗОЖ и экологически безопасное поведение	Ведение здорового образа жизни. Бережное отношение к окружающей среде
Духовно-нравственное	Развитие личности и самореализация обучающихся Классные часы Цикл мероприятий «Разговоры о важном»	Смыслообразование Эмоциональный интеллект	Принятие духовной культуры общества. Уважение традиций семьи
Социальное	Развитие личности и самореализация обучающихся Профорientационная работа Предпринимательство Развитие финансовой грамотности	Российская гражданская идентичность Патриотизм	Знание истории своей большой и малой Родины. Уважение к наследию человечества
Общеинтеллектуальное	Развитие личности и самореализация обучающихся Дополнительные занятия в предметных результатах Развитие функциональной грамотности	Готовность к профессиональному выбору, уважение к труду Познавательный интерес, исследовательский опыт	Трудолюбие и профессиональное самоопределение Ответственность за собственный выбор
Общекультурное	Развитие личности и самореализация обучающихся Классные часы Цикл мероприятий «Разговоры о важном»	Поликультурный опыт, толерантность	Коммуникабельность и бесконфликтность

Итоги достижения личностных образовательных результатов фиксируются в характеристике выпускника основной школы, которая размещается в его портфолио. Состав портфолио, наряду с указанной характеристикой, учитываются при поступлении на профильное обучение в 10-й класс.

Оценка метапредметных результатов

Оценка метапредметных образовательных результатов интегрирована в процедуры текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся.

Соответствующий мониторинг достижения метапредметных результатов – неотъемлемый компонент Программы развития УУД на уровне основного общего образования.

Для оптимизации мониторинга развития метапредметных образовательных результатов на уровне ООП ООО используется *принцип распределенной ответственности*, согласно которому каждая группа метапредметных образовательных результатов «закрепляется» за определенной группой педагогов⁹. В частности:

- познавательные УУД (логические операции) – учителя математики, предметов естественно-научного цикла;
- познавательные УУД (смысловое чтение) – учителя русского языка, предметов общественно-научного цикла;
- познавательные УУД (использование знаково-символических средств, ИКТ) – учителя, технологии, информатики);
- регулятивные УУД – учителя физкультуры, ОБЖ; педагог-психолог;
- коммуникативные УУД – учителя иностранного языка, литературы.

В рамках каждой из обозначенных групп УУД диагностируются соответствующие этой группе межпредметные понятия.

Интегрированный подход означает, что оценочные инструменты текущего тематического контроля по обозначенным учебным предметам и (или) по курсам внеурочной деятельности включают задания и (или) диагностические процедуры, позволяющие делать выводы об уровне сформированности у каждого обучающегося УУД и освоении им межпредметных понятий.

Совокупный показатель сформированности УУД по уровню основного общего образования формируется на основании:

- учета данных, получаемых в ходе текущего тематического контроля;
- экспертного заключения по итогам презентации выполненного проекта или учебного исследования.

Весовые коэффициенты экспертного заключения на индивидуальный проект переводятся в балльную отметку, которая выставляется в журнал, по предмету на материале которого выполнялся проект. В случае межпредметного содержания проекта, обучающийся самостоятельно, с учетом мнения куратора проекта, выбирает, по какому предмету будет выставляться отметка.

В старшей школе отметка выставляется за курс «Индивидуальный проект».

// ...//

Оценка предметных результатов

В части предметных результатов оценке подлежат специфические для каждого учебного предмета учебные действия с предметным содержанием, а также готовность и способность обучающихся преобразовать полученные знания и применять их на практике в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях.

Достижение предметных результатов оценивается строго согласно рабочей программе учебного предмета.

В отношении текущего поурочного контроля, Школа придерживается концепта формирующего оценивания. Конструктивная, основанная на критериях освоения учебного

⁹ В начальной школе, распределение может быть иным

материала, обратная связь в приоритете. Приоритетна формальная накопляемость поурочных отметок, которая проходит в ущерб индивидуального подхода и своевременной обратной связи обучающемуся.

В отношении текущего тематического контроля, оценочные инструменты составляются таким образом, что включают задания на все запланированные к достижению предметные образовательные результаты, отраженные в рабочих программах.

В целях достижения *объективности оценки в Школе* поддерживается единая культура оценочной деятельности, которая включает:

- наличие оценочных модулей во всех рабочих программах по дисциплинам и курсам учебного плана и курсам внеурочной деятельности¹⁰;
- полное соответствие планируемых и оцениваемых результатов, их обязательная кодификация;
- доступность кодификаторов образовательных результатов как для обучающихся, так и для родителей;
- использование всеми педагогами уровневых оценочных материалов, позволяющих определять высокий, повышенный или базовый уровни освоения содержания рабочих программ;
- фиксацию высокого уровня освоения отметкой «5»; повышенного отметкой «4»; базового отметкой «3»;
- охват планируемых результатов блоков «ученик научится»; «ученик получит возможность научиться»;
- составление тематического содержания и оценочных инструментов для углубленных предметов с ориентацией на блок «ученик получит возможность научиться».

Конкретные, специфичные для учебного предмета/ предметной области нормы выставления отметок определяет предметное методическое объединение на основе принципа уровневой отметки.

Базовым условием актуальности порядка выставления отметок является гарантия того, что отметка отражает высокий, повышенный или базовый уровень освоения учебного материала по каждому разделу тематического планирования рабочих программ.

Оценка предметных результатов с интегрированной в нее оценкой метапредметных результатов проводится в формах:

- письменных и устных форм оценки;
- форм, основанных на встроенном педагогическом наблюдении;
- форм, основанных на экспертной оценке;
- формы учета.

Форма учета применяется в отношении:

- индивидуальных учебных и внеучебных достижений обучающихся;
- результатов внешней оценки, в т.ч. результатов ВПР¹¹ и (или) независимых диагностик, в т.ч. организованных региональным центром оценки качества образования.

Данные по учету индивидуальных достижений фиксируются в портфолио обучающегося.

Для учета результатов внешней оценки в приказе о проведении промежуточной аттестации прописывается, в отношении какой параллели классов, по какому учебному предмету будут использованы результаты внешней оценки и каким образом они будут переведены в пятибалльную шкалу для выставления отметок за промежуточную аттестацию.

¹⁰ Опять же, если это принято коллегиально и локальным актом.

¹¹ Если таковое принято локальным актом

Ежегодно осуществляется анализ достижения обучающимися планируемых образовательных результатов. В ходе анализа наблюдаемая динамикой достижения результатов объясняется изменениями в той или иной группе условий реализации ООП ООО и (или) изменениями в содержании самой ООП ООО. Особое внимание обращается на фактор кадровых и психолого-педагогических условий в достижении обучающимися планируемых образовательных результатов.

Формы оценки

Письменные процедуры оценки образовательных результатов:

- тесты;
- комплексные контрольные работы;
- контрольные работы;
- диктанты, изложения;
 - задания на основе текста;
 - творческие работы: сочинения, эссе;
 - рефераты.

Устные формы оценки:

- доклады, сообщения;
- публичное выступление;
- собеседование;
- экзамен.

Форма наблюдения применяется для организации оценки:

- работы в группах по решению проектных задач, ситуационных задач, кейсов;
- выполнения группового проекта или коллективного творческого дела;
- участия в дискуссии;
- участия в ролевых играх;
- участия в моделируемых образовательных ситуациях, квестах.

Экспертная оценка применяется для оценки образовательных результатов, которые транслируются в ходе:

- защиты индивидуальных проектов;
- творческих экзаменов;
- представления изделий, макетов;
- представления музыкальных или художественных произведений.

Оценочные шкалы, система отметок

В Школе применяются две оценочные шкалы:

- пятибалльная (1-5);
- бинарная (зачтено/ не зачтено).

По бинарной шкале оцениваются достижения обучающихся по учебным предметам "Изобразительное искусство", "Музыка" и "Физическая культура" и курсам внеурочной деятельности¹².

По пятибалльной шкале оцениваются все остальные предметы учебного плана ООП ООО.

¹² Если таковая норма есть в локальном акте. Смысл использовать бинарную шкалу – подвести к возможности выставить в аттестате «зачтено» (см. п. приказом Минпросвещения России от 05.10.2020 г. № 546

В случае использования весовых коэффициентов выполнения заданий, к оценочному средству прилагается шкала перевода весовых коэффициентов в балльную отметку. Ориентир перевода – демоверсии ВПР¹³.

При выставлении отметок *всеми педагогами Школы*, в т.ч. на уровне ООО, реализуется уровневый принцип, когда отметка выставляется согласно фактическому уровню освоения обучающимся учебного материала.

Распределение отметок по уровням:

- 5 «отлично» - за выполнение заданий высокого уровня сложности;
- 4 «хорошо» - за выполнение заданий повышенного уровня сложности;
- 3 «удовлетворительно» - за выполнение заданий базового уровня;
- 2 «неудовлетворительно» - за фактическое невыполнение заданий, а лишь попытки приступить к их выполнению;
- 1 «неудовлетворительно» - за полное отсутствие выполненных заданий.

К *высокому уровню сложности* относятся задания¹⁴, требующие от обучающегося творческих решений и самостоятельной постановки учебных задач.

Для выполнения таких заданий необходимо иметь системное представление об учебном материале, владение всеми относящимися к контролируемой теме понятиями и терминами, умение связывать отдельные содержательные компоненты и аргументировать ответ или полученные решения.

В целях интеграции предметных и метапредметных результатов в ходе текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся, задания высокого уровня сложности предполагают проверку освоения познавательных УУД «логические операции», «смысловое чтение».

К *повышенному уровню сложности* относятся задания, требующие от обучающихся переноса знаний и навыков в новые учебные ситуации; систематизации единиц учебного материала, выбора отдельных компонентов темы для решения поставленного задания.

Для выполнения таких заданий обучающийся должен владеть основными понятиями и терминами, относящимися к контролируемой теме; уметь связывать их для очевидной аргументации выполнения задания.

В целях интеграции предметных и метапредметных результатов в ходе текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся, задания повышенного уровня сложности предполагают проверку освоения познавательных УУД «логические операции», «смысловое чтение».

К *базовому уровню сложности* относятся задания, требующие от обучающихся применения ранее освоенных знаний и навыков в знакомых учебных ситуациях и (или) выполнения заданий по образцу.

Для выполнения таких заданий достаточно применять минимально необходимые понятия и термины (допускается их «бытовая» интерпретация) и иметь представления о взаимосвязях между ними. Аргументация выполнения заданий осуществляется по наработанному образцу.

Интеграция с УУД только на уровне базовых операций смыслового чтения и выполнения простых заданий по переводу текстовой информации в табличную, а также простой визуализации данных в виде схемы, рисунка, несложных, отработанных на уроке, графиков.

В целях единообразия выставления отметок в рамках устных процедур текущего контроля и промежуточной аттестации используется нижеприведенная система показателей.

¹³ Необязательно; возможны иные варианты перевода, главное, чтобы они были едиными на всю школу.

¹⁴ Требования уровневой оценки не распространяются на оценку достижений по физической культуре.

Общая межпредметная шкала отметок при проведении текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся 2-11-х классов в устной форме
(для использования при разработке педагогами оценочных средств в рамках рабочих программ предметов, курсов внеурочной деятельности)

Показатели уровня освоения учебного материала	Весовые коэффициенты	Перевод в балльную отметку
<p>Ученик демонстрирует глубокое знание темы, легко и непринужденно излагает свою точку зрения. Грамотно, свободно и осмысленно оперирует основными терминами, специфической терминологией. Способен показать логическую связь между материалом. Анализирует вопросы и аргументировано делает выводы. Отвечает четко и всесторонне, умеет оценивать факты, самостоятельно рассуждает, отличается способностью обосновать выводы и разъяснить их в логической последовательности</p>	100 - 95	5 «отлично»
<p>Ученик недостаточно уверенно, но правильно излагает материал, отвечает на вопросы. Допускает несущественные оговорки, но сам же их поправляет. Демонстрирует понимание ключевых связей в учебном материале. Достаточно свободно оперирует терминами и понятиями. Способен обосновать выводы, но делает это по принуждению (заданию) педагога. Степень эмоциональной вовлеченности в ответ высокая, интерес к содержанию учебного материала поддерживается аргументами из других учебных предметов</p>	94-85	4 «хорошо»
<p>Ученик неуверенно, но, в целом, правильно излагает материал, отвечает на вопросы. Допускает несущественные оговорки, но поправляет их только с помощью наводящих вопросов педагога. Демонстрирует понимание ключевых связей в учебном материале, но делает это только с помощью наводящих вопросов педагога. Оперировать необходимыми терминами и</p>	84-75	4 «хорошо»

<p>понятиями, допуская незначительные пробелы в их интерпретации.</p> <p>Проявляет способность к постановке выводов, но делает это по принуждению (заданию) педагога. Эмоциональную вовлеченность в ответ не транслирует, отвечает сдержанно, без видимого интереса к содержанию учебного материала. По просьбе педагога способен привести аргументами из других учебных предметов</p>		
<p>Ученик неуверенно и с существенными пробелами излагает материал и отвечает на вопросы. Допускает серьезные оговорки, которые, однако, может увидеть у себя при помощи педагога.</p> <p>Демонстрирует понимание только базовых терминов и понятий. Связи между единицами учебного материала фрагментарны, не аргументируются.</p> <p>Делает лишь формальные выводы, не поясняя и не комментируя их, если педагог не попросит об этом.</p> <p>Степень эмоциональной вовлеченности низкая, интерес к содержанию учебного материала не выражен</p>	74-60	3 «удовлетворительно»
<p>Ученик излагает учебный материал, отвечает на вопросы только по наводящим заданиям педагога. Допускает серьезные оговорки, почти не видит их у себя, если педагог не обратит на них внимания.</p> <p>Демонстрирует понимание отдельных терминов и понятий, не умея показать их связи между собой. Делает крайне формальные выводы, не готов пояснить или прокомментировать их даже по заданию педагога.</p> <p>Степень эмоциональной вовлеченности низкая, интерес к содержанию учебного материала не выражен</p>	59-30	3 «удовлетворительно»
<p>Ученик не излагает учебный материал, а только пытается отвечать на вопросы</p>	29-0	2 «неудовлетворительно»

<p>педагога, делая это не попадая, угадывая обрывочные фрагменты знаний. Какая-либо системность в понимании учебного материала отсутствует. Терминами и понятиями не владеет. Попытки делать выводы не увенчиваются успехом. Ученик не может пояснить даже собственные умозаключения. Наводящие вопросы педагога также не понятны ученику. Степень эмоциональной вовлеченности фиктивная. Может транслировать интерес к учебному материалу, но это лишь манипуляция, обращенная к педагогу</p>		
<p>Полное отсутствие всех выше обозначенных признаков</p>	0	1 «неудовлетворительно»

Приведенную систему показателей оценки устных ответов педагога используют с учетом специфики своего предмета и контролируемой темы.

В случае проведения текущего контроля в устной форме, педагог адаптирует указанные показатели и прикладывает к оценочным средствам текущего контроля.

Все изложенные в настоящем подразделе ООП подходы призваны ориентировать образовательный процесс основной школы на обеспечение эффективной «обратной связи», позволяющей управлять его качеством.

Шаблон отчета о самообследовании общеобразовательной организации

Раздел 1. Общая характеристика образовательной деятельности организации

- 1.1. Полное наименование, учредитель, контактная информация
- 1.2. Лицензионные сведения
- 1.3. Система управления
- 1.4. Профиль реализуемых образовательных программ
- 1.5. Статус в региональном кластере школ. Статус ФИП, РИП (если есть)
- 1.6. Особенности организации образовательного процесса

Раздел 2. Кадровое обеспечение образовательной деятельности

- 2.1. Штатное расписание
- 2.2. Наличие/ отсутствие вакансий
- 2.3. Методическая служба школы
- 2.4. Наставничество
- 2.5. Образование и квалификация педагогических работников
- 2.6. Профессиональные достижения управленческих и педагогических работников
- 2.7. Непрерывное профессиональное образование управленческих и педагогических работников

Раздел 3. Психолого-педагогические условия реализации образовательных программ

- 3.1. Организация психолого-педагогической службы
- 3.2. Содержание психолого-педагогической работы
- 3.3. Роль педагога-психолога в реализации ООП

Раздел 4. Материально-технические условия реализации образовательных программ

- 4.1. Автоматизация образовательного процесса; цифровая образовательная среда
- 4.2. Условия для физкультурно-оздоровительной деятельности
- 4.3. Условия для проектно-исследовательской деятельности
- 4.4. Условия для досуга и творчества
- 4.5. Обеспечение безопасности образовательного процесса

Раздел 5. Учебно-методическое и информационно-методическое обеспечение

- 5.1. Соответствие структуры и содержания сайта требованиям статьи 29 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и актуальным подзаконным актам
- 5.2. Соответствие ООП требованиям ФГОС
- 5.3. Состояние обеспечения учебниками и учебными пособиями
- 5.4. Цифровая образовательная среда

Раздел 6. Образовательные достижения обучающихся (качество подготовки обучающихся)

- 6.1. Результаты освоения рабочих программ предметов
- 6.2. Результаты внеурочной деятельности
- 6.3. Личностное развитие обучающихся
- 6.4. Индивидуальный учет образовательных достижений
- 6.5. Информация о востребованности выпускников

Раздел 7. Управление развитием. Функционирование ВСОКО

- 7.1. Локальные нормы
- 7.2. Функционал должностных лиц в рамках ВСОКО
- 7.3. Индекс оборота данных ВСОКО

Первая часть отчета

Название раздела	Что и как отразить
Раздел 1	
<p>Общая характеристика образовательной организации</p>	<p>1.1. Пропишите полное наименование и контактную информацию в соответствии со сведениями в уставе</p> <p>1.2 Укажите лицензионные сведения</p> <p>1.3. Схематично представьте и кратко прокомментируйте структуру управления школой (включая органы коллегиального и государственного управления)</p> <p>1.4. Опишите профиль реализуемых образовательных программ и численность обучающихся, осваивающих основную образовательную программу:</p> <ul style="list-style-type: none"> - начального общего образования (нормотипичные и АООП, если есть); - основного общего образования (нормотипичные и АООП, если есть); - среднего общего образования (нормотипичные и АООП, если есть). <p>1.5. Укажите статус в региональном кластере школ. Укажите, если есть, наличие статуса инновационной площадки (ФИП, РИП), ее тему, задачи.</p> <p>1.6. Укажите общее количество классов-комплектов</p> <p>Кратко охарактеризуйте режим образовательной деятельности (одна/ две смены; пяти/ шестидневная неделя/ начало-окончание учебного года, каникулы)</p> <p>Укажите распределение численности обучающихся по формам обучения:</p> <ul style="list-style-type: none"> - очная; - очно-заочная; - заочная <p>Укажите, с ссылкой на документы последней аккредитации, что режим учебной деятельности соответствует санитарно-гигиеническим требованиям</p> <p>Укажите количество обучающихся, получающих образование:</p> <ul style="list-style-type: none"> - в очно-заочной форме; - заочной форме. <p>Если есть сетевая форма реализации ООП, кратко охарактеризуйте ее особенности</p> <p>Пропишите кратко (только факты) организацию образовательного процесса с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий: какие технические и программные средства используются, какие цифровые ресурсы, кто координирует процесс, как налажен обмен информацией с обучающимися и родителями и др.</p> <p>Укажите, если это имеет место, сетевую форму реализации ООП</p>
Раздел 2	
<p>Кадровое обеспечение образовательной</p>	<p>2.1. Дайте сведения по штатному расписанию работников:</p> <ul style="list-style-type: none"> - административные; - педагогические;

<p>ой деятельности</p>	<p>- вспомогательный и обслуживающий персонал</p> <p>Пропишите профиль педагогических работников: учителя-предметники, педагоги-психологи, социальные педагоги, тьюторы, учитель-дефектолог и др.)</p> <p>2.2. Пропишите соотношение «работник – ставка», отметив, какие работники приняты внутренними совместителями на какие вакансии; укажите внешних совместителей. Отметьте незакрытые вакансии, если они есть; решения/ меры, принятые по закрытию вакансий</p> <p>2.3. Отметьте наличие методической службы школы; сошлитесь на соответствующий локальный акт. Укажите организационную структуру методической службы</p> <p>2.4. Подчеркните наставничество как актуальную форму методической работы. Отметьте, с учетом каких региональных и (или) муниципальных инициатив организовано наставничество. Пропишите количество и состав наставнических пар по схеме: Учитель А, признанный опыт в ... - Учитель Б, дефицит в ... (стаж, категорию по обоим педагогам). Отметьте эффекты наставничества, кто их контролирует, где обсуждаются</p> <p>2.5. Внесите сведения по образованию и квалификации управленческих и педагогических работников</p> <p>2.6. Внесите сведения по профессиональным достижениям управленческих и педагогических работников</p> <p>2.7. Внесите сведения по повышению квалификации педагогических работников в связи с текущими задачам школы (переход на обновленные ФГОС и выявленные в ходе индивидуальной диагностики педагогические дефициты); своевременность повышения квалификации</p>
<p>Раздел 3</p>	
<p>Психолого-педагогические условия реализации ООП</p>	<p>3.1. Опишите психолого-педагогическую службу школы: локальные нормы, кадры, организационную структуру, специально оборудованные помещения для индивидуальных консультаций с обучающимися, родителями; наличие оборудованных образовательных пространств для психологической разгрузки, рекреационных зон; наличие горячей линии (телефона доверия)</p> <p>3.2. Укажите основные направления психолого-педагогической работы. Представьте их с позиций восполнения проф. дефицитов педагогов, повышения эффективности родительского ресурса, поддержки обучающихся, содействия реализации ООП</p> <p>3.3. Обозначьте конкретные виды работ педагога-психолога по содействию реализации ООП</p>
<p>Раздел 4</p>	

<p>Материально-технические условия реализации ООП</p>	<p>4.1. Внесите сведения по доле помещений, оснащенных автоматизированным рабочим местом учителя; доле помещений, оснащенных автоматизированным рабочим местом обучающихся</p> <p>Укажите количество компьютеров в расчете на одного учащегося</p> <p>Укажите численность/удельный вес численности учащихся, которым обеспечена возможность пользоваться широкополосным Интернетом (не менее 2 Мб/с), в общей численности учащихся</p> <p>Количество учебных аудиторий, оснащенных интерактивными досками; долю учебных занятий, проводимых с использованием интерактивного оборудования</p> <p>Укажите наличие/ отсутствие читального зала библиотеки, в том числе:</p> <ul style="list-style-type: none"> - с обеспечением возможности работы на стационарных компьютерах или использования переносных компьютеров - с медиатекой - оснащенного средствами сканирования и распознавания текстов - с выходом в Интернет с компьютеров, расположенных в помещении библиотеки - с контролируемой распечаткой бумажных материалов <p>4.2. Опишите условия для физкультурно-оздоровительной работы с обучающимися: спортзал, дворовое оборудование; уголки физической активности; партнерские ресурсы по сетевым соглашениям. Подчеркните вклад этих ресурсов в реализацию Программы воспитания в части формирования ЗОЖ и экологически безопасного поведения</p> <p>4.3. Опишите условия для проектно-исследовательской деятельности обучающихся: лаборатории, мастерские; доступные ресурсы Кванториумов и Технопарков; иные партнерские ресурсы. Подчеркните вклад этих ресурсов в реализацию Программы УУД, включая развитие опыта функциональной грамотности обучающихся; вклад в реализацию Программы воспитания в части развития познавательного интереса и исследовательских навыков обучающихся</p> <p>4.4. Опишите условия для досуга и творчества (так же – с акцентом на вкладе в реализацию Программы воспитания; поддержку муниципалитета в части профилактики правонарушений обучающихся)</p> <p>4.5. Представьте выходные данные Паспорта безопасности, отметьте его актуальность</p>
<p>Раздел 5</p>	
<p>Учебно-методическое и информационно-методическое обеспечение реализации</p>	<p>5.1. Отметьте соответствие (меры, предпринятые для соответствия)/ несоответствие (над чем предстоит работать) сайта школы требованиям приказа Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки РФ от 14 августа 2020 г. № 831</p> <p>"Об утверждении Требований к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети "Интернет" и формату представления информации"</p> <p>5.2. Дайте информацию о соответствии ООП требованиям ФГОС по уровням общего образования. Укажите сам факт и позиции, над которыми</p>

образовательных программ	<p>велась работа в подотчетный период. Отметьте издержки качества образования, вызванные некорректностью ООП, и как они были восполнены.</p> <p>5.3. Укажите общее количество учебных и учебно-методических пособий, используемых в образовательном процессе и долю экземпляров учебной и учебно-методической литературы из общего количества единиц хранения библиотечного фонда, состоящих на учете</p> <p>Кратко изложите информацию по соответствию используемых учебников федеральному перечню (можно вынести список учебников с окончанием срока их использования в приложение к отчету). Обозначьте проблему обеспечения учебниками и учебными пособиями в связи с обновлением ФГОС; укажите, какие меры приняты/планируются</p> <p>5.4. Укажите состав и количество единиц ЭОР, используемых при реализации рабочих программ по предметам учебного плана, курсам внеурочной деятельности</p> <p>Укажите состав единиц прочих цифровых программных продуктов, используемых при реализации плана внеурочной деятельности, курсам внеурочной деятельности</p>
Раздел 6	
Образовательные достижения обучающихся	<p>6.1. Внесите сведения по успеваемости и качеству (годовые отметки) !! По предметам, по которым проводились ВПР, сравните годовые отметки и результаты ВПР. Покажите расхождения. Объясните расхождения. Если расхождения незначительные, можно говорить об объективности ВСОКО. В любом случае, обозначьте в этом подразделе меры, принятые по повышению объективности: независимые наблюдатели; проработка вопроса выставления отметок с педагогами</p> <p>Отдельно дайте информацию о доля обучающихся, выполнивших задания ВПР на функциональную грамотность. Прокомментируйте этот результат</p> <p>Внесите сведения по результатам ГИА. Предоставьте числовые значения и анализ результатов</p> <p>6.2. Отрадите результаты внеурочной и проектно-исследовательской деятельности в разрезе школы. Охарактеризуйте эффективность курсов внеурочной деятельности в развитии качества образования (выбор, мотивация, усиление предметной подготовки и др.)</p> <p>6.3. Отрадите результаты мониторинга личностного развития обучающихся с учетом направлений воспитания и принятой в школе структуры мониторинга</p> <p>6.4. Предоставьте информацию об индивидуальных достижениях обучающихся: ВСОШ, прочие олимпиады и конкурсы.</p> <p>Прокомментируйте, как на эти достижения повлияло содержание подготовки обучающихся; какие особые форматы подготовки предпринимались</p> <p>6.5. Предоставьте информацию о востребованности выпускников: поступления в вузы, ссузы; перевод в следующий класс; отчисление со справкой об обучении; иное</p>

Раздел 7	
<p>Управление развитием. Функционирование ВСОКО</p>	<p>Дайте ссылку на Положение о ВСОКО, Положение о формах, порядке, периодичности текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся</p> <p>Укажите состав информационно-аналитических продуктов ВСОКО</p> <p>Сошлитесь на распорядительный акт, которым утвержден функционал должностных лиц по подготовке данного отчета (кто какой раздел курировал)</p> <p>Укажите, как организованы потоки данных внутри управленческой команды (можно показать стрелками, от кого кому поступают данные, пронумеровать стрелки, сделать комментарий о составе данных под номерами)</p> <p>Сделайте общий вывод о том, насколько продвигается управленческая команда в доказательном развитии; отметьте, что основные выводы о развитии школы в подотчетный период представлены во второй части отчета о самообследовании</p>

Вторая часть отчета

Анализ показателей деятельности организации, подлежащей самообследованию

В данной части отчета о самообследовании размещается таблица с показателями, значения которых необходимо дать в сравнении с предыдущим отчетным периодом. Затем следует отметить динамику, указать насколько она была ожидаемой и какие факторы/ причины определили эту динамику

N п/п	Показатели	Единица измерения
1.	Образовательная деятельность	
1.1	Общая численность учащихся	человек
1.2	Численность учащихся по образовательной программе начального общего образования	человек
1.3	Численность учащихся по образовательной программе основного общего образования	человек
1.4	Численность учащихся по образовательной программе среднего общего образования	человек
1.5	Численность/удельный вес численности учащихся, успевающих на "4" и "5" по результатам промежуточной аттестации, в общей численности учащихся	человек/%
1.6	Средний балл государственной итоговой аттестации выпускников 9 класса по русскому языку	балл
1.7	Средний балл государственной итоговой аттестации выпускников 9 класса по математике	балл

1.8	Средний балл единого государственного экзамена выпускников 11 класса по русскому языку	балл
1.9	Средний балл единого государственного экзамена выпускников 11 класса по математике	балл
1.10	Численность/удельный вес численности выпускников 9 класса, получивших неудовлетворительные результаты на государственной итоговой аттестации по русскому языку, в общей численности выпускников 9 класса	человек/%
1.11	Численность/удельный вес численности выпускников 9 класса, получивших неудовлетворительные результаты на государственной итоговой аттестации по математике, в общей численности выпускников 9 класса	человек/%
1.12	Численность/удельный вес численности выпускников 11 класса, получивших результаты ниже установленного минимального количества баллов единого государственного экзамена по русскому языку, в общей численности выпускников 11 класса	человек/%
1.13	Численность/удельный вес численности выпускников 11 класса, получивших результаты ниже установленного минимального количества баллов единого государственного экзамена по математике, в общей численности выпускников 11 класса	человек/%
1.14	Численность/удельный вес численности выпускников 9 класса, не получивших аттестаты об основном общем образовании, в общей численности выпускников 9 класса	человек/%
1.15	Численность/удельный вес численности выпускников 11 класса, не получивших аттестаты о среднем общем образовании, в общей численности выпускников 11 класса	человек/%
1.16	Численность/удельный вес численности выпускников 9 класса, получивших аттестаты об основном общем образовании с отличием, в общей численности выпускников 9 класса	человек/%
1.17	Численность/удельный вес численности выпускников 11 класса, получивших аттестаты о среднем общем образовании с отличием, в общей численности выпускников 11 класса	человек/%
1.18	Численность/удельный вес численности учащихся, принявших участие в различных олимпиадах, смотрах, конкурсах, в общей численности учащихся	человек/%
1.19	Численность/удельный вес численности учащихся-победителей и призеров олимпиад, смотров, конкурсов, в общей численности учащихся, в том числе:	человек/%
1.19.1	Регионального уровня	человек/%
1.19.2	Федерального уровня	человек/%
1.19.3	Международного уровня	человек/%

1.20	Численность/удельный вес численности учащихся, получающих образование с углубленным изучением отдельных учебных предметов, в общей численности учащихся	человек/%
1.21	Численность/удельный вес численности учащихся, получающих образование в рамках профильного обучения, в общей численности учащихся	человек/%
1.22	Численность/удельный вес численности обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий, электронного обучения, в общей численности учащихся	человек/%
1.23	Численность/удельный вес численности учащихся в рамках сетевой формы реализации образовательных программ, в общей численности учащихся	человек/%
1.24	Общая численность педагогических работников, в том числе:	человек
1.25	Численность/удельный вес численности педагогических работников, имеющих высшее образование, в общей численности педагогических работников	человек/%
1.26	Численность/удельный вес численности педагогических работников, имеющих высшее образование педагогической направленности (профиля), в общей численности педагогических работников	человек/%
1.27	Численность/удельный вес численности педагогических работников, имеющих среднее профессиональное образование, в общей численности педагогических работников	человек/%
1.28	Численность/удельный вес численности педагогических работников, имеющих среднее профессиональное образование педагогической направленности (профиля), в общей численности педагогических работников	человек/%
1.29	Численность/удельный вес численности педагогических работников, которым по результатам аттестации присвоена квалификационная категория в общей численности педагогических работников, в том числе:	человек/%
1.29.1	Высшая	человек/%
1.29.2	Первая	человек/%
1.30	Численность/удельный вес численности педагогических работников в общей численности педагогических работников, педагогический стаж работы которых составляет:	человек/%
1.30.1	До 5 лет	человек/%
1.30.2	Свыше 30 лет	человек/%
1.31	Численность/удельный вес численности педагогических работников в общей численности педагогических работников в возрасте до 30 лет	человек/%

1.32	Численность/удельный вес численности педагогических работников в общей численности педагогических работников в возрасте от 55 лет	человек/%
1.33	Численность/удельный вес численности педагогических и административно-хозяйственных работников, прошедших за последние 5 лет повышение квалификации/профессиональную переподготовку по профилю педагогической деятельности или иной осуществляемой в образовательной организации деятельности, в общей численности педагогических и административно-хозяйственных работников	человек/%
1.34	Численность/удельный вес численности педагогических и административно-хозяйственных работников, прошедших повышение квалификации по применению в образовательном процессе федеральных государственных образовательных стандартов в общей численности педагогических и административно-хозяйственных работников	человек/%
2.	Инфраструктура	
2.1	Количество компьютеров в расчете на одного учащегося	единиц
2.2	Количество экземпляров учебной и учебно-методической литературы из общего количества единиц хранения библиотечного фонда, состоящих на учете, в расчете на одного учащегося	единиц
2.3	Наличие в образовательной организации системы электронного документооборота	да/нет
2.4	Наличие читального зала библиотеки, в том числе:	да/нет
2.4.1	С обеспечением возможности работы на стационарных компьютерах или использования переносных компьютеров	да/нет
2.4.2	С медиатекой	да/нет
2.4.3	Оснащенного средствами сканирования и распознавания текстов	да/нет
2.4.4	С выходом в Интернет с компьютеров, расположенных в помещении библиотеки	да/нет
2.4.5	С контролируемой распечаткой бумажных материалов	да/нет
2.5	Численность/удельный вес численности учащихся, которым обеспечена возможность пользоваться широкополосным Интернетом (не менее 2 Мб/с), в общей численности учащихся	человек/%
2.6	Общая площадь помещений, в которых осуществляется образовательная деятельность, в расчете на одного учащегося	кв.м

Состав локальных норм ВСОКО в общеобразовательной организации

Наименование локального акта	Состав норм, закрепляемых локальным актом
Положение ВСОКО	<ul style="list-style-type: none"> о Термины и определения, отнесенные к ВСОКО Нормативная правовая база ВСОКО Локальная нормативная база ВСОКО Принятое школой понимание ВШК и соответствующее приложение с сетевым графиком контрольно-инспекционных мероприятий Состав мониторингов, осуществляемых школой Порядок организации, проведения и подготовки отчета о самообследовании Система оценки образовательных результатов: личностных, метапредметных, предметных Общие подходы к текущему контролю, промежуточной и итоговой аттестации Особенности диагностики функциональной грамотности обучающихся Система оценки содержания образования (образовательных программ) Система оценки условий реализации образовательных программ Связь ВСОКО и внешних процедур оценки: ВПР, независимых диагностик, НОКО Состав должностных лиц - субъектов ВСОКО и их функционал с учетом реализуемых подходов к административному контролю и самообследованию Состав информационно-аналитических продуктов ВСОКО; порядок их размещения в сети Интернет
Положение о формах, периодичности, порядке текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся	<ul style="list-style-type: none"> о Нормативная правовая база (из Положения о ВСОКО) Принятое школой понимание промежуточной аттестации в отношении к четвертям/триместрам/полугодиям и (или) окончанию года Термины и определения, включая: <ul style="list-style-type: none"> - определение промежуточной аттестации с учетом ст. 58 Федерального закона 273-ФЗ; - определение текущего поурочного контроля - определение текущего тематического контроля - определение академической задолженности Формы промежуточной аттестации Особенности применения формы учета Система отметок; отметочные шкалы Особенности безотметочного обучения Особенности промежуточной аттестации в рамках рабочих программ курсов внеурочной деятельности Особенности оценки проектов и использования проектов как формы оценки

	<p>Промежуточная аттестация экстернов, в т.ч. обучающихся по семейной форме образования</p> <p>Распределение зон ответственности между педагогическими и руководящими работниками</p> <p>Порядок ликвидации академической задолженности</p>
<p>Положение об индивидуальном учете результатов освоения обучающимися образовательных программ и поощрений обучающихся</p>	<p>Нормативная правовая база из Положения о ВСОКО, усиленная правовыми актами в части работы с персональными данными обучающихся</p> <p>Термины и определения, в т.ч.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - определение индивидуального учета - трактовка понимания поощрения обучающегося - трактовка понимания «бумажных и (или) электронных носителей», используемых в школе для хранения результатов индивидуального учета - трактовка понимания портфолио как технологии индивидуального учета <p>Порядок осуществления индивидуального учета посредством журналов успеваемости (в т.ч. в электронной форме)</p> <p>Формы индивидуального учета, помимо журнала успеваемости</p> <p>Особенности использования технологии портфолио (в т.ч. электронного портфолио)</p> <p>Система поощрений обучающихся</p> <p>Порядок хранения в архивах информации о поощрениях обучающихся и результатах индивидуального учета на бумажных и (или) электронных носителя</p> <p>Обеспечение прав обучающихся на защиту персональных данных в процессе индивидуального учета</p> <p>Функционал должностных лиц по проведению индивидуального учета и обеспечению хранения в архивах информации о поощрениях обучающихся и результатах индивидуального учета на бумажных и (или) электронных носителя</p>
<p>Положение о рабочей программе</p>	<p>Порядок разработки рабочих программ как компонентов ООП</p> <p>Коллегиальная ответственность педагогов за соответствие рабочей программы требованиям ФГОС (каждого из уровней общего образования)</p> <p>Регламенты разработки содержания рабочей программы под углубленное изучение предмета</p> <p>Требования к структуре рабочей программы учебного предмета, курсов внеурочной деятельности, элективов</p> <p>Требования к распределению метапредметных и личностных образовательных результатов по учебным единицам рабочей программы</p> <p>Требования к оценочным средствам рабочей программы</p> <p>Требования к анонсированию рабочей программы на сайте школы</p>

Пример шаблона аналитической справки по итогам административного контроля

Справка по итогам контроля профориентационной работы с учащимися

Сроки проведения контроля: с « ____ » по « ____ » _____ 20 ____ г.

Форма проведения контроля:

- экспертиза учебно-методической документации
- экспертиза результатов проектной деятельности
- опрос учащихся, родителей
- посещение мероприятий
- иное

I. Программно-методическое обеспечение

Предмет контроля	Фактические показатели
Направление «профориентационная работа» включено в программу воспитания и социализации обучающихся	Да/Нет
Рабочие программы для курсов внеурочной деятельности составлены в соответствии с требованиями действующих стандартов	Да/Нет
В рабочих программах предметов и дисциплин учебного плана выделены уроки с профориентационной тематикой	Да/Нет
В плане работы педагога-психолога/лица, его заменяющего представлен перечень диагностик профессиональных склонностей учащихся	Да/Нет
Психолого-педагогические диагностики и индивидуальные консультации включены в состав внеурочных мероприятий по направлению профориентационной работы	Да/Нет

II. Организация предпрофильной подготовки

1. Курсы по выбору

Класс	Название курса	Ф.И.О. педагога	Выполнение рабочей программы курса (в %)
...			

2. Классные часы

Класс	Тема классного часа	Ф.И.О. классного руководителя	Отзывы
...			

III. Внеурочная деятельность (мероприятия и регулярные курсы)

Класс	Название курса внеурочной деятельности	Ф.И.О. педагога	Выполнение рабочей программы курса (в %)
...			

IV. Проектная деятельность учащихся

Класс	Темы выполненных проектов, исследований	Ф.И. учащегося	Ф.И.О. куратора проекта
...			

V. Диагностика и консультирование

Класс	Название мероприятия	Доля положительных отзывов о мероприятии (при наличии опроса)
...		

Вывод:

Профориентационная работа с учащимися ведется на *(выбрать необходимое)* высоком, оптимальном, удовлетворительном, неудовлетворительном уровне

Меры по итогам контроля *(выбрать и (или) дополнить)*:

1. Рекомендовать *(Ф.И.О. педагога/классного руководителя)* представить опыт работы по профориентации на педагогическом совете/заседании методического объединения.

2. Организовать повышение квалификации/дополнительное профессиональное обучение педагога/психолога по вопросам диагностической и консультативной работы с учащимися по вопросам профессионального выбора.

3. Организовать дополнительную работу с родителями семиклассников о значимости предпрофильной подготовки; классным руководителям седьмых классов обновить тематику родительских собраний, разработать при содействии педагога-психолога материалы для таких родительских собраний.

4. В следующем учебном году усилить методическое сопровождение профориентационной работы в части *(указать предмет контроля)*.

5. Организовать наставничество по вопросам ориентации для *(указать Ф.И.О. педагога)*.

Справка подготовлена: _____

Со справкой ознакомлен(ы): _____
(Ф. И. О., должность) (подпись)

« ____ » _____ 20 ____ г.

Внутренний регламент оценочного модуля рабочих программ предметов

Оценочный модуль – это комплект контрольно-измерительных материалов (далее – КИМ), приложенный к тематическому планированию рабочей программы.

Четыре правила разработки:

1. Количество КИМ равно количеству тематических разделов рабочей программы плюс входная диагностика и КИМ в конце года (промежуточная аттестация).
2. КИМ – это не просто оценочный инструмент, а оценочный инструмент с кодификатором и спецификацией.
3. КИМ реализует уровни оценки: базовый, повышенный, высокий - чтобы обеспечить объективность полученных результатов оценки.
4. Через оценку проводят все образовательные результаты обучающихся, спланированные к достижению.

Объективность оценки выявляется при сравнении годовых отметок и показателей ВПР.

Основа объективности: уровневые КИМ и дифференцированная отметочная шкала.

Характеристика задания по уровню и баллы за выполнение задания описывают в спецификации КИМ.

Обязательной оценке подлежат:

- знания по предмету;
- учебные действия с предметным содержанием (предметные компетенции);
- универсальные учебные действия.

Достижение личностных результатов прямой оценке не подлежат, но в начале и в конце учебного года проводится диагностика в рамках мониторинга личностного развития.

Педагог контролирует освоение обучающимся каждого из тематических разделов. Это называется **текущим тематическим контролем**.

Кодификатор КИМ – это «нумерованный» перечень учебных действий, подлежащих оценке. Такой перечень составляют в соответствии с контролируемыми элементами содержания рабочих программ (далее – КЭС) и соотносят с УУД и (или) личностными образовательными результатами обучающихся.

Спецификация КИМ – это полное описание оценочной процедуры текущего диагностического контроля. Спецификация оценочной процедуры включает кодификатор КИМ.

Пример

КИМ для тематического раздела «Синтаксис односоставного предложения» (Рабочая программа по русскому языку, 8 класс)

1. Назначение контрольной работы

Контрольная работа проводится с целью определения уровня освоения обучающимися тематического раздела рабочей программы «Синтаксис односоставных предложений».

2. Условия проведения контрольной работы

При проведении контрольной работы предусматривается строгое соблюдение дисциплины. Дополнительные материалы и оборудование не используются. Присутствие ассистента не предусмотрено. Работа проводится в форме теста на бумажном носителе

3. Время выполнения работы

На выполнение всей работы отводится 45 минут.

4. Содержание и структура контрольной работы

Работа состоит из 9 заданий: 7 заданий с выбором одного верного ответа из четырёх предложенных и 2 задания с кратким ответом.

№ задания	Контролируемые элементы содержания (КЭС)	Планируемые результаты, подлежащие оценке (кодификация)	Связь с УУД	Тип	Уровень	Баллы	Время
1	Односоставные предложения как единица синтаксиса. Основные типы односоставных предложений	Находить грамматическую основу предложения, определять ее состав	ПУУД: анализ	В	Баз	1	3
2-3	Односоставные предложения с одним главным членом – сказуемым. Способы определения типа односоставного предложения с одним главным членом – сказуемым	Определять, основываясь на грамматических признаках, тип односоставного предложения с одним главным членом – сказуемым	ПУУД: классификация	2 В 3 В	Баз	1 1	3 3
4-5	Особенности безличных предложений. Способы выражения сказуемого в безличном односоставном предложении	Различать способы выражения сказуемых в односоставном безличном предложении. Использовать безличные предложения в текстах-рассуждениях и текстах-описаниях	ПУУД: анализ, сравнение КУУД: использование языковых средств	4 В 5 В	Пов	1 1	3 3
6-7	Односоставные предложения с одним главным членом – подлежащим. Сходства и отличия односоставных назывных предложений и двусоставных предложений обращениями	Находить односоставные назывные предложения. Отличать односоставные назывные предложения от двусоставных предложений обращениями	ПУУД: сравнение	6 В 7 В	Пов Выс	1 1	3 3

8	Отличия односоставных предложений неполных двусоставных. Особенности синтаксического разбора односоставных неполных двусоставных предложений	и	Приводить аргументы отличия односоставных предложений от двусоставных неполных. Использовать лингвистическую терминологию для аргументации	от	ПУУД: анализ, сравнение КУУД: использование специальной терминологии	К	Выс	2	5
9	Изобразительные ресурсы односоставных предложений. Стилистические функции односоставных предложений		Находить в тексте функционально-стилевые приемы, основанные на односоставных предложениях. Применять аналогичные приемы в собственной письменной речи		ПУУД: анализ, сравнение КУУД: использование языковых средств	К	Пов	3	10
Всего:								12	45

Тип	Уровень	Балл	Время
В	Баз.	1	3
2 В	Баз.	1	3
3 В		1	3
4 В	Пов.	1	3
5 В		1	3
6 В	Пов.	1	3
7 В	Выс.	1	3
К	Выс.	2	5
К	Пов.	3	10
		12	45

5. Выставление отметок

Задание с выбором ответа считается выполненным, если выбранный учащимся номер ответа совпадает с верным ответом. Все задания с выбором ответа оцениваются в 0 или 1 балл. Задание с кратким ответом считается выполненным, если записанный ответ совпадает с эталоном.

Задания с кратким ответом оцениваются в 0, 1, 2 или 3 балла.

Задание 8 с кратким ответом оценивается в 2 балла, ученик правильно указал односоставное предложение и привел не менее 2-х аргументов.

Задание 9 с кратким ответом оценивается в 3 балла, если ученик правильно указал количество односоставных предложений, правильно ответил на вопросы, составил и записал продолжение текста, используя не менее пяти собственных предложений.

Задание 9 оценивается в 2 балла, если ученик правильно указал количество односоставных предложений, правильно ответил на вопросы, но не составил и не записал продолжение текста.

Задание 9 оценивается в 1 балл, если ученик правильно указал количество односоставных предложений, но не приступил к выполнению других заданий или выполнил их неправильно.

Максимальный балл за всю работу – 12 баллов.

Перевод в балльную шкалу:

Отметка «1» – приступил к выполнению работы, но не выполнил ни одного задания

Отметка «2» - не более 3-х баллов

Отметка «3» - 5-7 баллов

Отметка «4» - 8-10 баллов

Отметка «5» - 11-12 баллов

Чек-лист оценки соответствия образовательной программы требованиям ФГОС общего образования

№	Критерии оценки	Единица измерения
1. Образовательная деятельность		
1.1	Общая численность обучающихся, осваивающих основную образовательную программу:	Чел.
1.2	Общая численность обучающихся, осваивающих основную образовательную программу:	
	– начального общего образования;	Чел.
	– основного общего образования;	Чел.
	– среднего общего образования	Чел.
1.3	Формы получения образования в ОО:	
	– очная;	Имеется/не имеется. Количество чел.
	– очно-заочная;	Имеется/не имеется. Количество чел.
	– заочная	Имеется/не имеется. Количество чел.
1.4	Реализация ООП по уровням общего образования:	
	– сетевая форма;	Имеется/не имеется. Количество чел.
	– с применением дистанционных образовательных технологий;	Имеется/не имеется. Количество чел.
	– с применением электронного обучения	Имеется/не имеется. Количество чел.
2. Соответствие образовательной программы требованиям ФГОС		
2.1	Соответствие структуры, содержания и академического объема учебного плана требованиям ФГОС	Соответствует/не соответствует
2.2	Наличие индивидуальных учебных планов для учащихся: с низкой мотивацией, с ОВЗ, одаренных; обучающихся в профиле	Имеется/не имеется
2.3	Наличие материалов, подтверждающих учет в учебном плане образовательных потребностей и запросов обучающихся и (или) их родителей (законных представителей)	Имеется/не имеется
2.4	Наличие рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) по всем предметам, курсам, дисциплинам (модулям) учебного плана. Соответствие суммарного академического объема рабочих программ академическому объему учебных планов	Имеется/не имеется
2.5	Соответствие содержания рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) по всем предметам, курсам, дисциплинам (модулям) требованиям ФГОС	Соответствует/не соответствует

2.6	Наличие программ воспитательной направленности и диагностического инструментария для мониторинга достижения личностных образовательных результатов	Имеется/не имеется
2.7	Наличие плана внеурочной деятельности	Имеется/не имеется
2.8	Наличие рабочих программ и другой документации по направлениям внеурочной деятельности, их соответствие содержания заявленному направлению	Имеется/не имеется
2.9	Наличие программы психолого-педагогического сопровождения	Имеется/не имеется
2.10	Наличие «дорожной карты» развития условий реализации ООП	Имеется/не имеется
3. Соответствие образовательной программы концепции развития школы		
3.1	Соответствие планируемых результатов освоения ООП запросу участников образовательных отношений	Соответствует/не соответствует
3.2	Наличие материалов, подтверждающих учет потребностей участников образовательных отношений при разработке части ООП, формируемой участниками образовательных отношений	Имеется/не имеется
3.3	Отражение в пояснительной записке ООП особенностей контингента школы	Имеется/не имеется
3.4	Отражение в пояснительной записке к ООП специфики и традиций образовательной организации, социального запроса потребителей образовательных услуг	Имеется/не имеется
3.5	Наличие в системе оценки достижения планируемых результатов аутентичных форм, методов оценки и измерительных материалов	Соответствует/не соответствует
3.6	Наличие в программах воспитательной направленности общешкольных проектов с краеведческим компонентом	Соответствует/не соответствует
3.7	Доля урочных мероприятий в программах воспитательной направленности	Соответствует/не соответствует
3.8	Наличие в рабочих программах учебных предметов, курсов краеведческого компонента	Имеется/не имеется
3.9	Наличие в программах формирования/развития УУД мероприятий, реализуемых при участии партнерских организаций	Имеется/не имеется
3.10	Отношение количества рабочих программ курсов части учебного плана, формируемой участниками образовательных отношений, к количеству обучающихся, осваивающих ООП	Количество ед. на одного обучающегося
3.11	Наличие и количество индивидуальных учебных планов для обучающихся:	
	– по очно-заочной, заочной форме	Количество ед./не имеется
	– с ОВЗ на основаниях инклюзии в классах с нормативно развивающимися сверстниками	Количество ед./не имеется
	– 8–9-х классов, реализующих индивидуальные проекты в рамках профориентации	Количество ед./не имеется

	– профильных классов на уровне среднего общего образования	Количество ед./не имеется
3.12	Наличие внешней экспертизы на план внеурочной деятельности	Имеется/не имеется
3.18	Отношение количества рабочих программ курсов внеурочной деятельности к требованиям ФГОС к количеству обучающихся, осваивающих ООП	Количество ед. на одного обучающегося
3.19	Наличие Программы формирования и развития УУД	Имеется/не имеется
3.20	Наличие внешней экспертизы на Программу формирования и развития УУД требованиям ФГОС	Имеется/не имеется
3.21	Доля урочных мероприятий Программы формирования и развития УУД в общем объеме программы в часах	Доля %
3.22	Соответствие учебного плана ООП требованиям СанПиН	

**Опросный лист заместителей руководителей школ на предмет актуальности
подходов к построению ВСОКО**

Предмет опроса	Связь с базовой анкетой	Требуемое состояние отдельных компонентов ВСОКО
<i>Факт функционирования ВСОКО в ОО</i>	Блок 2	Отчет о самообследовании соответствует федеральным требованиям В отчете о самообследовании представлено описание функционирования ВСОКО
<i>Локальное нормативное обеспечение ВСОКО</i>	Блок 1	Разработаны и должным образом утверждены: Положение о формах, порядке, периодичности текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся Положение об индивидуальном учете и поощрениях обучающихся Положение о ВСОКО Положение о рабочей программе Локальные нормы не противоречат друг другу, согласуются с оценочным подразделом ООП
<i>Программно-методическое обеспечение ВСОКО</i>	Блоки 3-4	Подраздел ПООП «Система оценки достижения планируемых образовательных результатов обучающихся» соответствует требованиям ФГОС и раскрывает аутентичные практики ВСОКО Рабочие программы предметов содержат демоверсии оценочных средств для уровневого контроля освоения обучающимися каждого тематического раздела рабочей программы
<i>Организационная модель ВСОКО</i>	Блок 2	Есть протокол/ лы педагогических советов, которыми подтверждается, что до педагогического коллектива доведены: - цели, задачи, принципы ВСОКО - ключевые направления ВСОКО - особенности оценки содержания ООП (всех компонентов) - подходы к оценке результатов обучающихся и система выставления отметок - оценка условий реализации ООП - структурные элементы ВСОКО: субъекты, процедуры, объекты ВСОКО - эталонные показатели для ОО - состав мониторингов – механизмы обеспечения объективности ВСОКО
<i>Оценочные процедуры ВСОКО</i>	Блоки 1-2	Администрация, педагоги, родители и обучающиеся единообразно понимают порядок проведения и академические последствия базовых процедур ВСОКО:

		<ul style="list-style-type: none"> - текущий контроль - промежуточная аттестация - итоговая аттестация по предметам, не выносимым на ГА - диагностика УУД и функциональной грамотности в рамках обозначенных процедур
<i>Анализ данных в рамках ВСОКО</i>	Блоки 1-2	<p>Структура данных по факту проведения оценочных процедур охватывает все требования ФГОС; нет дефицита в тех или иных данных, которыми следует иллюстрировать достижения обучающихся или качество кадровых условий реализации ООП.</p> <p>Данных ВСОКО достаточно для подготовки отчета о самообследовании</p> <p>Все собираемые данные применяются в управлении качеством; нет формализации в сборе данных</p> <p>Состав аналитических документов ВСОКО понятен педколлективу; регулярно обновляется и методически обеспечен</p>
Потенциал развития ВСОКО	Блок 3	<p>На административных совещаниях обсуждаются вопросы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - учет обновленных ФГОС в оценочных средствах - внедрение новых форм оценки с повышенной информативностью результатов - упорядочивание мониторингов в связи с необходимостью диагностики функциональной грамотности обучающихся - продолжение работ по обеспечению объективности ВСОКО <p>Соответствующие вопросы находят выход в методическом сопровождении ООП, включая реализацию индивидуальных образовательных маршрутов педагогов</p>

Результаты изучения сайтов органов исполнительной власти в части регуляторного контекста ВСОКО (по состоянию на 2020 г.)

№	Регион	Ссылка на сайт ОИВ	Наличие вкладки с результатами проведения Да/Нет	Результаты проведения в разрезе конкурсных школ Да/Нет	Наличие вкладки по итогам НОКО Да/Нет	Представленность на сайте проекта, мероприятий, связанных с внутришкольным оцениванием (Наименование мероприятия, проекта)
1.	Республика Адыгея	http://adygheya.minobr.ru/	за 2019	за 2019	за 2019	за 2019
2.	Республика Алтай	https://minobr-ra.ru/	нет	нет	нет	раздел «Мониторинг системы образования»
3.	Республика Башкортостан	https://education.bashkortostan.ru/	нет	нет	нет	раздел «Оценка качества образования»
4.	Республика Бурятия	https://egov-buryatia.ru/minobr/	нет	нет	нет	-
5.	Республика Дагестан	http://www.dagminobr.ru/	да	да	да	-
6.	Республика Ингушетия	http://morigov.ru/	да	да	нет	-
7.	Кабардино-Балкарская Республика	https://edu.kbr.ru/	нет	нет	нет	раздел «Региональная система оценки качества образования»
8.	Республика Калмыкия	http://monrk.ru/	да	да	нет	раздел «Единая региональная система оценки качества образования»
9.	Карачаево-Черкесская Республика	https://www.minobrchr.ru/	да	да	нет	раздел «Региональная система оценки качества образования»
10.	Республика Карелия	http://minedu.gov.karelia.ru/	нет	нет	нет	раздел «Оценка региональных управленческих механизмов»

11.	Республика Коми	https://minobr.rkomi.ru/	да	да	нет	раздел «Система оценки качества образования»
12.	Республика Крым	https://monm.rk.gov.ru/ru/index	да	да	нет	раздел «Контроль и оценка качества образования»
13.	Республика Марий Эл	http://mariel.gov.ru/MINOBR/Pages/main.aspx	да	да	нет	раздел «Система оценки качества образования»
14.	Республика Мордовия	http://mo.edurm.ru/	нет	нет	да	раздел «Мониторинг»
15.	Республика Саха (Якутия)	https://minobrnauki.sakha.gov.ru/	да	нет	нет	раздел «Региональные инструменты управления качеством образования»
16.	Республика Северная Осетия-Алания	http://mon.alania.gov.ru/	да	нет	нет	-
17.	Республика Татарстан	https://mon.tatarstan.ru/	нет	нет	нет	раздел «Региональная система оценки качества образования»
18.	Республика Тыва	http://www.monrt.ru/index.php/ru/	да	да	нет	-
19.	Удмуртская Республика	https://udmedu.ru/	да	нет	нет за 2019	раздел «Мониторинг и оценка в системе образования»
20.	Республика Хакасия	https://r-19.ru/authorities/ministry-of-education-and-science-of-the-republic-of-khakassia/common/545/	да	да	нет	-
21.	Чеченская Республика	http://mon95.ru/	да	да	нет	-
22.	Чувашская Республика	http://www.obrazov.cap.ru/	да	нет	нет	-
23.	Алтайский край	educaltai.ru	да	да	нет	раздел «Мониторинг системы образования»
24.	Забайкальский край	https://minobr.75.ru/	да	да	нет	раздел «Мониторинг системы образования»
25.	Камчатский край	https://kamgov.ru/minobraz	да	да	нет	-
26.	Краснодарский край	https://minobr.krasnodar.ru/	да	нет	нет	раздел «Мониторинг системы образования Краснодарского края»
27.	Красноярский край	https://krao.ru/	нет	нет	нет	-
28.	Пермский край	https://minobr.permkrai.ru/	да	да	да	-

29.	Приморский край	https://www.primorsky.ru/authorities/executive-agencies/departments/education/	нет	нет	нет	-
30.	Ставропольский край	http://www.stavminobr.ru/	нет	нет	нет	-
31.	Хабаровский край	https://minobr.khabkrai.ru/	да	да	нет	-
32.	Амурская область	https://obr.amurobl.ru/	да	нет	нет	-
33.	Архангельская область	http://www.arkh-edu.ru/	нет	нет	нет	-
34.	Астраханская область	https://www.astrobl.ru/sources/ministerstvo-obrazovaniya-i-nauki-astrahanskoy-oblasti	нет	нет	нет	-
35.	Белгородская область	http://xn--31-6kcadhwnl3cfdx.xn--p1ai/	нет	нет	да	раздел «Мониторинг системы образования»
36.	Брянская область	http://www.edu.debryansk.ru/	нет	нет	нет	-
37.	Владимирская область	https://xn--80aaec5bilkue.xn--33-6kcadhwnl3cfdx.xn--p1ai/	да	нет	нет	раздел «Оценка и управление качеством образования»
38.	Волгоградская область	https://obraz.volgograd.ru/	да	да	нет	-
39.	Вологодская область	https://depobr.gov35.ru/	нет	нет	нет	-
40.	Воронежская область	https://edu.govvrn.ru/	нет	нет	нет	-
41.	Ивановская область	http://www.iv-edu.ru/	нет	нет	нет	раздел «Мониторинг системы образования»
42.	Иркутская область	https://irkobl.ru/sites/minobr/	нет	нет	нет	-
43.	Калининградская область	https://edu.gov39.ru/	да	нет	нет	раздел «Мониторинг, исследования образовательных достижений школьников»
44.	Калужская область	https://minobr.admoblkaluga.ru/sub/education/	да	нет	нет	раздел «Мониторинг системы образования Калужской области»
45.	Кемеровская область - Кузбасс	http://xn--42-6kcadhwnl3cfdx.xn--p1ai/	нет	нет	нет	раздел «Мониторинг оценки качества»
46.	Кировская область	https://43edu.ru/	да	да	нет	-
47.	Костромская область	http://www.eduportal44.ru/deko/default.aspx	нет	нет	нет	раздел «Оценка качества образования»

48.	Курганская область	http://don.kurganobl.ru/	нет	нет	нет	раздел «Оценка качества образования»
49.	Курская область	https://komobr46.ru/	нет	нет	нет	-
50.	Ленинградская область	https://edu.lenobl.ru/	да	да	нет	раздел «Мониторинг системы образования»
51.	Липецкая область	http://www.deptno.lipetsk.ru/	нет	нет	нет	-
52.	Магаданская область	https://minobr.49gov.ru/	да	да	да	-
53.	Московская область	https://mo.mosreg.ru/	да	да	нет	раздел «Региональная система оценки качества образования»
54.	Мурманская область	https://minobr.gov-murman.ru/	нет	нет	нет	разделы «Региональная система оценки качества образования Мурманской области» и «Мониторинг системы образования»
55.	Нижегородская область	https://minobr.government-nnov.ru/	да	да	нет	-
56.	Новгородская область	http://edu53.ru/	да	да	нет	раздел «Мониторинг системы образования»
57.	Новосибирская область	https://minobr.nso.ru/	да	да	нет	-
58.	Омская область	http://mobr.omskportal.ru/oiv/mobr	нет	нет	да	раздел «Мониторинг системы образования Омской области»
59.	Оренбургская область	http://www.minobr.orb.ru/	нет	нет	нет	-
60.	Орловская область	https://orel-region.ru/index.php?head=6&part=73&unit=5&op=1	да	да	нет	-
61.	Пензенская область	https://minobr-penza.ru/	да	нет	нет	-
62.	Псковская область	http://edu.pskov.ru/	нет	нет	нет	раздел «Региональная система оценки качества образования»
63.	Ростовская область	https://minobr.donland.ru/	нет	нет	нет	-
64.	Рязанская область	https://minobr.ryazangov.ru/	да	да	да	раздел «Мониторинг реализации и апробации ФГОС»
65.	Самарская область	https://educat.samregion.ru/	да	да	нет	раздел «Региональная система оценки

						качества образования»
66.	Саратовская область	http://minobr.saratov.gov.ru/	да	да	да	-
67.	Сахалинская область	https://obrazovanie.sakhalin.gov.ru/	да	да	нет	раздел «Оценка качества образования»
68.	Свердловская область	https://minobraz.egov66.ru/	да	да	нет	-
69.	Смоленская область	http://edu67.ru/	нет	нет	нет	раздел «Мониторинг системы образования»
70.	Тамбовская область	https://obraz.tmbreg.ru/	нет	нет	нет	-
71.	Тверская область	https://xn--90anlffn.xn--80aacpr4ajwpkgl4lpb.xn--p1ai/	да	да	да	-
72.	Томская область	https://edu.tomsk.gov.ru/	нет	нет	нет	-
73.	Тульская область	https://education.tularegion.ru/	нет	нет	нет	раздел «Оценка качества образования»
74.	Тюменская область	https://don.admtyumen.ru/	нет	нет	нет	-
75.	Ульяновская область	https://www.mo73.ru/	да	нет	нет	-
76.	Челябинская область	https://minobr74.ru/	нет	нет	нет	разделы «Мониторинг системы образования» и «Оценка качества общего образования»
77.	Ярославская область	https://www.yarregion.ru/depts/dobr/default.aspx	да	да	нет	-
78.	г. Москва	https://www.mos.ru/donm/	нет	нет	нет	-
79.	Санкт-Петербург	http://k-obr.spb.ru/	да	да	нет	-
80.	Севастополь	http://do.sev.gov.ru/	нет	нет	нет	-
81.	Еврейская автономная область	https://komobr-eao.ru/	да	да	нет	раздел «Региональные инструменты управления <...>»
82.	Ненецкий автономный округ	https://doks.adm-nao.ru/	нет	нет	нет	-
83.	Ханты-Мансийский автономный округ — Югра	http://eduhmansy.ru/	да	нет	да	раздел «Статистика и мониторинг образования»
84.	Чукотский автономный округ	https://www.edu87.ru/	да	нет	нет	-
85.	Ямало-Ненецкий	https://do.yanao.ru/	да	да	нет	раздел «Региональная система оценки

	автономный округ					качества образования»
--	------------------	--	--	--	--	-----------------------

Приложение 10

Памятка педагогам по комплексному планированию образовательных результатов

Планирование результатов – основа их оценки. Оценка – это установление степени соответствия запланированному к достижению результату.

В условиях ФГОС и в соответствии с трендом функциональной грамотности, в каждом тематическом разделе РП (рабочей программы) планируем как предметные, так и метапредметные результаты и прогнозируем эффекты личностного развития.

Соблюдение триединства ФГОС-овских результатов в процессе составления РП и КИМ–фактор функциональной грамотности учеников. Предметным содержанием педагог влияет на ценностные отношения и смысловые установки ученика и создает условия для формирования и развития УУД. Если к этому добавляется КИМ, задания которого связаны с жизненным опытом ученика и актуальной для него картиной мира, то можем говорить, что создали предпосылки для функциональной грамотности.

Связь ФГОС и функциональной грамотности отражаем в РП.

Согласно действующему ФГОС, РП должна содержать:

1. Планируемые результаты
2. Содержание
3. Тематическое планирование

Указанные требования реализуют в следующей структуре тематического планирования РП:

Тематический раздел/ часы	Содержание (КЭС)	Планируемые результаты			
		Личностные	Метапредметные	Предметные (учебные действия с предметным содержанием)	
				Базовые	Углубленные
...					
...					

Важно:

1. Помним про уровни: запланированный предметный результат ученик осваивает на базовом, повышенном и высоком уровнях. Соответственно, КИМ по каждому тематическому разделу включает задания всех трех уровней. Их соотношение в долях определяем в зависимости от класса: слабым – больше «базы», сильным – «высокого».

2. Оцениваем не КЭС, а учебное действие. Для оценки учебного действия подходит не всякая традиционная форма. Потребуется пересмотреть формы и методы оценки. Полезно сориентировать КИМ на формат PISA и (или) метапредметных диагностик МЦКО

3. Смысл оценки – продвижение ученика в освоении образовательной программы. Текущим поурочным контролем стимулируем мотивацию ученика «вырасти»; улучшить или стабилизировать собственные достижения, которые ученик показывает на текущем диагностическом контроле.

4. Чем более открыта дидактическая среда учебного предмета метапредметному содержанию, тем ближе педагог к работе с учетом тренда функциональной грамотности.

Пример распределения результатов

Тема тический раздел/ часы	Содержание (КЭС)	Планируемые результаты			
		Личностные	Метапредметные	Предметные	
				Базовые	Углубленные
...					
Синтаксис односоставных предложений (11 часов: 9 + 2 к.р.)	Односоставные предложения как группа простых предложений. Способы выражения грамматической основы в односоставных предложениях. Односоставные предложения с главным членом подлежащим. Односоставные предложения с главным членом сказуемым. Функции односоставных предложений в разных стилях речи	Опыт <i>гражданской идентификации</i> через приобщение к истории русского языка Опыт <i>морально-этической ориентации</i> в художественном пространстве русского языка	Коммуникативные УУД: - использование изобразительных ресурсов языка для достижения коммуникативного эффекта речи Регулятивные УУД: - самоконтроль ситуации речевого общения Познавательные УУД: - логические операции - классификация грамматических признаков - читательская грамотность – понимание стилистики текста как средства выражения авторской позиции	- Определять предложение как односоставное или двусоставное, в т.ч. в границах сложных предложений; - называть тип односоставного предложения с главным членом сказуемым; - проводить полный синтаксический разбор односоставных предложений; - определять изобразительную роль односоставных предложений в микротексте	- Различать односоставные предложения и неполные двусоставные предложения - указывать грамматическую специфику обобщенно-личных предложений как особой группы односоставных предложений; - использовать обобщенно-личные предложения в публицистических текстах; - составлять тексты на одну и ту же тему, но различных функциональному стилю с обязательным использованием односоставных предложений

Чек-лист самоанализа педагогом оценочных средств

1. Планируйте образовательные результаты тематического раздела РП в соответствии с контролируемыми элементами содержания (КЭС). Охватывайте составом КЭС все требования ФГОС к предметным образовательным результатам.
2. Формулируйте планируемый образовательный результат как учебное действие. Указывайте, с какой группой УУД (познавательные, коммуникативные, регулятивные) это учебное действие соотносится.
3. Подвергайте обязательной оценке все учебные действия, которые Вы сформулировали и прописали в разделе РП «Углубленные результаты».
4. Составляйте/ подбирайте задания для оценки таким образом, чтобы выявить уровень освоения учеником учебного действия: базовый, повышенный или высокий.
5. Используйте отметочные шкалы согласно выявленному уровню освоения: базовый – «3»; повышенный – «4»; высокий – «5». Не завышайте и не занижайте отметки.
6. Диагностируйте потенциал ученика. Если он, фактически, показывает базовый уровень освоения, но потенциально может выполнять учебные действия на повышенном или высоком уровнях, проведите индивидуальную работу с учеником. Так Вы избежите рассогласования между его отметкой за год/ в аттестате и результатом на региональной диагностике, ВПР или ГИА
7. Выставляя годовые отметки/ отметки в аттестат, помните, что если на региональной диагностике, ВПР или ГИА выпускник их не подтвердит, т.е. напишет диагностику/ сдаст ЕГЭ/ОГЭ хуже или лучше, то это и будет *фактом необъективности ВСОКО*.
8. Разрабатывайте/ подбирайте КИМ для уровневой оценки освоения тематического раздела самостоятельно, учитывая особенности учеников. Помните, что выставленная Вами отметка влияет на годовую и итоговую отметки, которые ученик либо подтвердит, либо не подтвердит на диагностиках МЦКО/ на ГИА.
9. Относитесь критически к готовым заданиям УМК, различным печатным сборникам заданий или подборкам в интернете, даже если они маркированы как «уровневые». Взвешивайте пользу каждого задания: выявит уровень освоения учебного действия или нет.
10. Прописывайте в спецификации КИМ реализованные подходы к уровневой оценке. Информировать учеников и родителей об этих подходах заранее; доводите до их сведения перечень учебных действий, которые подлежат оценке (проверке) по каждому тематическому разделу РП.

Дополнительно педагогам физкультуры

и тем, кто использует для контроля форму учета

1. Не выделяйте на контроль специальные часы в РП, поскольку учет – это выведение средневзвешенного показателя по отметкам ученика с высоким коэффициентом в ЭЖ.
2. Прописывайте в оценочном модуле РП порядок учета: результаты каких именно нормативов/ проверочных работ учитываете; какие планируемые результаты тематического раздела охвачены были этими нормативами/ проверочными работами.
3. Используйте, при отсутствии обычных ориентиров уровневых КИМ (диагностики МЦКО, ГИА) специфические ориентиры предмета. Например, нормы ГТО; нормативы для поступающих в институт Лесгафта, вступительные испытания в академию Гнесиных и т.п.
4. Прописывайте в спецификации КИМ специфику уровней для выставления отметок. В остальном – см. п. 10 общей памятки.

Положение о внутренней системе оценки качества образования в ГБОУ СОШ

1. Общие положения

1.1. Настоящее Положение о внутренней системе оценки качества образования (далее – ВСОКО) в ГБОУ СОШ (далее – Положение) закрепляет и регулирует:

- структуру ВСОКО и ее основные направления;
- подходы к обеспечению объективности ВСОКО;
- общие требования к оценочным средствам реализации рабочих программ;
- порядок организации и проведения контрольно-оценочных процедур;
- направления и критерии мониторинга личностных и диагностики метапредметных образовательных результатов;
- состав внутришкольных мониторингов;
- структуру отчета о самообследовании.

1.2. В Положении учтена действующая в РФ система федерального государственного контроля качества образования, подходы к независимой системе оценки качества образования; национальные исследования качества образования и международные сопоставительные исследования качества образования.

1.3. Положение разработано в соответствии:

- с Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- Порядком организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, утвержденным (актуальные реквизиты);
- Порядком применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ, утв. (актуальные реквизиты)
- ФГОС начального общего образования, утвержденным приказом (актуальные реквизиты);
- ФГОС основного общего образования, утвержденным приказом (актуальные реквизиты);
- ФГОС среднего общего образования, утвержденным (актуальные реквизиты);
- Порядком проведения самообследования в образовательной организации, утвержденным приказом Минобрнауки от 14.06.2013 № 462;
- Показателями деятельности организации, подлежащей самообследованию, утвержденными приказом Минобрнауки от 10.12.2013 № 1324;
- уставом ГБОУ СОШ ... ;
- локальными нормативными актами ГБОУ СОШ ...:

Положением о формах, периодичности, порядке текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся

Положением об индивидуальном учете результатов освоения обучающимися образовательных программ и поощрениях обучающихся

Положением о реализации образовательных программ с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

1.4. Понятия и термины, использованные в Положении:

- внутренняя система оценки качества образования - это функциональное единство должностных лиц, локальных регуляторов, процедур и методов оценки, посредством которых обеспечивается своевременная и полная информация о соответствии образовательной деятельности ГБОУ СОШ ... требованиям ФГОС и потребностям участников образовательных отношений;
- внутришкольный контроль – общий административный контроль качества образования в ГБОУ СОШ ..., основанный на данных ВСОКО и обеспечивающий функционирование ВСОКО;
- качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень его соответствия ФГОС, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы (ст. 2 ФЗ-273);
- независимая оценка качества образования – регламентируемый на федеральном уровне инструмент внешней оценки качества образования, осуществляемой официально уполномоченным оператором;
- основная образовательная программа – комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий, структура которых задана требованиями ФГОС общего образования;
- оценка – установление соответствия планируемых и фактических показателей;
- диагностика – замер, срез;
- мониторинг – длительное системное наблюдение за управляемым объектом;
- АООП – адаптированная основная образовательная программа;
- ВПР – всероссийская проверочная работа
- ГИА – государственная итоговая аттестация;
- ДОТ – дистанционные образовательные технологии;
- ЕГЭ – единый государственный экзамен;
- КИМ – контрольно-измерительные материалы;
- НИКО – национальные исследования качества образования;
- НОКО – независимая оценка качества образования;
- ОВЗ – ограниченные возможности здоровья;
- ОГЭ – основной государственный экзамен;
- ОГЭ – основной государственный экзамен;
- ООП – основная образовательная программа;
- СанПиН – санитарно-эпидемиологические правила и нормы;
- УУД – универсальные учебные действия;
- ЭО – электронное обучение.

2. Организационная модель ВСОКО

2.1. Организационная модель ВСОКО включает как взаимосвязанные компоненты:

- функционал должностных лиц;
- локальные нормативные акты и программно-методические документы;
- предмет/ направления, критерии/ показатели оценки предметных и метапредметных результатов и диагностики личностных результатов;
- типы и виды контроля;
- формы и методы контрольно-оценочных и диагностических процедур;

- информационно-аналитические материалы;
- циклограммы и графики контрольно-оценочных и диагностических процедур;
- программно-аппаратное обеспечение, цифровые ресурсы.

2.2. Направления ВСОКО:

- оценка реализуемых в *ГБОУ СОШ* ... образовательных программ;
- оценка условий реализации ООП *ГБОУ СОШ* (по уровням общего образования);
- оценка достижения обучающимися планируемых результатов освоения ООП по уровням общего образования;
- оценка удовлетворенности участников образовательных отношений качеством образования в *ГБОУ СОШ* ...

2.3. Контрольно-оценочные и диагностические процедуры ВСОКО реализуют подходы, обозначенные в целевых разделах ООП по каждому уровню общего образования, в подразделах «Система оценки достижения планируемых образовательных результатов обучающихся».

2.4. Состав должностных лиц и их функционал представлен в Приложении 1 к настоящему Положению.

2.5. Состав должностных лиц, выполняемый ими в рамках ВСОКО функционал и сроки проведения процедур ВСОКО уточняются ежегодно и устанавливаются приказом «Об административном контроле, проведении самообследования и обеспечении функционирования ВСОКО в .../... учебном году».

2.6. Циклограмма контрольно-оценочных и диагностических процедур интегрирована с годовым планом административного контроля, который ежегодно утверждается приложением к приказу «Об административном контроле, проведении самообследования и обеспечении функционирования ВСОКО в .../... учебном году».

Оценка содержания образования

3.1. Оценка содержания образования в *ГБОУ СОШ* ... проводится в форме внутренней экспертизы ООП по уровням общего образования на предмет:

- соответствия ФГОС в части планируемых результатов; подпрограмм содержательного раздела; учебных планов (включая индивидуальные учебные планы) и плана внеурочной деятельности;
- соответствия учебного плана и плана внеурочной деятельности требованиям СанПиН;
- соответствия расписания учебных занятий требованиям СанПиН;
- реализации запросов родителей и обучающихся;
- своевременности корректив и актуальности всех компонентов ООП;
- соответствия условий реализации ООП целям и задачам обеспечения качества образования;
- представленности цифровых образовательных ресурсов в Программе воспитания, Программе формирования и развития УУД.

3.2. Оценка содержания предусматривает:

- предваряющую оценку на этапе разработки ООП (проводится заместителем директора до ее публичного согласования и утверждения);
- ежегодную оценку на предмет актуальности, своевременности изменений (проводится заместителем директора в марте и (или) августе);
- проективную оценку на предмет предстоящей корректировки содержания (проводится заместителем директора в июне).

3.3. Оценка содержания образования проводится с использованием чек-листа, являющегося приложением к настоящему Положению.

3.4. Оценка дополнительных общеобразовательных программ проводится на этапе их внесения в школьный реестр дополнительных общеобразовательных программ по критериям:

- соответствие тематики программы запросу потребителей;
- наличие документов, подтверждающих запрос потребителей;
- соответствие содержания программы заявленному направлению дополнительного образования;
- соответствие структуры и содержания программы региональным требованиям (при их наличии);
- соответствие форм и методов оценки планируемых результатов содержанию программы.

3.5. Перечень реализуемых дополнительных общеобразовательных программ обновляется ежегодно, с учетом достижений науки, техники, а также с учетом государственной политики в сфере дополнительного образования детей.

3.6. По итогам оценки основных и дополнительных общеобразовательных программ делается вывод об эффективности педагогической системы школы в отношении:

- обеспечения индивидуальных образовательных траекторий обучающихся;
- интеграции урочной и внеурочной деятельности;
- инструментария формирующей оценки и ориентации учебных занятий на достижение уровня функциональной грамотности;
- культуры учебного взаимодействия педагогов и обучающихся
- психолого-педагогического сопровождения самоорганизации и познавательной самомотивации обучающихся;
- проектной и исследовательской деятельности обучающихся;
- социального, научно-методического партнерства;
- деятельности внутришкольных методических объединений.

3.7. Оценка выполнения объема образовательных программ проводится в рамках административного контроля окончания учебного года.

3.8. Данные о выполнении объема образовательных программ используются для своевременной корректировки образовательного процесса, включая применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

3.9. По результатам оценки образовательных программ выносится решение о внесении соответствующих изменений. Изменения вносятся на основании приказа директора ГБОУ СОШ ... с учетом протокола согласования изменений со стороны методического совета школы.

4. Оценка условий реализации ООП

4.1. Оценка условий реализации ООП ГБОУ СОШ (по уровням общего образования) требованиям ФГОС проводится в отношении:

- кадровых условий;
- психолого-педагогических условий;
- информационно-методических условий;
- материально-технических условий;
- финансово-экономических условий.

4.2. Оценка условий предусматривает:

- наличие в каждой ООП по уровню общего образования «дорожной карты» обеспечения и развития условий в соответствии с требованиями ФГОС общего образования;

- учет федеральных показателей деятельности образовательной организации, подлежащей самообследованию;
- учет федеральных требований к содержанию отчета о самообследовании;
- использование аутентичных критериев оценки условий в соответствии с требованиями ФГОС общего образования.

4.3. Оценка условий реализации ООП проводится согласно ежегодно обновляемым показателям, которые утверждаются приказу «Об административном контроле, проведении самообследования и обеспечении функционирования ВСОКО в .../... учебном году».

4.4. Административный контроль исполнения «дорожной карты» развития условий реализации основных образовательных программ – интегрирован с самообследованием школы.

4.5. Результаты ежегодной оценки условий реализации основных общеобразовательных программ вносятся в отчет о самообследовании.

4.6. Оценка условий реализации дополнительных общеобразовательных программ проводится в рамках оценки условий реализации основных образовательных программ. Критерии, специфичные для оценки условий реализации дополнительных образовательных программ, формируются под промо-концепцию таких программ, по инициативе директора школы.

4.7. Допускается отражать те или иные условия, необходимые для реализации конкретных рабочих программ или дополнительных общеразвивающих программ в их пояснительных записках.

5. Оценка образовательных результатов обучающихся

5.1. Оценка образовательных результатов представляет собой совокупность контрольно-оценочных и диагностических процедур, направленных на констатацию степени достижения/недостижения обучающимися планируемых результатов освоения ООП по уровням общего образования: личностных, метапредметных, предметных.

5.2. Все группы образовательных результатов: личностные, метапредметные, предметные – оцениваются/ диагностируются в рамках:

- текущего контроля (контроля освоения тематических разделов рабочих программ);
- промежуточной аттестации (контроля освоения части ООП, ограниченной одним учебным годом).

5.3. Оценка предметных образовательных результатов интегрирована с подготовкой отчета о самообследовании по блоку «Качество подготовки обучающихся». Структура оценки образовательных результатов ежегодно обновляется и закрепляется приказом «Об административном контроле, проведении самообследования и обеспечении функционирования ВСОКО в .../... учебном году».

5.4. Оценка образовательных результатов учитывает также данные, полученные по итогам:

- ГИА;
- независимых региональных диагностик;
- ВПР;
- НИКО.

5.5. Индивидуальный прогресс обучающегося в урочной и внеурочной деятельности оценивается посредством:

- отметок сводной ведомости успеваемости;
- статистического учета единиц портфолио обучающегося;
- экспертного заключения на реализованный индивидуальный проект.

6. Административный контроль и объективность ВСОКО

6.1. Функционирование ВСОКО подчинено задачам административного контроля качества образования.

6.2. Административный контроль гарантирует объективность результатов ВСОКО.

6.3. В целях достижения *объективности ВСОКО* поддерживается единая культура педагогического коллектива в части оценочной деятельности, которая включает:

- наличие оценочных модулей во всех рабочих программах по дисциплинам и курсам учебного плана и курсам внеурочной деятельности;
- полное соответствие планируемых и оцениваемых результатов, их обязательная кодификация;
- доступность кодификаторов образовательных результатов как для обучающихся, так и для родителей;
- использование всеми педагогами уровневых оценочных материалов, позволяющих определять высокий, повышенный или базовый уровни освоения содержания рабочих программ;
- фиксацию высокого уровня освоения отметкой «5»; повышенного отметкой «4»; базового отметкой «3»;
- охват планируемых результатов блоков «ученик научится»; «ученик получит возможность научиться»;
- составление тематического содержания и оценочных инструментов для углубленных предметов с ориентацией на блок «ученик получит возможность научиться»;
- системную просветительскую работу с родителями по вопросам оценки.

6.4. Взаимосвязь контрольно-оценочных и диагностических процедур ВСОКО и задач административного контроля обеспечивается:

- приказом «Об административном контроле, проведении самообследования и обеспечении функционирования ВСОКО в .../... учебном году».
- ежегодным планом административного контроля, в который встроена циклограмма контрольно-оценочных и диагностических процедур;
- системной управленческой аналитикой, основанной на данных ВСОКО в разрезе их востребованности для принятия управленческих решений.

7. ВСОКО и самообследования

7.1. Самообследование – мероприятие ВСОКО

7.2. Отчет о самообследовании – документ ВСОКО.

7.3. График работ по самообследованию и подготовке отчета о самообследовании утверждается приложением к приказу «Об административном контроле, проведении самообследования и обеспечении функционирования ВСОКО в .../... учебном году».

8. Мониторинги в рамках ВСОКО

8.1. В рамках ВСОКО проводятся обязательные мониторинги:

- достижения обучающимися личностных образовательных результатов;
- достижения обучающимися метапредметных образовательных результатов;
- академической успеваемости обучающихся, результатов ГИА, ВПР, НИКО, региональных диагностик;

– выполнения «дорожной карты» обеспечения и развития условий реализации образовательных программ.

8.2. По инициативе участников образовательных отношений и (или) в рамках Программы развития ГБОУ СОШ могут разрабатываться и проводиться иные мониторинги. Перечень текущих и новых мониторингов фиксируется приказом «Об административном контроле, проведении самообследования и обеспечении функционирования ВСОКО в .../... учебном году».

8.3. Ежегодному анализу подлежат показатели деятельности ГБОУ СОШ ..., выносимые в отчет о самообследовании. Результаты ежегодного анализа составляют аналитическую часть отчета о самообследовании, согласно федеральным требованиям.

9. Документы ВСОКО

9.1. Документы ВСОКО – это информационно-аналитические продукты контрольно-оценочной деятельности, предусмотренные приказом «Об административном контроле, проведении самообследования и обеспечении функционирования ВСОКО в .../... учебном году».

9.2. К документам ВСОКО относятся:

- отчет о самообследовании;
- сводные ведомости успеваемости;
- аналитические справки по результатам мониторингов, результатам опроса удовлетворенности родителей, результатам плановых административных проверок и др.
- аналитические справки-комментарии к результатам внешних независимых диагностик и ГИА
- анкетно-опросный материал; шаблоны стандартизованных форм и др.;
- приложения к протоколам заседаний коллегиальных органов управления школой.

9.5. Состав документов ВСОКО ежегодно корректируется, в зависимости от задач административного контроля в текущем учебном году.