

Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Челябинский институт переподготовки
и повышения квалификации работников образования»

На правах рукописи

БАРАБАС Андрей Александрович

**ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ВНУТРЕННЕЙ
СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

Специальность: 13.00.08 – Теория и методика
профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Д.Ф. Ильясов

Челябинск – 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретико-методологическое обоснование подготовки педагогов общеобразовательной организации к проектированию внутренней системы оценки качества образования	18
§ 1.1. Предпосылки осуществления процесса подготовки педагогов общеобразовательной организации к проектированию внутренней системы оценки качества образования	18
§ 1.2. Готовность к проектированию внутренней системы оценки качества образования как результат непрерывного профессионального развития педагогов общеобразовательной организации	50
§ 1.3. Стратегия подготовки педагогов общеобразовательной организации к проектированию внутренней системы оценки качества образования	80
Выводы по первой главе	132
Глава 2. Экспериментальная работа по подготовке педагогов общеобразовательной организации к проектированию внутренней системы оценки качества образования	135
§ 2.1. Цель, задачи и общая характеристика экспериментальной работы	135
§ 2.2. Реализация модели и педагогических условий подготовки педагогов общеобразовательной организации к проектированию внутренней системы оценки качества образования	164
§ 2.3. Анализ и интерпретация результатов экспериментальной работы	200
Выводы по второй главе	217
Заключение	219
Библиографический список	224

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. В последнее десятилетие на международном уровне наблюдается повышение общественного внимания к обеспечению высокого уровня качества общего образования. Разрабатываются стандарты и процедуры оценивания, проводятся независимые квалиметрические исследования. Эта тенденция находит отражение в развитии отечественной системы образования. В Российской Федерации сформирована единая система оценки качества образования на федеральном уровне, ведутся работы по формированию аналогичных и субординационно подчиненных систем на региональном, муниципальном и внутриорганизационном уровнях. Существенным элементом единой системы является внутренняя система оценки качества образования (ВСОКО). Проектирование такой системы, согласно действующему законодательству, относится к полномочиям образовательной организации, что можно считать относительно новым для административных и педагогических работников видом деятельности. Ее целью является установление соответствия результатов образовательного процесса нормативным требованиям и совершенствование деятельности образовательной организации на основании полученных данных. При этом практика проектирования ВСОКО в общеобразовательных организациях свидетельствует о наличии тенденций, в значительной степени ограничивающих эффективность ее применения.

Одной из существенных проблем является то, что формирование данной системы осуществляется при абсолютном доминировании административных работников и, как правило, ограничивается кругом управленческих задач. Естественно, что это затрудняет понимание педагогическими работниками целевых установок оценочной деятельности; снижает внимание к разрабатываемым локальным нормативным актам, регламентирующим осуществление мониторинга качества образования; нивелирует и даже в отдельных случаях ис-

ключает возможность использования полученных данных для совершенствования педагогической деятельности. Очевидна необходимость привлечения к проектированию такой системы не только администрации, но и педагогических работников. Целесообразность такого вывода поддерживается требованиями профессионального стандарта педагога сферы общего образования и ряда других нормативных документов, ориентирующих и обязывающих педагога исполнять соответствующие оценочные функции.

Участие педагогов в проектировании ВСОКО также требует наличия новых компетенций, дополняющих оценочные функции. Например, определение целей и задач осуществления оценки качества образования, участие в разработке элементов системы валидных и надежных критериев, показателей, диагностических средств и оценочных процедур и т.д. Вместе с тем проведенные эмпирические исследования указывают на то, что педагоги испытывают существенные затруднения в исполнении такого рода компетенций. Это подтверждается результатами опросов и фактами значительного расхождения данных внутришкольного оценивания образовательных результатов обучающихся и результатов, полученных в ходе внешних оценочных процедур, в частности, государственной итоговой аттестации (ОГЭ и ЕГЭ), всероссийских проверочных работ (ВПР). Обнаруживаются профессиональные дефициты практикующих педагогов, обусловленные появлением новых для них функций и трудовых действий в сфере комплексной оценочной деятельности, недостатком опыта проектирования внутренней системы оценки качества, отсутствием понимания собственной роли в обеспечении качества отечественного образования.

Сложившаяся ситуация осложняется тем обстоятельством, что система профессионального образования не обеспечивает в полной мере формирование готовности будущего педагога к проектированию системы оценки качества образования. В процессе профессионального педагогического образования формируются некоторые оценочные компетенции педагога. Однако, как показывает анализ образовательных программ высшего образования, такие

компетенции не рассматриваются в связи с развитием независимых и внутриорганизационных систем оценки качества. Кроме того, в программах не отражаются вопросы использования результатов оценочных процедур для совершенствования собственной педагогической деятельности; не прослеживается направленность на формирование у педагогов компетенций, важных с точки зрения результативного участия в проектировании и реализации ВСОКО.

Данные обстоятельства указывают на необходимость использования потенциала системы дополнительного профессионального образования для преодоления профессиональных дефицитов педагогов общеобразовательной организации в освоении компетенций, необходимых для участия в проектировании внутренней системы оценки качества и применении ее результатов в повседневной педагогической практике. При этом стоит сосредоточить внимание на таких способах подготовки, которые гарантированно обеспечат включение педагогов в проектирование элементов ВСОКО в конкретной общеобразовательной организации. Также необходимо способствовать развитию соответствующих компетенций: ставить цели оценочной деятельности, разрабатывать и уверенно применять систему критериев, показателей качества образования, проводить оценочные процедуры, применять полученные результаты для совершенствования педагогической деятельности.

Их воплощение мыслится с использованием ресурсных возможностей дополнительного профессионального образования педагогов. Ее направленность на преодоление такого рода профессиональных дефицитов педагогов будет способствовать обеспечению корреляции результатов процедур внутренней и внешней оценки качества образования, получению объективной информации о качестве образования обучающихся, принятию адекватных педагогических и управленческих решений на уровне общеобразовательных организаций, а также профессиональному росту педагогов в аспекте их готовности к проектированию ВСОКО в конкретной организации.

Важно подчеркнуть, что научное знание обладает серьезными и глубокими теоретическими разработками, которые могут быть применены при обосновании и решении исследуемой проблемы.

Значительной ценностью, в частности, обладают исследования, в которых педагогическая диагностика определяется как функция и составляющая педагогической деятельности учителя (Л.Ю. Александрова, В.И. Андреев, Л.А. Байкова, Н.М. Борытко, К. Ингенкамп, Б.Т. Лихачев, Т.В. Никифорова, И.П. Подласый, А.А. Попова и др.). Заметное влияние на интерпретацию качества образования, как объекта управления образовательными системами и предметом педагогического взаимодействия, оказывают публикации В.П. Беспалько, В.А. Болотова, В.И. Загвязинского, Е.С. Заир-Бек, В.А. Караковского, А.И. Субетто, П.И. Третьякова, М.М. Поташника, Т.И. Шамовой и др.

Ряд перспективных в рассматриваемом аспекте исследований проведено в области проектировочной деятельности педагогов (Г.Ф. Ахмедьянова, Б.П. Беспалько, М.А. Вершинин, Н.В. Кузьмина, В.Б. Мандриков, Н.А. Птицина и др.). Различные аспекты подготовки педагогов к проектировочной и оценочной деятельности, формирования соответствующих компетенций рассматриваются в исследованиях Е.А. Бабковой, Л.М. Владимировой, О.А. Горовой, Р.Т. Гаджимурадовой, А.М. Шарафиевой и др.

Возможности дополнительного профессионального образования в преодолении профессиональных дефицитов педагогов общеобразовательных организаций раскрываются во многих публикациях. Затрагиваются, в частности, вопросы персонификации повышения квалификации (В.В. Афанасьев, И.Д. Борченко, С.М. Куницына, В.В. Лебедев, Н.Е. Скрипова, В.Д. Ячменев и др.), организации обмена знаниями между педагогами (Д.Ф. Ильясов, Е.А. Селиванова и др.), интеграции теоретической и технологической подготовки педагогов (К.С. Буров, Л.Н. Жукова, Н.А. Криволапова, М.Б. Лебедева, Л.Ф. Савинова, А.А. Севрюкова, Т.В. Семенова, С.И. Тарасова, О.Е. Чаленко и др.), применения интерактивных и деятельностных форм обучения взрослых (А.З.

Алексеева, О.Ю. Дедова, О.П. Журавлева, Л.П. Михалева, З.З. Серганова, Н.Ю. Яшина и др.), организации их совместной деятельности в процессе формального и неформального повышения квалификации (Г.А. Игнатьева, А.С. Мольков, О.В. Тулупова и др.), проектирования и проведения стажировок на базе образовательных организаций (Л.М. Беткер, В.И. Гам, В.Е. Михайлова, Т.М. Назаренко-Матвеева, О.И. Нагель, М.П. Нечаев, Г.А. Романова, Л.Н. Чипышева и др.).

Однако малоизученными продолжают оставаться вопросы теоретико-технологической интерпретации процесса подготовки педагогов общеобразовательной организации к проектированию ВСОКО. В частности, недостаточно разработаны содержательные, информационно-методические и организационно-педагогические основания построения целостной системы подготовки педагогов общеобразовательной организации к осуществлению указанной функции с учетом их профессиональных дефицитов и ресурсных возможностей системы дополнительного профессионального образования.

Данные обстоятельства объясняют наличие следующих **противоречий**:

– между потребностью государства и общества в разработке системы оценки качества образования на уровне образовательной организации, обусловившей появление нового вида педагогической деятельности и недооценкой педагогами собственной роли в обеспечении качества образования, недостатком у них знаний в сфере комплексной оценки качества образования, компетенций и опыта проектирования ВСОКО;

– между необходимостью использования потенциала дополнительного профессионального образования для подготовки педагогов к проектированию ВСОКО и отсутствием педагогической стратегии, обеспечивающей целевую направленность, содержательную наполненность и организационно-технологическую поддержку данного вида деятельности с учетом теоретических оснований, возможностей формального и неформального повышения квалификации;

– между необходимостью применения способов и педагогических средств подготовки, которые гарантированно обеспечат включение педагога в проектирование элементов ВСОКО в конкретной образовательной организации и неразработанностью соответствующего методического обеспечения данного процесса.

Указанные противоречия определили основания для постановки **проблемы исследования**: как повысить эффективность процесса подготовки педагогов общеобразовательной организации к проектированию ВСОКО с учетом выявленных у них профессиональных дефицитов и ресурсных возможностей системы дополнительного профессионального образования?

Поставленная проблема определила выбор **темы диссертационной работы**: «Подготовка педагогов общеобразовательной организации к проектированию внутренней системы оценки качества образования».

Объект исследования – дополнительное профессиональное образование педагогических работников, осуществляющих трудовые функции в общеобразовательной организации.

Предмет исследования – процесс подготовки педагогов общеобразовательной организации к проектированию ВСОКО.

Цель исследования заключается в разработке, обосновании и эмпирической проверке содержания, форм, методов и средств подготовки педагогов общеобразовательной организации к проектированию ВСОКО с использованием ресурсных возможностей системы дополнительного профессионального образования.

Гипотеза исследования: процесс подготовки педагогов общеобразовательной организации к проектированию ВСОКО с привлечением ресурсов дополнительного профессионального образования будет более эффективным в случае, если:

– данный процесс будет учитывать положительный опыт создания систем оценки качества образования, а также опираться на совокупность положений

системно-деятельностного, компетентностного, андрагогического и квалиметрического подходов, обеспечивающих подготовку практикующих педагогов к новому виду педагогической деятельности;

– стратегическую направленность осуществляемых педагогических воздействий будет обеспечивать разработка, согласованная реализация модели и организационно-педагогических условий, определяющих основания, цель, задачи, содержательные линии, формы, методы, средства дополнительного профессионального образования педагогов;

– методические и технологические аспекты исследуемого процесса будут реализованы с привлечением активных, проектных, практико-ориентированных форм, методов и средств формального и неформального повышения квалификации, обеспечивающих включение педагога в непосредственное проектирование элементов ВСОКО в конкретной общеобразовательной организации;

– оценка и анализ процесса подготовки педагогов будет осуществляться на основе критериев и показателей, отражающих способность к участию в проектировании ВСОКО, принятию объективных педагогических решений, обеспечению непротиворечивости результатов процедур внутренней и внешней оценки качества образования.

Задачи исследования:

1. Определить содержание профессиональной деятельности педагогов общеобразовательной организации по проектированию ВСОКО; уточнить содержание ключевых понятий и сформировать методологическую основу исследования.

2. Разработать модель и организационно-педагогические условия подготовки педагогов к проектированию ВСОКО; определить стратегию их согласованной реализации в системе дополнительного профессионального образования.

3. Разработать систему критериев, показателей, уровневых характеристик и применить их при оценке эффективности осуществления процесса подготовки педагогов общеобразовательной организации к проектированию ВСОКО.

4. Составить и экспериментально проверить методическое обеспечение процесса подготовки педагогов к проектированию ВСОКО, поддерживающее реализации соответствующей модели и организационно-педагогических условий.

Методологическую основу исследования составляют положения и принципы системно-деятельностного (А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), компетентностного (В.И. Байденко, А.Г. Бермус, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, Ю.Г. Татур и др.), андрагогического (С.Г. Вершловский, З.В. Возгова, В.В. Горшкова, М.Т. Громкова, С.И. Змеев, И.А. Колесникова, А.Е. Марон, В.Г. Онушкин, Е.П. Тонконогая и др.) и квалиметрического (Г.Г. Азгальдов, А.И. Субетто, В.С. Черепанов, Э.Э. Эльдяева и др.) подходов.

Теоретическую базу исследования составляют теоретические положения и концепции, раскрывающие преобразующую роль педагога в модернизации современной системы образования (Ф.Н. Алипханова, Л.И. Духова, Е.В. Пискунова, Л.В. Сгонник, А.И. Смоляр, Е.В. Яковлева, Н.У. Ярычев и др.); теории и технологии в области дополнительного профессионального образования педагогов (Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, З.К. Каргиева, А.И. Кукуев, Н.Е. Орлихина и др.); концептуальные положения в аспекте интеграции формального и неформального повышения квалификации взрослых обучающихся (Э.С. Бабаева, Д.Ф. Ильясов, О.В. Ройтблат и др.); концептуальные обобщения, определяющие стратегическую направленность педагогической деятельности (Е.С. Бабунова, Д.А. Коноплянский, Л.В. Трубайчук, Н.Н. Тулькибаева, и др.); концепции и теории в сфере педагогического проектирования (В.П. Беспалько, Н.Э. Касаткина, М.Ю. Олешков, Н.О. Яковлева и др.).

Методы исследования. Согласованность процедур теоретико-эмпирического исследования проблемы подготовки педагогов к проектированию ВСОКО обеспечивалась комплексным применением методов исследования. Теоретико-методологическое обоснование предполагало использование таких методов, как анализ нормативно-правовых документов и научных источников, обобщение, структурирование, проектирование и моделирование. Организация и осуществление экспериментальной работы опирались на совокупность эмпирических методов, в числе которых анкетирование, тестирование, изучение продуктов проектировочной и оценочной деятельности педагогических работников, констатирующий и формирующий эксперименты, статистические методы обработки.

Экспериментальная база исследования. Экспериментальное исследование проводилось на базе ГБУ ДПО «Региональный центр оценки качества и информатизации образования», а также общеобразовательных организаций Челябинской области, которые осуществляют свои функции как региональные инновационные и опорные площадки. Всего в экспериментальной работе приняло участие 1105 педагогов, в том числе 150 в рамках формирующего эксперимента.

Организация исследования и его этапы. Исследование содержало три взаимосвязанных этапа:

На теоретико-проектировочном этапе (2015-2017 гг.) реализовывалось констатирующее исследование: изучалась степень разработанности проблемы и острота ее проявления в практике педагогической деятельности; осуществлялся анализ нормативных и методологических предпосылок организации процесса подготовки педагогов к проектированию ВСОКО в системе дополнительного профессионального образования; систематизировались основания для разработки педагогической стратегии. В результате реализации данного этапа была установлена актуальность исследования, определены его ключевые

понятия, сформирована теоретико-методологическая база; разработана модель подготовки педагогических работников к проектированию ВСОКО в системе дополнительного профессионального образования; определен потенциал организационно-педагогических условий реализации модели.

На деятельностно-формирующем этапе (2017-2019 гг.) разрабатывалось методическое обеспечение процесса подготовки педагогов к проектированию ВСОКО, которое включало целевую дополнительную профессиональную программу, методические рекомендации по использованию активных форм, методов и средств формального и неформального повышения квалификации, критериально-оценочную базу для установления степени эффективности процесса подготовки педагогов. Также был реализован формирующий эксперимент, осуществлена оценка достижения цели и задач экспериментальной работы.

На качественно-обобщающем этапе (2019-2020 гг.) осуществлялся анализ результатов проведенного исследования, формулировались выводы о влиянии модели и условий на эффективность подготовки педагогов к проектированию ВСОКО в системе дополнительного профессионального образования. Результаты исследования нашли отражение в научных публикациях, содержании докладов на конференциях, семинарах и форумах.

Научная новизна исследования:

1. Систематизированы знания о комплексе оценочных компетенций, необходимых для включения педагогов в новый для них вид педагогической деятельности по проектированию ВСОКО в общеобразовательной организации и использованию результатов оценочных процедур для принятия объективных педагогических решений.

2. Разработана модель, обеспечивающая стратегическую направленность подготовки педагогов общеобразовательной организации к проектированию ВСОКО в системе дополнительного профессионального образования:

описаны концептуальные основания, уточнены целевые приоритеты, раскрыты содержательные линии подготовки педагогов к новому виду деятельности, определен потенциал активных форм, методов и средств повышения квалификации, разработана критериально-оценочная база выявления эффективности педагогических воздействий.

3. Определены организационно-педагогические условия, расширяющие возможности применения модели в системе дополнительного профессионального образования: содействие педагогам общеобразовательной организации в проектировании и реализации персонализированных программ повышения квалификации; стимулирование участия педагогов общеобразовательной организации в экспертной деятельности; формирование умения педагогов общеобразовательной организации работать в цифровой образовательной среде.

4. Разработано методическое обеспечение, способствующее осмыслению и апробации опыта проектирования ВСОКО, которое включает дополнительную профессиональную программу повышения квалификации; рекомендации по использованию активных форм, методов и цифровых средств подготовки педагогов; указания по разработке персонализированных программ повышения квалификации и вовлечению педагогов в экспертную деятельность; средства оценивания и анализа эффективности осуществления процесса подготовки педагогов к проектированию систем оценки качества.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в совершенствовании понятийно-категориального аппарата, отражающего теоретический уровень представления об оценочных компетенциях педагога; расширении теоретических представлений о содержании, стратегии и организационно-педагогических условиях дополнительного профессионального образования в аспекте подготовки педагогов к новому виду деятельности по проектированию ВСОКО; определении направлений исследования потенциала формального и неформального повышения квалификации в совершенствова-

нии оценочных, проектировочных и экспертных компетенций педагога; обогащении критериально-оценочной базы выявления готовности педагога к участию в квалиметрических исследованиях.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанное методическое и дидактическое обеспечение процесса подготовки педагогов к проектированию ВСОКО может быть использовано в широкой практике формального и неформального повышения квалификации, в частности:

– дополнительная профессиональная программа «Проектирование ВСОКО как аспект профессиональной деятельности педагога общеобразовательной организации» и рекомендации по ее реализации с использованием активных, практико-ориентированных форм, методов и цифровых средств повышения квалификации могут быть реализованы в практике работы учреждений дополнительного профессионального образования, в том числе в центрах непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников;

– сборники ситуационных задач, упражнений по развитию у педагогов гибких компетенций, указания по работе с информационными базами данных, информационными образовательными ресурсами и сервисами могут быть применены при организации и осуществлении стажировок на базе общеобразовательных организаций;

– методические рекомендации по проектированию и реализации персонализированных программ повышения квалификации, организации экспертной деятельности педагогических работников, применению в практике работы цифровых инструментов оценочной и экспертной деятельности могут быть использованы в условиях реализации внутриорганизационного обучения персонала в общеобразовательных школах, а также для содействия самообразованию педагогов в аспекте совершенствования проектировочных, экспертных и оценочных компетенций;

– система критериев, показателей, уровневых характеристик и диагностических средств, отражающих способность педагога к участию в проектировании ВСОКО, может использоваться в процедурах аттестации педагогических работников в условиях внедрения национальной системы учительского роста и персонализации процесса повышения квалификации, а также деятельности центров оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Проектирование ВСОКО рассматривается как новый вид педагогической деятельности коллектива общеобразовательной организации по выстраиванию модели целевого управления качеством образования. Эффективность проектирования поддерживается компетенциями, характеризующими способность педагогов к постановке целей оценивания, разработке и уверенному применению системы критериев, показателей и диагностических средств, проведению оценочных процедур, применению полученных результатов в педагогической деятельности. Освоение и совершенствование данных компетенций у практикующих педагогов целесообразно осуществлять с использованием ресурсов дополнительного профессионального образования.

2. Разработанная модель определяет логику подготовки педагогов общеобразовательной организации к проектированию ВСОКО. Опора на положения системно-деятельностного, компетентностного, андрагогического и квалиметрического подходов позволяет выстроить целевые ориентиры, задачи, этапы освоения нового вида педагогической деятельности. Специфика оценочных, проектировочных и экспертных компетенций находит отражение в содержательных линиях, используемых для проектирования соответствующей дополнительной профессиональной программы повышения квалификации педагогов. Потенциал практико-ориентированных форм и методов повышения квалификации, разработанная критериально-оценочная база гарантированно подготовят педагогов к проектированию элементов ВСОКО.

3. Согласование реализации модели с организационно-педагогическими условиями обеспечивает стратегическую направленность осуществляемых педагогических воздействий на освоение и апробацию опыта проектирования ВСОКО: 1) содействие педагогам общеобразовательной организации в проектировании и реализации персонафицированных программ повышения квалификации персонализирует процесс дополнительного профессионального образования; 2) стимулирование участия педагогов общеобразовательной организации в экспертных процедурах помогает им получить опыт оценочной и экспертной деятельности; 3) формирование умения педагогов общеобразовательной организации работать в цифровой образовательной среде способствует уверенному применению ими современных средств оценивания и проектирования.

4. Методическое обеспечение процесса подготовки педагогов к проектированию ВСОКО целесообразно разрабатывать с опорой на потенциал активных форм, методов и цифровых средств формального и неформального повышения квалификации, способствующих систематизации знаний о новом виде педагогической деятельности (проектирование и реализация ВСОКО), содействию в разработке персонафицированных программ повышения квалификации (в части совершенствования оценочных и проектировочных компетенций), апробации опыта оценочной и экспертной деятельности (в том числе на основе использования цифровых оценочных ресурсов).

Обоснованность и достоверность результатов исследования определяется использованием репрезентативных нормативных документов, научных источников; целесообразным выбором методологических подходов и методов исследования; продолжительностью формирующего эксперимента, качественным и количественным анализом его результатов; внедрением основных положений исследования в практику дополнительного профессионального образования.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования изложены в публикациях, в том числе в журналах, включенных в перечень ВАК Министерства науки и высшего образования РФ; докладывались на научных семинарах кафедры педагогики и психологии ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»; представлялись на:

– международных научно-практических конференциях, форумах и семинарах: «Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения» (г. Махачкала, 2019 г.); «Петербургский международный образовательный форум» (г. Санкт-Петербург, 2019 г.); «Евразийский образовательный диалог» (г. Ярославль, 2019 г.); «Актуальные вопросы развития приграничного сотрудничества: XVI форум межрегионального сотрудничества России и Казахстана» (г. Омск, 2019 г.); «Как выстроить образовательную систему XXI века? Россия – Эстония» (г. Санкт-Петербург, Йохви, 2019 г.);

– межрегиональных научно-практических конференциях: «Проблемы и перспективы развития систем оценки качества образования» (г. Челябинск, 2017, 2018, 2019, 2020 гг.).

Результаты проведенного исследования внедрены в процесс повышения квалификации работников образования в ГБУ ДПО «Региональный центр оценки качества и информатизации образования».

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка (374 источников), содержит 16 таблиц, 14 рисунков.

Глава I. Теоретико-методологическое обоснование подготовки педагогов общеобразовательной организации к проектированию внутренней системы оценки качества образования

§ 1.1. Предпосылки осуществления процесса подготовки педагогов общеобразовательной организации к проектированию внутренней системы оценки качества образования

Развитие отечественной системы образования повлекло за собой необходимость осмысления роли педагогического работника не только в части осуществления функций образования обучающихся, но и в аспекте обеспечения функционирования образовательных организаций в целом. В частности, пересматривается позиция, при которой педагог выступал в качестве исполнителя исключительно педагогических функций в соответствии с требованиями к занимаемой должности учителя или воспитателя. Деятельность педагогических работников современных общеобразовательных организаций характеризуется наличием широкого круга выполняемых функций. Возможность участия в педагогической, методической, инновационной и организационной деятельности делает их активными участниками образовательных отношений. Полномочия, определяемые набором трудовых действий, регламентируют способы педагогического воздействия на результаты обучения и воспитания подрастающего поколения в конкретной образовательной организации. Важной особенностью выполняемых трудовых функций является комплексный характер их влияния на качество образования. В этом плане целесообразным является выявление в структуре трудовых действий таких элементов, которые позволяют учителю опираться на объективные критерии качества образования, а также предполагают возможность участия педагога в проектировании систем оценки качества общего образования.

Подобная интерпретация структуры педагогической деятельности представлена, например, в профессиональном стандарте «Педагог»¹. Одна из выделенных в нем обобщенных трудовых функций связана с включением педагогов общеобразовательных организаций в проектирование образовательного процесса. В рамках данной функции педагогами осуществляются действия по обучению, воспитанию и развитию обучающихся. Наряду с этим, содержание трудовых функций педагогов определяется трудовыми действиями, связанными с: проектированием программ учебных дисциплин в соответствии с принятыми в общеобразовательной организации основными образовательными программами; выполнением профессионально-педагогической деятельности в четком соответствии с требованиями образовательных стандартов; анализом результативности применяемых подходов к обучению и воспитанию, осуществлению учебных занятий; проведением объективного контроля и оценочных мероприятий в плане мониторинга освоения обучающимися содержания образовательных программ. Обращает на себя внимание установка на осуществление педагогами объективной оценки знаний и умений обучающихся, использование комплексного подхода при выполнении оценочных мероприятий, учет реальных академических возможностей обучающихся. Такая установка находит выражение в знаниях и умениях педагогов применять различные способы оценки результатов освоения образовательных программ, методически целесообразном использовании современных технологий, приемов и принципов деятельностного обучения.

Также педагогу необходимо быть осведомленным о внешних (в том числе нормативно-правовых) ориентирах оценки качества образования, с которыми он будет соотносить собственную оценочную деятельность. Это

¹ Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» // Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016); URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 10.02.2019).

обусловливается тем фактом, что в процессе образовательных реформ в Российской Федерации пристальное внимание уделялось процессам оценки качества образования на различных уровнях управления образованием: от конкретной образовательной организации до уровня региональной и всероссийской системы образования. Это внимание отражено в формировании нормативно-правовых основ оценочной деятельности.

На федеральном уровне в последние три десятилетия в образовании активизировался процесс становления единой системы оценки качества (ЕСОКО), предпосылки которого, по мнению ряда авторов, были инициированы еще Законом «Об образовании» 1992 года. Данный процесс характеризовался, в частности, возможностью обеспечения вариативности, свободой выбора программ и учебников, автономией образовательной организации, что потребовало поиска методов государственного управления качеством образования [56; 103; 213]. Действовавший в тот период закон «Об образовании» определил необходимость осуществления индивидуального учета успешности обучающихся в освоении содержания программ и возложил на образовательную организацию ответственность за качество образования своих выпускников.

Дальнейшая трансформация представлений о качестве образования в Российской Федерации происходила в рамках стратегических документов государственного уровня, которые определили основные направления развития оценки качества образования. В частности, принятая в 2000 году Национальная доктрина образования в Российской Федерации определила приоритетные установки государства в сфере образования, основные направления его совершенствования. В соответствии с доктриной государство возложило на себя обязанность по обеспечению качественного образования в общеобразовательной школе и на этой основе потребовало от педагогических работников перехода к индивидуализации образования и повышения конкурентоспособности образования. Причем конкурентоспособность образования определялась как с

точки зрения содержания предоставляемых образовательных услуг, так и с позиции их качества².

Обозначенные в национальной доктрине позиции получили свое развитие в Концепции развития образования до 2010 года, которая главной задачей российской образовательной политики определила достижение современных параметров качества образования. В основе подобного рода параметров качества находились требования в части сохранения традиций в обеспечении фундаментальности содержания образования, его релевантности актуальным и развивающимся потребностями личности, общества и государства³.

Идея обеспечения качества образования в дальнейшем получила свое развитие в принятой в 2008 году Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Изложенная здесь стратегия развития также поддерживала новые подходы к повышению качества образования. При этом особый акцент ставился на определении качества образования с точки зрения его соответствия потребностям современного общества и его граждан, а также инновационно развивающейся российской экономики⁴. Достижение данной цели предполагалось осуществить путем формирования единых подходов к оценке качества образования с участием потребителей, участия России в международных сопоставительных исследованиях.

Реализация поставленных задач осуществлялась программным методом, посредством формирования и осуществления государственных программ, направленных на развитие образования (2005, 2011, 2014, 2015, 2017 годы).

² О национальной доктрине образования в Российской Федерации: постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751; URL: <http://base.garant.ru/182563/> (дата обращения: 14.02.2019).

³ О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года: распоряжение Правительства РФ от 29.12.2001 № 1756-р; URL: <http://docs.cntd.ru/document/901807908> (дата обращения: 14.02.2019).

⁴ Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р (ред. от 28.09.2018); URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/ (дата обращения: 14.02.2019).

Программно-целевой механизм позволил определять приоритеты государственной образовательной политики, создавать условия для эффективного управления государственными финансами в условиях бюджетных ограничений, установить индикативные показатели развития отрасли, решать межотраслевые задачи.

В рамках программно-целевого планирования предполагалось осуществить комплекс мероприятий, которые, на наш взгляд, можно сгруппировать в несколько укрупненных позиций:

- модернизация содержания образования и совершенствование технологий его осуществления, включая введение в старшей школе практики профильного обучения; введение в действие новых государственных образовательных стандартов;

- создание в образовании единой системы оценки качества (ЕСОКО), охватывающей федеральный, региональный, муниципальный и институциональный уровни; формирование инструментария её реализации; активизация независимой оценки качества общего и дополнительного образования на национально-региональном уровне;

- создание практики непрерывного профессионального образования, поддерживающей применение стратегий индивидуализации содержания образования для любого человека, заинтересованного в профессиональном, карьерном и личностном развитии;

- повышение уровня эффективности управления системой образования, основанной на полученных объективных данных, в т.ч. по результатам включения Российской Федерации в различного рода международные сопоставительные исследования; использование новых информационных технологий в управлении качеством образования и др.

Важным мероприятием в рамках развития представлений о качестве образования в Российской Федерации стала разработка и внедрение федераль-

ных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Они аккумулировали предъявляемые к образовательным организациям требования в части реализации основных образовательных программ. Соответствующие требования относились к структурным особенностям реализуемых программ, поддерживаемым их условиям, а также результативности образовательного процесса в части освоения обучающимися содержания общего образования. При всей дискуссионности содержания ФГОС, их роли и значения в современном образовании, имеет смысл согласиться с тем, что ФГОС выступили надежным фундаментом для зарождения и становления практики объективной оценки образовательной подготовки обучающихся, а также соответствия применяемых образовательных программ установленным государством требованиям. Стандарты также способствовали формированию критериальной оценки, которая стала использоваться не только для оценки успешности обучающихся, осваивающих основные образовательные программы, но и при оценке деятельности педагогических работников, функционирования системы образования в целом. Причем оценка успешности учебно-познавательной деятельности обучающихся определяется государственными образовательными стандартами с точки зрения сформированности у них личностных, метапредметных и предметных результатов [158].

ФГОС определяют структурный план реализуемых общеобразовательными организациями образовательных программ, что позволяет подчеркнуть их целевую, содержательную и организационную направленность. Целевой аспект образовательных программ проявляется в проектировании совокупности планируемых образовательных результатов и системы оценки их достижения обучающимися. Все другие разделы (содержательный, организационный), по сути, раскрывают методы, средства и механизмы достижения планируемых результатов и их оценки. Образовательными стандартами предусмотрено, что

такие планируемые результаты и показатели их достижения необходимо учитывать при оценке функционирования системы образования в целом и образовательных организаций конкретно.

Вопросы качества оказываемых услуг и эффективности деятельности педагогов в соответствии с выделенными критериями и показателями нашли отражение в содержании Программы поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях⁵. В данном документе определены условия и принципы установления оплаты труда, основанные на показателях качества предоставляемых услуг. Кроме того, здесь же получила обоснование целостная система отраслевых показателей эффективности деятельности, начиная от федерального уровня и заканчивая уровнем конкретного работника [352].

Основополагающим документом, обеспечившем законченное представление о качестве образования и современных подходах к его оценке, считается Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Подчеркивая автономию образовательной организации, данный закон определяет и её исключительные компетенции (ст. 28). В их числе особо следует отметить компетенции, непосредственно связанные с оценкой качества образования. В частности, предполагаются исключительные полномочия образовательной организации в части проектирования, утверждения и реализации образовательных программ; организации и осуществления текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся; создания и осуществления внутренней системы оценки качества. Реализуя данные компетенции, образовательная организация вместе с тем обязана обеспечить осуществление реализуемых образовательных программ в полном объеме, соответствие

⁵ Об утверждении Программы поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012 – 2018 годы: Распоряжение Правительства РФ от 26.11.2012 № 2190-р (ред. от 14.09.2015); URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_138313/ (дата обращения: 16.02.2019).

уровня подготовки обучающихся установленным государством требованиям [228].

Статья 48 указанного федерального закона определяет обязанность педагогов общеобразовательной организации осуществлять педагогическую деятельность на высоком профессиональном уровне. В качестве фактора, обеспечивающего данное требование, называется уверенное и педагогически целесообразное применение новых форм, методов и приемов обучения и воспитания, основанных на непосредственном учете возрастных и психофизиологических особенностей обучающихся, а также показателей состояния их здоровья. Делается также установка на систематическое и непрерывное повышение педагогами своего профессионального уровня [228; 374].

В свою очередь, в соответствии с действующим российским законодательством в основу государственного управления качеством образования положена оценка результативности деятельности образовательных организаций. Последнее обеспечивается средствами мониторинга системы образования и внутренней оценки качества образования в образовательной организации [336]. Причем, как показывают исследования, государственный контроль за деятельностью образовательных организаций минимален и заключается в предоставлении учредителю и общественности ежегодного отчета о результатах проведенного самообследования, а также согласовании с учредителем соответствующей программы развития [42; 228].

Обладая автономностью и нормативно закрепленными полномочиями по разработке и реализации образовательных программ, образовательная организации самостоятельна в осуществлении оценки соответствия содержания и качества подготовки обучающихся установленным требованиям, принятии мер, направленных на устранение выявленных недостатков. Согласимся с мыслью, высказанной П.С. Красновым, о том, что формирование образовательной организацией внутришкольной системы оценки качества своей дея-

тельности является одним из инновационных направлений её работы в современных условиях [168]. Кроме того, исследователи отмечают, что в системе объектов оценки традиционно преобладают показатели, относящиеся к предметной и межпредметной подготовки обучающихся, а также уровню освоенных педагогами профессиональных компетенций [241; 352]. Более того, в отдельных исследованиях указывается на отсутствие на федеральном уровне соответствующих механизмов и методик проведения оценки по такого рода показателям [56; 279; 336]. Соответственно, решение данной задачи возлагается на педагогических и руководящих работников образовательных организаций.

Выявленные социально-педагогические предпосылки и нормативно-правовые основания участия педагогов общеобразовательных организаций в проектировании внутренней системы оценки качества образования (ВСОКО) свидетельствуют об актуализации проблемы подготовки учителя к данной деятельности. В ряде публикаций отмечается, что готовность педагога к оценочной деятельности является составляющей его педагогической компетенции с соответствии с требованиями профессионального стандарта [28]. В тоже время участие педагога в проектировании ВСОКО является одним из факторов успешной реализации и достижения целей ФГОС в общем образовании [362; 364].

Стоит отметить, что в исследованиях, проведенных на тему разработки критериев оценивания профессиональных компетенций учителя в оценочной деятельности, констатируется недостаточный уровень владения данными компетенциями у учителей разных предметных областей [74; 169]. В исследовании О.А. Горовой указывается на то, что процесс повышения квалификации педагогов по данному направлению стоит осуществлять не только на курсах повышения квалификации, но и во внутриорганизационном обучении, в частности, в тесной связи с практическими задачами [88].

В аспекте актуализации данной проблемы было проведено эмпирическое констатирующее исследование готовности педагогов общеобразовательных организаций Челябинской области к проектированию ВСОКО. Данное исследование выявило наличие у педагогов профессиональных дефицитов, в частности, готовности к исполнению таких элементов проектирования и реализации основных образовательных программ, как оценка качества образовательных результатов обучающихся и проектирование систем и стратегий профессионального роста педагога. Также был констатирован низкий уровень их мотивации к повышению квалификации в сфере оценочной деятельности, освоению комплекса знаний и умений, важных с точки зрения участия в формировании ВСОКО [35].

Следовательно, мы можем сказать, что решение проблемы подготовки педагогов к участию в проектировании ВСОКО является сложной педагогической задачей. Это определяется тем, что оценка является одним из важнейших компонентов педагогической технологии. При этом среди педагогов и ученых нет общего понимания о её сущности, отсутствуют универсальные подходы к её практическому применению в рамках единой образовательной системы [46; 245; 317 и др.]. Тем более, что такой процесс как проектирование ВСОКО имеет конкретно-исторический (реализуемый в рамках образовательной системы Российской Федерации) и практико-ориентированный (реализуемый в рамках образовательной организации) контекст.

В связи с этим обстоятельством возникает необходимость теоретического обоснования сущности содержания оценочной деятельности и её значения для обеспечения качества образования. Такое обоснование позволит уточнить цель исследования, выбор содержания, построение модели и определение комплекса педагогических условий подготовки педагогов к участию в проектировании ВСОКО.

Для этого обратимся к историко-педагогическому методу познания, основанному на использовании системного подхода, что позволит нам уточнить

понятийный аппарат и максимально приблизить к пониманию сущности предмета исследования. Известный методолог педагогической науки Г.Б. Корнетов определяет историко-педагогический метод исследования как воссоздание образа педагогического процесса через теоретические представления о нем в исторической перспективе [161; 162]. На примере деятельности представителей педагогической науки XIX и XX вв. ученый продемонстрировал значение историко-педагогических исследований для развития научного педагогического знания.

А.А. Колобкова выявила значение и функции историко-педагогического исследования для осознания современной педагогической действительности [152]. Т.М. Аминов, А.С. Белкин, Е.В. Ткаченко уделили внимание прогностической значимости историко-педагогического исследования [9; 41]. Обращаясь к данному методу, учёные прослеживают существенные черты объекта исследования, исторический контекст его функционирования, а также ключевые процессы, влияющие на его трансформацию.

Л.З. Тенчурина, А.Н. Шевелев обосновали целесообразность применения историко-педагогического метода на разных этапах научно-педагогического исследования [316; 350]. Учёные говорят о принципиальной применимости и целесообразности использования данного метода в проведении современного научного педагогического исследования.

В контексте данной работы историко-педагогический метод позволит проследить этапы развития процесса оценочной деятельности во времени и трансформации её в инструмент объективной оценки качества образования; отследить факторы, оказывающие влияние на эти элементы (внутренние и внешние) и учесть условия функционирования данной системы [276].

Проведенный нами анализ научной литературы позволяет говорить о том, что «оценка», «оценивание», «оценочная деятельность» являются неотъемлемой частью образования. Важным свойством данного процесса является

то, что оценка рассматривается человеком с древнейших времен и до настоящего времени в контексте проблемы достижения качества и эффективности образования [148; 268; 333; 336; 356 и др.]. Иными словами, для того чтобы оценить качество образования, нам необходимо осуществить контроль, в рамках которого мы должны дать оценку имеющимся результатам, интерпретировать их, и скорректировать свою деятельность, по результатам проведенной работы.

В научных исследованиях [79; 235; 268 и др.] учеными рассматриваются этапы становления и развития представлений об оценке. Так, Д.А. Примеров в развитии научного осмысления понятия «оценивание» выделяет следующие этапы. Первый этап (приблизительно 5 в до н.э. – сер. 20 в.) – в оценочных представлениях приоритет отдается аксиологии; критериями оценки являлись высшие нравственные ценности, а целью образования стало соответствие обучающегося этим ценностям и, как следствие, формирование правильной самооценки. На втором этапе происходит развитие представлений в научно-методической, психолого-педагогической литературе в контексте деятельности педагога по оцениванию знаний обучающихся (мониторинг, диагностика и контроль за результатами обучения). Развитие представлений об «оценочной деятельности» развивались на фоне изучения обучающей деятельности педагога. Оценочная деятельность рассматривалась как самостоятельный аспект его профессиональной деятельности, процесс соотнесения хода и результата деятельности с намеченным в задаче эталоном, процесс соответствия имеющихся знаний, умений, навыков предварительно планируемому. Третий этап, по мнению Д.А. Примерова, связывается с началом 21 века – присоединение России к Болонскому соглашению и широким интересом научного сообщества к компетентностному подходу, возникновению внимания к формированию компетентностей и компетенций, в то числе оценочной компетенции, которая позволяет профессионально решать педагогические задачи [268].

Е.А. Осипова, рассматривая актуальность и значимость проблемы качества образования как стратегического ресурса общественного развития, совершенствования продукта педагогической деятельности, повышения конкурентоспособности образовательных систем, воспроизводства социального капитала и государственного строительства в территориях и на основании проведенного исторического анализа, соглашается с тем, что понятие качества присутствует в положениях античных философов, сочинениях гуманистов эпохи Возрождения, сочинениях филантропистов, положивших начало разработке качественных характеристик образования. В новейшей истории педагогики Е.А. Осипова выделяет три основных периода: первый период – первые годы советской власти (идеи качества образования оттесняются идеями «пролеткульта», «плана Дальтона», «бригадного обучения» вкуче с расформированием корпуса «дореволюционных» педагогов); второй период – 30-е годы 20-го века, для которых характерно воспроизводство педагогических кадров, поиск путей активизации учебной и воспитательной работы, формирование и развитие воспитывающего коллектива; третий период связан с задачами развития всеобщего среднего образования, в рамках которого приоритетным были «количественные», а не качественные показатели, которые отошли на второй план [235].

Характеризуя постсоветский период развития представлений о качестве образования, Е.А. Осипова обращает внимание на то, что для постсоветского образования характерно восприятие опыта западных стран без учета особенностей российской системы образования. Новый виток представлений о качестве образования, по её мнению, происходит на рубеже третьего тысячелетия, что напрямую связывается с реализацией проекта по модернизации российского образования [235].

А.А. Белохвостов и Е.Я. Аршанский в своей работе рассматривают возникновение и развитие компетентностного подхода и выделяют пять основных этапов, в ходе которых: вводится само понятие «компетенция» (1960-

1970 гг.); выделяются компетенции и компетентности в рамках различных видов деятельности (1970-1990 гг.); происходит утверждение компетентностного подхода в образовании (1990-2001 гг.); происходит разработка целого ряда документов, основанных на идеях и терминологии компетентностного подхода (2001-2010 гг.); происходит широкое внедрение компетентностного подхода в теорию и практику обучения (с 2010 г. по настоящее время) [44].

Таким образом, изученная научная литература показала наличие нескольких подходов к периодизации и внутреннему содержанию процесса оценивания. Отметим, что у всех авторов не вызывает сомнения тот факт, что контроль и оценивание являются важными элементами всех образовательных систем [4; 44; 235; 268 и др.]. Часть авторов сходятся в мысли о том, что оценка существует с древнейших времен, но постепенное развитие представлений о качестве образования привели к появлению по второй половине XX века конкретного вида деятельности и введению понятия «оценочная деятельность» [148; 235; 268; 336 и др.]. Признавая значимыми основания периодизации развития оценочной деятельности, обратим внимание на то, что многие исследователи говорят о новом рубеже развития данного процесса, связанном с модернизацией системы образования. Однако, не определяются его ключевые черты и, соответственно, этап оценочной деятельности не выделяется в качестве самостоятельного этапа.

Отдельные исследования намечают общие черты современного периода. Так, Е.Е. Вяземский отмечает этап становления постсоветской системы общего образования на рубеже XX-XXI вв., который характеризуется достаточно противоречиво, но, в целом, привёл к кардинальному изменению системы образования и представлений об оценке качества образования [79].

Ряд исследователей связывают понятия «оценочная деятельность» и «оценочная компетентность». Э.Э. Кожевникова отмечает, что для успешного осуществления оценочной деятельности учителю необходимо владеть профессионально-педагогической компетентностью, направленной на формирование

оценочной компетенции педагогов [148]. То есть современный этап характеризуется переосмыслением значения оценочной деятельности для системы образования в целом (создание масштабируемой независимой системы оценки качества) и для выявления направления повышения профессиональной квалификации учителя, связанного с освоением новых оценочных компетенций. Данные черты имеют весьма важное значение для проводимого исследования.

В соответствии с данными выводами, предлагаем следующий вариант периодизации научного осмысления оценочной деятельности. Это позволит дополнить существующие периодизации такого процесса, как оценочная деятельность педагога, отразить динамику становления и развития понятия «оценивание», а также уточнить значимые для исследования понятия.

Первый этап (до 20-х годов XX века) – охватывает достаточно длительный период времени и связан с зарождением, становлением и развитием школьного образования, а также появлением первых представлений об оценке. Применительно к истории российского образования этот период связан с появлением образования, его переходом в формат светского образования (период реформ Петра I и последующее развитие до начала XX века), актуализацией и развитием идей всеобщего образования. Проблемы оценки качества в этот период изучались в контексте проблем ценности, что привело к поглощению оценочной проблематики [268].

Второй этап (до 90-х годов XX века) – связан с периодом становления «советской системы» образования и попыток её реформирования с учётом требований развития мировой экономики. Очевидно, что, рассматривая советский период развития педагогики, мы можем в рамках одного периода, выделить несколько подпериодов, в рамках которых мы более детально увидим эволюцию осмысления качества образования в новейшей истории [235]. Основа этого этапа – завершение формирования традиционной школы (вторая половина 30-х годов XX века) (классно-урочная система; традиционная бальная система оценивания; сложившийся традиционный тип формирования знаний,

умений и навыков с помощью объяснительно-репродуктивных словесных методов обучения, рассчитанных на память и зубрежку; наличие догматизма; преобладающие фронтальные способы опроса обучающихся и проверки знаний и т.д.).

Именно в рамках этого этапа под воздействием «либеральной педагогики» [4] происходит зарождение и развитие основных ключевых понятий в области оценочной деятельности. Важным для оценочной деятельности является понятие «контроль», которое понимается как процесс рубежной проверки, или постоянного наблюдения в целях проверки [230]. Контроль является важной частью учебного процесса; он направлен на выявление уровня ответственности или несоответствия запланированного результата достигнутому [4; 11; 163].

Изученная научная литература и подходы ряда ученых [4; 82; 291; 370 и др.] к определению данного понятия, позволяют нам говорить о том, что большинство учёных согласны с тезисом о направленности контроля на результат обучения. Наряду с этим утверждается, что контроль может сопровождать учебную деятельность, помогая обучающимся проследить безошибочность своих действий [82], выявлять недостатки, пробелы и ошибки [4], выступать средством установления коммуникации учителя и учащегося, мотивируя последнего на результат [291]. Особо выделим позицию Т.О. Автайкиной, И.С. Якиманской, которые говорят о сосредоточенности контроля на процесс обучения [4; 370].

Отметим, что в теории управления контроль является самостоятельным и завершающим звеном управленческого цикла, направленным на принятие управленческих решений. Это позволяет ученым говорить о том, что результаты контроля могут быть ориентированы на формирование индивидуальной образовательной траектории [4; 82].

Таким образом, в контексте нашего исследования под понятием «контроль» рассматривается действие, направленное на получение информации о

процессе и конечном результате усвоения обучающимися знаний, умений, навыков и способов действий, позволяющее принять решение о дальнейшей индивидуальной траектории развития обучающегося или иное управленческое решение, направленное на корректировку образовательного процесса.

Функции контроля (контролирующая, рефлексивная, обучающая, диагностическая, воспитывающая) достаточно хорошо изучены и представлены в педагогической литературе (М. Амтаниус [10], Б.Г. Ананьев [11], Н.В. Ануфриева [15], Ю.К. Бабанский [27], В.П. Беспалько [50], А.В. Воронцов [77], И.В. Гладкая [84], М.А. Гончарова [87], Л.Г. Громова [95], В.И. Загвязинский [118], Т.И. Ильина [131], В.В. Махновская [211], Е.И. Перовский [249], Н.Ф. Талызина [313, 314] и др.).

Наравне с понятием «контроль» в последнее время используется понятие «диагностика». При этом понятия «педагогическая диагностика», «диагностика учебного процесса», «диагностическая деятельность педагога», «диагностическая деятельность учителя» не являются новыми для системы образования. Они достаточно хорошо известны и представлены в трудах отечественных педагогов-исследователей (В.С. Аванесов [2], Б.Г. Ананьев [11], Е.К. Артищева [17], Л.А. Байкова [31], В.Л. Беспалько [50], Н.М. Борытко [62], Л.К. Гребёнкина [91], В.В. Гузеев [96], И.Ю. Гутник [97], К. Ингенкамп [133], Т.В. Никифорова [227], А.А. Попова [266], И.А. Скопылатов [292] и др.).

Большинство авторов под педагогической диагностикой понимают систему особой деятельности педагогического коллектива, конкретного педагога, направленную на определение актуального состояния развития субъектов, отслеживание результатов (индивидуальных или групповых) и принятия мер по улучшению педагогического процесса [2; 31; 62; 133; 292].

Т.О. Автайкина, Г.И. Щукина отмечают, что процесс педагогической диагностики имеет структурные элементы: от постановки целей до диагностики

динамики развития обучающегося и корректировки образовательных воздействий [4; 365]. Эта мысль относит процесс педагогической диагностики к педагогической технологии в составе деятельности учителя.

Выделим ряд исследований, которые рассматривали педагогическую диагностику как элемент комплексной педагогической деятельности. Так, Е.Д. Божович считает контроль, диагностику, коррекцию и оценку учебной работы звеньями одной цепи [271]. К. Ингенкамп понимает педагогическую диагностику как составную часть педагогической деятельности [133]. В работах Л.Ю. Александровой [6], В.И. Андреева [12], Л.А. Байковой [31], Н.М. Борытко [62], К. Ингенкампа [133], Б.Т. Лихачева [197], Т.В. Никифоровой [227], И.П. Подласого [258], А.А. Поповой [266] отмечается, что педагогическая диагностика является составляющей профессиональной деятельности.

Диагностическая деятельность позволяет выявлять происходящие изменения, определять фактическое состояние и специфические особенности, прогнозировать перспективы изменений [62], выявлять причины несовпадения ожидаемых результатов с поставленной целью [227].

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что педагогическая диагностика – это составная часть педагогического процесса, в ходе которого исследуются отдельные обучающиеся или группы обучающихся (классы, параллели) с целью определения результатов индивидуально-личностного развития участников образовательного процесса и измерения эффективности педагогического процесса, которая осуществляется через диагностическую деятельность учителя и непосредственно связана с оценкой [71; 349]. В философии и психологии оценка выражает ценностное отношение субъекта к объекту, подталкивая человека к деятельности.

Оценочная деятельность позволяет на определенном этапе обучения выявить и сравнить результаты учебно-познавательной деятельности с существующими

ющими требованиями, которые заданы образовательной программой и мотивировать обучающегося на достижение новых целей, стимулировать построение и развитие индивидуального образовательного маршрута.

В научной литературе можно встретить различные функции педагогической диагностики: информационную, прогностическую, конструктивную, оценочную, корректирующую, развивающую. Последняя из выделенных функций достаточно редко указывается в педагогической литературе по проблеме педагогической диагностики. Однако, на наш взгляд, именно эта функция позволяет участникам педагогической диагностики осуществлять самообразование и совершенствовать свою деятельность.

Объекты диагностики могут быть разными, в том числе они могут быть определены федеральными государственными образовательными стандартами. В этом случае, например, речь может идти о личностных, метапредметных и предметных образовательных результатах учащихся. Данная работа по организации диагностики личностных образовательных результатов представляет собой сложный процесс, к которому учитель должен быть подготовлен. В этой части согласимся с мнением А. Шляйхера, который полагает, что профессиональная подготовка учителей, как правило, сосредоточена на первичном образовании, на знаниях и навыках, которые будущие учителя приобретают перед началом работы. Но данное образование не способно учесть те изменения и вызовы, с которыми они сталкиваются в результате технологических инноваций, возникновения новых медиаканалов и новых вызовов современности (приток мигрантов в Европу и пр.). Потому совершенствование профессиональных компетенций следует рассматривать с точки зрения непрерывного образования, при этом первичное образование учителей является лишь основой для последующего развития, но не вершиной профессионального мастерства [33; 362].

На наш взгляд, важным является определение границы, позволяющей поставить точку второго этапа эволюции оценочной деятельности. Считаем,

что такой точкой можно считать принятие нового федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, который, с одной стороны, подвел черту в законодательном развитии постсоветской системы образования и закрепил законодательно ключевые понятия, касающиеся вопросов оценки качества образования, а с другой стороны, сформировал предпосылки для дальнейшего развития системы оценки качества образования, наделив образовательные организации обязанностью по её разработке и функционированию [228].

Третий этап (с 2013 г. по настоящее время) – отмечается заметными трансформациями в содержании приоритетов развития российского образования. Данные приоритеты связаны с обеспечением доступности, качественности образования и системного обновления полученных ранее знаний и умений (образование через всю жизнь) [137].

Именно в рамках этого периода в профессиональном словаре педагогов закрепляется понятие «качество образования», которое становится фактором, определяющим качество жизни. Качество образования, по мнению современных исследователей, рассматривается как стратегический ресурс общественного развития, направленный на повышение конкурентоспособности как самого образования, так и в целом всей экономики страны [137; 279]. В профессиональном сообществе начался процесс обсуждения вопросов качества образования, который был направлен на выявление факторов, способствующих повышению качества образования. В ходе профессиональной дискуссии происходило и уточнение самого понятия «качество образования».

Исследованием вопросов качества образования в аспекте его значимости для педагогического взаимодействия и управления образовательными системами занимались многие известные отечественные ученые: В.П. Беспалько [50], В.А. Болотов [57], Л.С. Выготский [78], В.И. Загвязинский [118], Е.С. Заир-Бек [119], В.А. Караковский [138], А.И. Субетто [309; 311], П.И. Третьяков [320], М.М. Поташник [326], Т.И. Шамова [347] и др.

Большинство исследователей склоняются к мысли о том, что качество образования оценивает результат образовательной деятельности [240; 297; 326 и др.]. Однако, ряд исследователей считают, что качество образования не тождественно качеству обученности, подразумевая что при оценке качества образования необходимо смотреть не только на результат, но и отслеживать организацию образовательного процесса, его качество. Иными словам, нужно смотреть на соотношение двух сторон качества образования – процесса и результата, что позволит удовлетворить ожидания и потребности общества [165; 235; 242; 308; 347; 353; 360; 361 и др.].

Современные исследователи вопросов качества образования педалируют идею о том, что это характеристика интегральная, воплощающая степень соответствия образовательных результатов установленным нормативным требованиям, требованиям общества и личности. Причем в числе таких требований на передний план выдвигаются требования к формированию «компетенций» у учащихся и педагогов [353].

Комплексность характеристики качества образования, по мнению исследователей, подразумевает: а) включение в процесс оценки качества образования внутренних и внешних процедур, в том числе независимых процедур оценки качества образования; рассмотрение оценки качества с разных направлений (результат, процесс, условия); б) установление качества применяемых педагогических технологий; в) установление соответствия содержания общего образования и качества подготовки обучающихся требованиям образовательных стандартов; г) сравнение набора предлагаемых образовательных услуг; д) обеспечение получения социальных льгот и гарантий; е) контроль реализации утвержденных программ развития образования; ж) организацию повышения квалификации и переподготовки педагогических работников к работе с новым учебно-методическим обеспечением образовательного процесса, современными образовательными технологиями; з) осуществление контроля по испол-

нению законодательства в области образования; и) учет эффективности деятельности организации в целом; корректировку управленческих решений в рамках своей компетенции и др. [36; 126; 168; 187; 224; 225; 259; 303; 330 и др.].

Ряд авторов в своих исследованиях делают упор на то, что в современных условиях образовательной организации очень важно иметь устойчивую обратную связь с внешним окружением (социумом), который является основным заказчиком деятельности образовательной организации по всем направлениям (образование, воспитание, социализация, профориентация и т.д.), а, следовательно, образовательная организация должна уметь выстраивать с внешним окружением взаимодействие с целью выработки наиболее успешных стратегических планов по повышению качества предоставляемых услуг и привлечения дополнительных ресурсов для своей деятельности [3; 224].

Важным аспектом в вопросах оценки качества является организация управления качеством образования, под которым понимается многоуровневая система, находящаяся в постоянном поиске новых и эффективных механизмов. Основу данной системы образует повышение квалификации, консультирование образовательных организаций, диссеминация опыта по повышению качества образования и мотивация [34; 37; 38; 139; 234; 261; 362; 374 и др.].

Обобщая все вышесказанное, согласимся с мнением А.И. Субетто о многоаспектности и сложности понятия качества образования, которое не может быть определено какой-либо одной дефиницией именно в виду его многоаспектности, и обратим внимание на необходимость сочетания внутренних и внешних моментов при определении уровня качества образования [36; 311]. В рамках нашего исследования, **качество образования** рассматривается как атрибутивная характеристика образовательной системы, воплощающая собой степень соответствия достигнутых образовательных результатов требованиям государства и общества, ожиданиям личности. Представление о качестве образования поддерживается результатами внутренних и внешних оценочных

процедур, опирается на местную (региональную, муниципальную) специфику деятельности системы образования.

На этом основании в современных условиях оценочная деятельность становится важной составляющей процесса становления и развития личности обучающегося и направлена на формирование оценочной компетенции учителя [33]. Это, в свою очередь, требует адекватной вызовам времени методической подготовки учителя и формированию у него нового методического мышления, направленного на использование в своей практике лучшего мирового опыта по измерению предметных и метапредметных результатов; целенаправленному освоению современных образовательных технологий; применению современных оценочных средств не только в процессе государственной итоговой аттестации, но и при осуществлении текущего и промежуточного контроля; работы на четко представляемый результат [34; 38; 61; 102; 144; 340; 341; 346; 362 и др.].

Вопросам формирования «новой методической философии» особое внимание в своих работах уделяют Ф.Н. Алипханова [8], В.А. Болотов [144], И.А. Вальдман [144], Р.В. Горбовский [144], Е.Е. Дзядевич [340], Т.Н. Долгих [102], Л.И. Духова [106], Е.В. Пискунова [254], Т.В. Стрекалова [102], Л.В. Сгонник [286], А.И. Смоляр [298], Л.Г. Сульдина [312], Е.В. Чернобай [340], Н.Н. Шевелева [340], А. Шляйхер [362] Е.В. Яковлева [371] Н.У. Ярычев [373] и др.

Немаловажным в процессе методической подготовки учителей являются и вопросы повышения их квалификации, направленное на формирование новых оценочных компетенций, позволяющих более системно измерять образовательные результаты в соответствии с ФГОС [33; 37; 356].

Наличие целостной системы оценки качества образования инициируется требованиями действующего законодательства в сфере образования и разрабатывается, как уже отмечалось выше, каждой образовательной организацией самостоятельно [228]. Такая система должна учитывать как общие, так и специфические требования, предъявляемые к оценке достижения обучающимися

планируемых образовательных результатов. В связи с этим у современных педагогов образовательных организаций появилось новое **полномочие, связанное с проектированием ВСОКО**. Последняя, как известно, должна быть нацелена на установление успешности деятельности обучающихся в части освоения предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов.

Отметим, что, на наш взгляд, данная работа не является абсолютно новой для педагогов и педагогических коллективов. Данный вывод вытекает из проведенного нами исследования понятия «диагностическая деятельность» и «оценочная деятельность», а также из квалификационных характеристик должностей работников образования. Такие характеристики нацеливают учителя на систематическое и качественное осуществление в образовательном процессе контрольно-оценочной деятельности⁶. Также следует помнить, что и ранее в каждой образовательной организации существовала система внутришкольного контроля (ВШК), которая была направлена на измерение результатов деятельности образовательного учреждения.

Публикации последних лет показывают, что у современных исследователей нет однозначного подхода к определению места ВСОКО во внутренней структуре управления образовательной организацией. Учитывая, что на федеральном уровне отсутствует четкое определение ВСОКО и заданной критериальной базы по его элементам, то авторы, либо относят ВСОКО к элементам внутришкольного контроля, либо обосновывают упразднение последнего вследствие функционирования ВСОКО. Отсутствие однозначности сопровождается введением процедур самообследования и независимой оценки качества образования (НСОКО) [210], которые служат основой для проведения анализа

⁶ Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (с изменениями и дополнениями): Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. № 761н; URL: <http://base.garant.ru/199499/#ixzz67gVmq00> (дата обращения: 18.04.2019).

деятельности образовательной организации и позволяют сформировать информационную основу оценки деятельности и качества образования конкретной образовательной организации.

Большинство исследователей в ходе рассмотрения понятия «качество образования» делают упор на том, что для его достижения образовательной организации необходимо сформировать ВСОКО, что является полномочием образовательной организации, таким образом уравнивая эти два понятия. А.А. Федорова отмечает, что основной задачей внутришкольного контроля (ВШК) общеобразовательного учреждения является проверка деятельности участников образовательного процесса в аспекте соблюдения ими требования государственной образовательной политики: выполнение программы развития образовательного учреждения, освоение обучающимися государственных образовательных стандартов, совершенствование материально-технической базы образовательного процесса на уровне государственных (или муниципальных) нормативов [330]. Р.Г. Чуракова считает, что внутришкольный контроль предусматривает установление соответствия содержания достигнутых обучающимся с помощью педагога результатов требованиям ФГОС, принятие педагогических решений и их влияние на развитие образовательной организации [225]. Ю.С. Ивина вводит понятие внутришкольной системы оценки качества образования (ВШСОКО), главной задачей которой является создание и реализация диагностических и оценочных процедур, их нормативное оформление и закрепление, а также организация их проведения для определения уровня достижений обучающихся и эффективности деятельности образовательной организации [126].

Некоторые авторы отмечают, что обязательными частями ВСОКО должны быть текущая успеваемость и промежуточная успеваемость [303], во ВСОКО должна найти свое отражение работа по введению и реализации профессиональных стандартов [233]. В.П. Краснов обращает внимание на то, что ВСОКО должна объединять существующие внешние и внутренние процедуры

и координировать управленческие действия по всем аспектам деятельности образовательной организации (образовательным, воспитательным, инновационным, управленческим и пр.) [168].

Г.П. Савиных полагает, что ВСОКО должна компенсировать результаты внешней оценки, которые не всегда объективно могут измерить деятельность конкретной образовательной организации. Наличие собственной ВСОКО позволит управлять развитием образовательной организации с учётом ее уникальности. Автор предлагает многомерную модель ВСОКО, при которой упор делается на аутентичные стратегии развития, обратную связь, что в свою очередь, позволит повысить конкурентные преимущества образовательной организации на рынке образовательных услуг [283].

В других исследованиях под ВСОКО понимают систему непрерывного контроля, представляющую собой систему сбора, обработки, анализа, хранения и распространения информации о деятельности образовательной организации, что позволяет создать информационную основу управления качеством образования и прогнозирования её развития. При этом авторы отмечают, что главным при формировании ВСОКО является создание согласованных с внешней контрольно-оценочной системой совокупности собственных методик, процедур, измерителей, программно-педагогических средств контроля обученности [218].

Е.А. Солодкова отмечает двойственный характер ВСОКО (динамичная система диагностических и оценочных процедур и непрерывный контроль качества образования), направленный на определение уровня соответствия качества образования установленным нормам и принятия управленческих решений [302]. Л.В. Христофорова, Е.А. Краснова аргументируют вывод, что система ВСОКО существовала всегда, но принципиально новым стало то, что результаты функционирования ВСОКО в обязательном порядке находят отражение в общедоступных ресурсах [336].

По мнению О.В. Петунгина, ВСОКО включает ряд важных компонентов: элементы самооценки обучающихся, педагогов и организации в целом; внутренний мониторинг качества; внешний мониторинг кадровой и управленческой среды и т.д. [253]. Важно, что внутренняя и внешняя оценка должна осуществляться по единым критериям и коррелироваться между собой [3].

В.Ф. Покасов выделяет факторы влияющие на качество образования, являющиеся, по его мнению, функционально-организационным ядром ВСОКО, среди которых, помимо традиционных, выделяет организацию образовательного процесса (формирование системы обучения, ориентированной на ученика) и системы оценки качества образования [260].

Исследуя вопросы менеджмента качества образования в общеобразовательной школе, Н.Н. Давыдов опирается на блочный принцип его построения и выделяет блок целеполагания, а также организационный, процессный, параметрический, информационный и ресурсный блоки [99].

Таким образом, обобщая все вышесказанное, отметим, что ВСОКО является полномочием образовательной организации. В действующем законодательстве об образовании Российской Федерации отсутствует единое законодательно закрепленное определение понятия **«внутренняя система оценки качества образования»** и её компонентов. В рамках проводимого исследования данное понятие рассматривается как находящая отражение в общедоступных ресурсах целенаправленная деятельность образовательной организации по установлению соответствия результатов образовательного процесса нормативным требованиям, анализу условий осуществления образовательного процесса, проводимых в рамках внешних и внутренних оценочных процедур, а также управление функционированием и развитием образовательной организации, повышения качества образования и эффективности деятельности образовательной организации, формированию культуры оценочной деятельности.

Говоря о методологии ВСОКО считаем важным поддержать идею ряда авторов о единстве и субординационной подчиненности федеральной, региональной, муниципальной и внутренних систем оценки качества [126; 144; 168; 210; 225; 279; 330 и др.], с одной стороны, и неразрывном единстве нормативного, системного и деятельностного подходов, с другой. Нормативными основаниями существования ВСОКО выступают нормативно-правовые акты федерального, регионального и муниципального уровней, регламентирующие деятельность образовательной организации в части проведения самообследования, обеспечения функционирования ВСОКО и проведения мониторингов в системе образования [228]. Также нормативным основанием для формирования ВСОКО выступают федеральные государственные образовательные стандарты, примерные основные образовательные программы. Важным аспектом ВСОКО являемся текущий контроль и промежуточная аттестация учащихся, государственная итоговая аттестация [228].

Кроме того, правительством определены правила осуществления мониторинговых мероприятий в системе образования, а также перечень обязательной информации, которая становится объектом соответствующего мониторинга⁷. Объектами контроля также могут выступать профессиональная компетентность, владение технологиями и методиками обучения.

В рамках перехода образовательных организаций на новые системы оплаты труда, министерством образования и науки Российской Федерации, региональными министерствами, муниципальными органами, осуществляющими управление в сфере образования, были разработаны показатели эффективности работы бюджетных образовательных учреждений, которые также могут входить в состав показателей ВСОКО⁸.

⁷ Об осуществлении мониторинга системы образования: Постановление Правительства РФ от 05.08.2013 № 662; URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70329494/> (дата обращения: 18.04.2019).

⁸ О целевых показателях эффективности работы бюджетных образовательных учреждений, находящихся в ведении Министерства образования и науки Российской Федерации: Приказ Минобрнауки России от 08.11.2010 N 1116 (ред. от 23.01.2018); URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_107875/ (дата обращения: 22.04.2019).

Использование системного подхода при формировании ВСОКО проявляется в проектировании и моделировании компонентов системы, выявлении их взаимосвязи, её масштабировании. Это позволит образовательным организациям уйти от избыточности оценочных процедур, провести их оптимизацию. Деятельностный подход позволяет определить этапность в процессе проектирования ВСОКО и осуществлении оценочной деятельности.

В аспекте важности проблемы подготовки педагогов к проектированию ВСОКО отметим, что собственно оценка качества не является новым направлением деятельности педагогов и педагогических коллективов. Данный вид деятельности осуществляется в рамках педагогической диагностики, процедуры оценивания и осуществления внутришкольного контроля. Новым для педагогов и педагогических коллективов общеобразовательных организаций стала деятельность по проектированию и локальному нормативному оформлению внутренней системы оценки качества образования, направленной на повышение конкурентоспособности образовательной организации, систематический анализ состояния среды образовательного учреждения (кадры, материально-техническое оснащение, учебно-методическое обеспечение, состояние учебных помещений, анализ сайта образовательной организации и т.д.), соотнесение внешних и внутренних результатов деятельности образовательной организации и педагогического коллектива, конкретного обучающегося и конкретного педагогического работника, и, наконец, проектирование на основании полученных данных программы развития данного образовательного учреждения и планирования индивидуальных образовательных траекторий как учеников, так педагогов. Сегодня конкретный педагог должен уметь предвидеть в результате своего действия общий результат деятельности образовательной организации в целом и каждого обучающегося в отдельности. Важным моментом в деятельности педагогов конкретной образовательной организации должно стать и представление результатов своей деятельности широ-

кому кругу общественности в рамках функционирования общедоступных ресурсов, что, в свою очередь, позволит повысить конкурентоспособность и эффективность деятельности образовательного учреждения.

Особо отметим, значимую для приводимого исследования идею В.П. Панасюка, который считает, что особое внимание необходимо обратить на формирование у педагогов культуры создания эффективных систем обеспечения качества образования и использования в управленческом цикле образовательной организации информации по результатам внешних и внутренних процедур, подвергая при этом сомнению необходимость сосредоточения оценочных процедур на федеральном и региональном уровне [241]. Данное мнение заслуживает особого внимания, так как автором формулируется предложение построения системы оценки качества на уровне образовательной организации. При этом целесообразное применение данных внутренних и внешних оценочных процедур, механизмов аудита и независимой оценки качества образования позволит получить более высокий качественный результат [241].

Таким образом, деятельность образовательных организаций и педагогических коллективов сегодня должна быть направлена на повышение компетенций педагогических работников в осуществлении оценочной деятельности. Обратимся к уточнению сущности данных компетенций.

Рассматривая интерпретации понятия «компетенция», обратим внимание на то, что данное понятие в целом представляется как обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо [300]. Н.В. Коноплина, Т.В. Захожая отмечают, что компетенция, как интегративное психическое образование, включает в себя не только знания, но и умения ставить задачи, планировать их решение, выбирать и применять адекватные средства решения, оценивать результаты действий [156]. А.А. Вербицкий, Е.Г. Трунова отмечают, что компетенция обеспечивает готовность к выполнению социальной и профессиональной деятельности на требуемом уровне, владение технологиями профессиональной деятельности [70].

С.В. Весманов, Н.В. Жадько, Д.С. Весманов отмечают, что компетенция предполагает четкую последовательность действий, которые должны привести к прогнозируемому результату, что позволяет разработать компетентностную модель оценки педагогической деятельности [153]. Эта модель учитывает педагогические компетенции, которые предусмотрены действующим профессиональным стандартом «Педагог». В содержательном плане такие компетенции увязаны с проектированием и реализацией образовательных программ, качественным осуществлением образовательного процесса, методически обоснованным применением оценочных процедур и средств оценки образовательных результатов обучающихся. Т.Н. Долгих, Т.В. Стрекалова устанавливают зависимость между качественным решением учителем задач на новом уровне и компетенциями, которые необходимо осваивать, выходя на новый уровень профессионально-личностного развития, повышая свою конкурентоспособность на рынке труда [102].

Таким образом, решение новых задач в области повышения качества образования, которые перед педагогическим сообществом ставит государство и общество, требует повышения оценочной компетентности педагогических работников. Соглашаясь с предложенной Н.В. Жадько моделью оценки педагогической деятельности, считаем необходимым дополнить её **педагогической компетенцией по проектированию ВСОКО**, что позволит более качественно применять оценочные процедуры и средства оценки образовательных результатов обучающихся [153].

Подводя итог первого параграфа, отметим, что на основе анализа структуры деятельности современных педагогических работников, положений профессионального стандарта «Педагог», нормативно-правовых оснований развития образовательной системы Российской Федерации выявляется значимость освоения педагогом оценочных компетенций для педагогической деятельности и функционирования образовательной организации. Приводятся

данные о затруднениях педагогов в проявлении и освоении данных компетенций. На основании этого актуализируется проблема подготовки педагогов общеобразовательной организации к проектированию внутренней системы оценки качества образования.

Выявляя научные-педагогические предпосылки решения данной комплексной задачи, обосновывается целесообразность применения метода историко-педагогического анализа для проведения констатирующего исследования. В контексте проводимого исследования историко-педагогический метод позволил проследить этапы развития процесса оценочной деятельности, признаки трансформации её в инструмент объективной оценки качества образования; определить предпосылки для уточнения содержания и методов, построения модели и определения комплекса педагогических условий подготовки педагогов общеобразовательных организаций к проектированию ВСОКО.

В ходе ретроспективного анализа и периодизации развития отношения к оценочной деятельности на разных исторических этапах, выделены основные этапы развития представлений об оценке качества образования и проведен научный обзор каждого из этапов. На основе анализа научной литературы дана интерпретация понятий комплекса педагогических понятий «контроль», «педагогическая диагностика», «качество образования». Уточнено ключевое для проводимого исследования понятие – «внутренняя система оценки качества образования». Установлено, что результатом ВСОКО является координирование управленческих действий, сосредоточенных на повышение качества образования, планирование развития образовательной организации и повышение эффективности её деятельности, формирование культуры оценочной деятельности педагогов. Обосновано, что деятельность образовательных организаций и педагогических коллективов сегодня должна быть направлена на повышение компетенции педагогов по проектированию ВСОКО, что позволит более качественно применять оценочные процедуры и средства оценки образовательных результатов обучающихся.

§ 1.2. Готовность к проектированию внутренней системы оценки качества образования как результат непрерывного профессионального развития педагогов общеобразовательной организации

В предыдущем параграфе нашего исследования мы отмечали, что обеспечение функционирования ВСОКО является компетенцией образовательной организации [228]. В свою очередь, трудовые действия, связанные с осуществлением оценочной деятельности, входят в состав выполняемых педагогом педагогических функций. Соответственно, их можно рассматривать как неотъемлемый элемент целостной процедуры проектирования ВСОКО. При этом ВСОКО является достаточно новым объектом педагогической деятельности, требующим формализации и включения педагогов в процесс его проектирования и функционирования.

В этой связи в образовательной сфере Российской Федерации в последние годы активно осуществляется теоретическое обоснование и проектирование систем оценки качества. Разработка таких систем проводится на различных уровнях принятия решений, прежде всего, на федеральном и региональном уровнях. В этом плане уместно обращение к Т.В. Третьяковой, которая очень точно охарактеризовала установку государства и общества на обеспечение качества образования в национальном масштабе. Это, в свою очередь, повлияло на активизацию разработок технологий оценки деятельности образовательных учреждений, а также методического и информационного обеспечения её осуществления [321].

Анализ нормативно-правового обеспечения образования и практики функционирования образовательных организаций показывает, что ВСОКО связана с разработкой или совершенствованием целого ряда локальных документов: отчет о результатах самообследования, трудовые договоры с работником (в части определения в них критериев эффективности деятельности работ-

ников), программа развития учреждения, список учебников и учебных пособий, положение об осуществлении текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся и т.д. В соответствии с действующими нормами разработка и утверждение такого рода документов входит в полномочия образовательной организации [228]. Целевое назначение данных документов заключается в регулировании образовательного процесса и развития образовательной организации.

Также отметим, что жизненный цикл нормативных актов, разрабатываемых и принимаемых образовательной организацией, тесно связан с функционирующей здесь ВСОКО. Именно мероприятия, содержащиеся в перечне ВСОКО, могут дать необходимую информацию, которая затем станет основой для её анализа и принятия соответствующих управленческих решений на уровне педагогического коллектива.

Полномочия по обеспечению функционирования ВСОКО также отнесены к компетенции образовательной организации. То есть организация не только самостоятельно формирует нормативную базу, но также способствует её функционированию и дальнейшему совершенствованию с учётом полученных результатов. Основные функции образовательной организации отражены в статье 28 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». В контексте проводимого исследования стоит обратить внимание на функции, связанные с разработкой и утверждением программных документов (программа развития образовательной организации, образовательная программа и др.) и документов, направленных на учет результатов обучения (текущий контроль, промежуточная аттестация, учет индивидуальных достижений учащихся и др.) [228].

Анализ указанного федерального закона позволяет выделить ряд дополнительных функций образовательной организации, которые связаны с использованием информационных ресурсов, питанием, транспортным обеспечением, охраной здоровья обучающихся, аттестацией педагогических работников и

т.д. Мы полагаем, что все вышеперечисленные функции образовательной организации в том или ином виде должны найти свое отражение во ВСОКО. В конечном счете они будут отражать готовность образовательной организации к реализации указанного полномочия или содержать информацию о достижении образовательной организацией определенного уровня при его реализации.

Важной обязательной процедурой в свете проектирования и функционирования ВСОКО является самообследование, которое проводится образовательной организацией ежегодно⁹. Задачей самообследования является анализ и оценка различных аспектов деятельности образовательной организации. В предмет анализа входит организация образовательного процесса и управление образовательной организацией, реализуемое содержание общего образования и качество образовательной подготовки обучающихся, востребованность выпускников образовательной организации и качества имеющихся ресурсов. Причем ресурсы оцениваются по широкому кругу показателей, включающих кадровый, учебно-методический, библиотечный, материально-технический аспекты. Особое внимание в рамках проведения самообследования предполагается отводить анализу функционирования в образовательной организации ВСОКО.

Показатели, подлежащие изучению в рамках самообследования, установлены по типам образовательных организаций и в зависимости от него включают в себя блоки по «Образовательной деятельности», «Инфраструктуре», «Финансово-экономической деятельности», «Обучению инвалидов с ограниченными возможностями» и др.¹⁰ Отметим также, что вводится единый критериальный подход к оценке деятельности образовательной организации; при этом есть основания для дальнейшего совершенствования предложенных

⁹ Об утверждении Порядка проведения самообследования образовательной организацией: Приказ Министерства образования и науки РФ от 14 июня 2013 г. № 462; URL: <http://base.garant.ru/70405358/#ixzz68FWZE4o> (дата обращения: 21.05.2019).

¹⁰ Об утверждении показателей деятельности образовательной организации, подлежащей самообследованию: Приказ Министерства образования и науки РФ от 10 декабря 2013 г. № 1324; URL: <http://base.garant.ru/70581476/#ixzz68FXqFq4k> (дата обращения: 21.05.2019).

критериев. Образовательная организация, к полномочиям которой относится формирование ВСОКО, может самостоятельно расширить критериальную базу и увеличить количество показателей для самоанализа деятельности.

Результаты самообследования систематизируются в специальных отчетах, размещаются на сайте организации и направляются учредителю. Действующий порядок устанавливает самостоятельность образовательной организации в определении многих процедурных моментов проведения самообследования. Здесь предполагаются не только формы и сроки его проведения, но также состав привлекаемых для его осуществления участников. Порядок также определяет полномочия органов управления образовательной организации в рассмотрении результатов самообследования¹¹. Это повышает требования к объективности оценочных процедур и приводит к мысли о значимости подготовки педагогов к данной деятельности.

Как было отмечено, одной из задач самообследования является анализ и оценка реализуемого содержания общего образования и качества образовательной подготовки обучающихся. Данный аспект самообследования осуществляется в соответствии с основаниями, изложенными в федеральных образовательных стандартах. Более того, можно утверждать, что федеральные стандарты могут составлять методологическую и содержательную основу формируемой образовательной организацией ВСОКО. Последняя должна охватывать не только достижения обучающихся в учебной и внеучебной деятельности, но и позволять произвести аттестацию педагогических работников и спрогнозировать дальнейшую методическую работу педагогического коллектива по повышению качества образования. Именно этому направлению деятельности образовательной организации уделяется большое внимание в рамках проводимой работы Рособранзором по формированию ЕСОКО. ВСОКО должна позволять выделять затруднения, которые испытывают обучающиеся

¹¹ Об утверждении Порядка проведения самообследования образовательной организацией: Приказ Министерства образования и науки РФ от 14 июня 2013 г. № 462; URL: <http://base.garant.ru/70405358/#ixzz68FWZEt4o> (дата обращения: 21.05.2019).

и педагоги, и формировать условия для устранения этих затруднений, как у обучающихся, так и у педагогических работников.

Профессиональный стандарт «Педагог» обязывает осуществлять профессиональную деятельность, опираясь на требования ФГОС, участвовать в разработке и реализации программы развития образовательной организации, разработке и эффективной реализации учебных занятий, проведении контроля и оценки учебных занятий и др.¹²

Квалификационными характеристиками работников образования, на основе которых производится разработка должностных инструкций работников образовательных организаций по должности «Учитель», предусмотрены должностные обязанности, направленные на планирование и осуществление образовательного процесса, основанные на положениях и требованиях реализуемой образовательной программы. Оценочная деятельность продолжает занимать важное место в деятельности педагогов. Её предметом является эффективность и результативность учебно-познавательной деятельности обучающихся. При осуществлении контрольно-оценочных мероприятий педагоги должны руководствоваться современными и перспективными способами контрольно-оценочной деятельности¹³.

С учётом требований двух последних нормативных актов федерального уровня и с учётом требований ст. 57 Трудового кодекса РФ образовательная

¹² Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016); URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ дата обращения: 24.05.2019).

¹³ Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (с изменениями и дополнениями): Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. № 761н; URL: <http://base.garant.ru/199499/#ixzz67gVmq00> (дата обращения: 27.05.2019).

организация заключает с работником трудовой договор, который должен обязательно содержать его трудовую функцию¹⁴ и (или) формирует должностную инструкцию педагогического работника [228]. В данном договоре должны быть предусмотрены их трудовые функции по участию в разработке и реализации программных документов образовательной организации (программа развития, образовательная программа, рабочая программа по предмету и т.д.), объективной оценочной деятельности учащихся, осуществлению профессиональной деятельности на основе ФГОС, что непосредственно связано с проектированием и обеспечением функционирования ВСОКО.

В соответствии с Программой поэтапного совершенствования системы оплаты труда, в трудовом договоре с работником должны быть предусмотрены показатели оценки качества оказываемых услуг (работ), а также подходы к определению эффективности его деятельности в соответствии с конкретными показателями и критериями¹⁵. Они должны учитывать специфику деятельности образовательной организации и достижения программы развития. Соответственно, они должны быть направлены на повышение эффективности деятельности конкретной образовательной организации [267].

Есть основание считать, что действующее образовательное законодательство закрепляет за образовательной организацией компетенцию по формированию и функционированию ВСОКО. Данные, которые образовательная организация получает в ходе функционирования ВСОКО, могут применяться при проведении самообследования, составлении программы развития образовательной организации, программы методической работы и других документов, направленных на обеспечение повышения качества образования в образо-

¹⁴ Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 02.12.2019); URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/ (дата обращения: 27.05.2019).

¹⁵ Об утверждении Программы поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012-2018 годы: Распоряжение Правительства РФ от 26.11.2012 № 2190-р (ред. от 14.09.2015); URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_138313/ (дата обращения: 04.06.2019).

вательной организации и компетенций педагогических работников, в т.ч. формировании открытых данных, предусмотренных действующим законодательством в сфере образования.

Это позволяет утверждать, что в последнее время в системе образования Российской Федерации появился новый объект педагогической деятельности – внутренняя система оценки качества образования (ВСОКО), которая, как любое педагогическое явление, требует педагогического проектирования. Отмечается, что оценочная деятельность является традиционной для системы образования, т.к. образование неразрывно связано с оценкой достижений обучающихся, отслеживанием динамики их развития. Вместе с тем, в отличие от традиционных систем оценивания и мониторинга, ВСОКО интегрирует в себе разнообразные оценочные функции, соответствующие внутренние и внешние процедуры, их результаты. Прослеживается направленность данной системы на соотнесение внутренней оценки с внешними едиными критериями качества образования, предоставление общественности развернутой информации о деятельности и результатах развития образовательной организации, проектирование развития не только конкретной личности, но и образовательной организации в целом.

Выявление соответствующих компетенций образовательной организации и педагогических работников актуализирует значимость такого вида деятельности, как проектирование. Уточнение его особенностей, исходя из нужд образовательной организации и задач педагогической работы, позволит выявить задачи и содержательные компоненты подготовки педагога к проектированию ВСОКО.

В самом общем виде под проектом, как известно, понимается особый вид будущего; прообраз или прототип объекта или его состояния [300]. В сферах деятельности, непосредственно не связанных с промышленным производством, проект рассматривается не в качестве материального объекта, а как

план, замысел или предвосхищение будущих изменений в определенных системах. Соответственно, деятельность, направленная на составление проекта или плана изменений, называется проектированием [269].

Наиболее распространенным и хорошо исследованным видом деятельности является управленческое проектирование [125; 185]. Так, В.Д. Пак, Н.И. Нужина, анализируя труды зарубежных и отечественных исследователей, терминологический аппарат систем международных стандартов проектирования, выделяют существенные признаки проекта как результата управленческой деятельности. Это его целенаправленность на достижение конкретных задач или потребностей организации, системность, уникальность результатов, временная завершенность, необходимость подбора соответствующих ресурсов [239].

Универсальность проектирования как практико-ориентированной методологии, её стандартизованность и технологичность обусловили возможность расширения предметной области проектирования, а также формирования новых видов социального проектирования, к которым в том числе относится педагогическое проектирование [142; 270]. Неслучайно, что идеи педагогического проектирования, как отмечает Н.А. Пронина, оформились в качестве научной теории в 70-х гг. XX в. Это было обусловлено необходимостью систематизировать деятельность педагога, помочь ему осознать взаимосвязь методической и педагогической функций, вооружить универсальными технологиями и алгоритмами обучения [270]. Именно в это время в работах Н.В. Кузьминой [176], Б.П. Беспалько [47; 48; 50] было введено в научный оборот понятие «педагогическое проектирование». Интересно, что проектирование рассматривалось ими как составляющая деятельности учителя, ориентированная на развитие личности учащегося. Предполагается, что наличие перспективного плана, ориентированного на целевые показатели, определяет соответствующие педагогические воздействия.

Согласимся с позициями авторов (В.П. Беспалько [47], Н.А. Птицина [272], Н.О. Яковлева [372]), которые разграничивают понятия «проектирование» и «планирование». В.П. Беспалько проектом называет многошаговое планирование, которое может меняться в ходе реализации проекта в зависимости от факторов, воздействующих на результат (обстоятельства) [47]. Н.О. Яковлева считает, что планирование является небольшой частью проектировочной деятельности педагога, в котором содержатся предписания по переходу проекта из одного состояния в другое [372].

Значение термина педагогического проектирования в современной педагогической науке обогащается. Дело в том, что специфика педагогического проектирования связывается с появлением новых видов педагогической деятельности. Наряду с целенаправленностью, перспективностью и формализованностью, современные учёные выделяют такую черту педагогического проектирования, как инновационность. Ряд авторов считает педагогическое проектирование специальным, творческим, полифункциональным видом деятельности [104; 151; 170; 273]. Н.Э. Касаткина, Ю.А. Лях считают, что педагогическое проектирование является высшим уровнем педагогической деятельности, проявляющееся в творчестве учителя [141]. М.Ю. Олешков педагогическое проектирование называет формой целевого управления инновационной деятельностью [231]. Педагогическое проектирование в этом аспекте выступает как процесс осмысления, создания, разработки, совокупность действий, направленных на создание чего-то нового [39; 58; 73; 104; 141; 151; 170; 200; 220; 231; 273; 319; 323; 325; 335; 372 и др.].

Осмысливая современное понимание педагогического проектирования, Н.О. Яковлева разработала теорию проектирования инновационных педагогических систем. В качестве ключевых особенностей педагогического проектирования выделяется его целенаправленность, ориентированность на преобразования системы или приобретение ей новых существенных качеств, ориентированность на массовое использование. Элементы содержательно-смыслового

наполнения проектирования отражают многообразие осуществляемых педагогических функций, а осуществляемые процедуры – его технологичность. Процедуры проектирования ориентируются на этапы генерации новой идеи, создание и экспериментальную проверку образца, создание конечного проекта [372].

Интересно что в исследовании Н.О. Яковлевой доказывается принципиальная применимость и выделяются особенности технологии проектирования при совершенствовании систем различного типа, одной из которых является система управления качеством образования. При этом конечный проект предполагает наличие документального и информационного обеспечения управленческой деятельности, позволяющего принимать решения в отношении качества образования в образовательной организации. Результаты данного исследования можно рассматривать как теоретическое основание проектирования систем ВСОКО в современных образовательных организациях [372].

Таким образом, становится очевидным, что сущностью педагогического проектирования является предвосхищение будущего, в соответствии с целями и ожидаемыми результатами, ориентированными на преобразование или приобретение новых качеств. Сам процесс можно считать инновационным, творческим и направленным на разрешение имеющихся противоречий в теории и практике образования, результаты которого могут свободно распространяться и воспроизводиться в системе образования. В качестве объекта проектирования выступает широкий спектр педагогических явлений и процессов: от развития личности до преобразования образовательных систем.

В контексте проводимого исследования деятельность образовательных организаций, учителей по формированию ВСОКО, программ развития образовательной организации на основании результатов и показателей ВСОКО, а также определение критериев результативности деятельности педагогов и образовательной организации в целом с использованием данных ВСОКО, рассматривается как новая для системы образования. Следовательно, мы можем

считать эту деятельность инновационной. Любая инновационная деятельность, как известно, требует проектирования.

В педагогической науке и практике объектами проектирования представляли результаты развития, обучения и воспитания детей, педагогические явления, системы и процессы. С учётом развития законодательства в сфере образования данный список объектов педагогического проектирования можно дополнить еще одним объектом – педагогическим результатом, т.к. педагогическое проектирование предполагает создание «образа будущего», т.е. создание проекта с описанием вариантов предстоящей деятельности и описанием эффектов (индикативов), которые предполагается достичь (получить) в результате реализации данного проекта.

Этапы педагогического проектирования подразумевают действия по моделированию (создание модели, постановка цели, создание педагогической системы, разработка плана реализации), проектированию (создание проекта, дальнейшая разработка и создание модели и доведение её до уровня практического использования) и конструированию (детализация созданного проекта под конкретные условия).

Субъектами педагогического проектирования выступают отдельные педагоги и (или) группа специалистов образовательной организации. Данное обстоятельство вытекает из проведенного нами выше анализа действующих нормативно-правовых актов, которыми предусмотрено, что педагог либо лично проектирует педагогические объекты, либо принимает участие в их проектировании в составе группы. Возможность включения педагогов как субъектов проектирования в состав рабочих групп определяется их должностными полномочиями и регламентируется приказом руководителя образовательной организации.

Что касается этапов проектирования, то исследователи предлагают различные основания для формализации проектной деятельности. Так, например,

В.Б. Мандриков и М.А. Вершинин считают, что в основу проектирования должен быть положен образовательный стандарт, который определяет последовательность педагогических воздействий [205]. Г.Ф. Ахмедьянова полагает, что в основе проектирования должна лежать собственная деятельность учителя, рефлексию которой он впоследствии должен осуществлять [24].

Ориентируясь на исследования, которые рассматривают педагогические проектирование как комплексную технологию выделим основные этапы проектирования: постановка целей (построение идеального образа своей деятельности и его обоснование); разработка критериев оценки качества обучения; планирование последовательности технологических операций; апробация критериев, показателей, диагностических средств и процедур; оценка результата и технологизация практического применения разработанных элементов проекта.

Продуктом педагогического проектирования, как правило, выступают документы, образующиеся в процессе жизнедеятельности образовательной организации. Опираясь на результаты исследования Н.А. Птициной, которая провела классификацию форм педагогического проектирования [272], предлагаем систематизировать формы педагогического проектирования по следующим группам:

– организационные локальные нормативные акты образовательной организации (устав образовательной организации, положения, инструкции, рекомендации и др.);

– стратегические локальные нормативные акты образовательной организации (программа развития образовательной организации, концепции, планы работы и др.);

– локальные нормативные акты, регламентирующие организацию образовательного процесса (образовательная программа, рабочая программа, тематическое планирование учебного курса, теоретическое обоснование технологии обучения и др.);

– текущая документация педагогических работников (планы и конспекты уроков, методические разработки массовых школьных мероприятий, сценарии, личный дневник педагога и др.);

– модели наглядных пособий, учебники, учебные пособия и др.

Руководствуясь данной схемой, можно утверждать, что ВСОКО как результат педагогического проектирования может быть отнесена к группе стратегических локальных нормативных актов образовательной организации. Исходя из понимания общих и особенных характеристик педагогического проектирования, можно предложить следующее толкование понятия **«проектирование внутренней системы оценки качества образования»**. В частности, данное понятие следует связывать с творческим, инновационным процессом деятельности временных или постоянных групп педагогического коллектива по выстраиванию модели целевого управления качеством образования в образовательной организации, обеспеченной системой валидных и надежных критериев, показателей, диагностических средств и оценочных процедур. Такая модель призвана способствовать принятию обоснованных решений в практике педагогической и управленческой деятельности, предопределять дальнейшие преобразования, направленные на повышение эффективности деятельности образовательной организации на основе результатов объективной оценки качества образования.

Отметим, что проектирование систем оценки качества образования представляет собой отдельную научную задачу, раскрытие которой мы не предполагаем в рамках настоящего исследования. Мы предполагаем **сосредоточиться на вопросе о подготовке педагогов к проектированию ВСОКО**. Справедливости ради отметим, что в научной литературе данному вопросу уделяется лишь косвенное внимание. Прежде всего, речь идет об актуализации данной проблематики, а также констатации существенных затруднений педагогических работников при осуществлении проектировочной деятельности.

Так, Г.Ф. Ахмедьянова отмечает, что достижение наибольшего результата может произойти только при условии, если современный учитель будет уделять особое внимание вопросам грамотного проектирования, организации и управления учебной деятельностью [24].

В исследованиях Р.Т. Гаджимурадовой [80], А.М. Шарафиевой [348] также указывается на важность подготовки будущих педагогов к проектной и оценочной деятельности, рассматриваются перечень и структура данных компетенций.

Можно утверждать, что оценочная компетентность педагога рассматривается исследователями как элемент целостной педагогической компетентности [74]. Существуют отдельные исследования, в которых рассматривается готовность учителя к различным видам оценочной деятельности [28; 88]. Вместе с тем в научных публикациях не отражены вопросы формирования комплексной компетенции в части проектирования ВСОКО на этапах профессиональной подготовки будущих учителей, а также повышения квалификации уже практикующих педагогов.

Значительно меньшее количество исследований посвящено анализу затруднений действующих учителей в исполнении данных трудовых действий. Для их выявления можно обратиться к результатам международного сравнительного исследования педагогического корпуса TALIS, в рамках которого были определены существенные затруднения педагогов российской образовательной системы в осуществлении оценочных компетенций, а именно, было выявлено, что российские учителя:

- опытнее своих зарубежных коллег по стажу работы в школе, который превышает 20 лет (2013, 2018);

- высоко оценивают свою подготовку, но вопросы мониторинга развития и обучения обучающихся стоят в рейтинге готовности учителей на 7 месте (70-71%);

– отмечают снижение доли практики в подготовке будущих учителей (2018);

– считают, что чем дольше находятся в профессии, тем выше удовлетворенность своей работой (2018);

– отмечают в 2018 году снижение административной нагрузки на учителя, по сравнению с аналогичным исследованием 2013 года;

– полагают, что половину своего рабочего времени тратят на преподавание (2013, 2018);

– отмечают, что только 28 % школ используют официальную, формальную программу введения молодого педагога в профессию (2018);

– выражают мнение, что имеют благоприятные условия для повышения квалификации, но содержание реализуемых дополнительных профессиональных программ далеко слабо нацелены на совершенствование компетенций в сфере индивидуализации образовательного процесса в школе (2013);

– считают, что повышение квалификации больше ориентированно на методику предметного преподавания, чем на компетенции в области оценивания и управления классом (2013, 2018);

– отмечают, что педагоги не ориентированы на применение гибких технологий и способов оценочной деятельности (2013);

– 28 % российских учителей не обладают собственной системой оценочной деятельности (2013 год); на регулярной основе используют собственную систему оценивания 39 % учителей, а 37 % применяют самооценивание (2018);

– в качестве широко применяемого и популярного способа оценки знаний называют наблюдение за деятельностью обучающихся в ходе осуществления последними учебных заданий (2018);

– 16 % учителей имеют практику составления дополнительно к отметке письменного отчета (отзыва) об учебно-познавательной деятельности обучающихся;

– только 26 % учителей на регулярной основе используют методы долгосрочного проектирования (2018);

– считают, что большее значение имеет последствие оценки качества работы – увеличение заработной платы (18 % против 8 % в 2013 году);

– отмечают, что имеют затруднения в мотивации учащихся, которые демонстрируют низкую заинтересованность в своем обучении (58 %) и не готовы к управлению агрессивным поведением в своем классе (51 %) (2018 год) [237; 280].

По результатам исследования мониторинга запросов потенциальных потребителей на образовательные услуги, который ежегодно проводится на базе ГБУ ДПО РЦОКИО¹⁶, нами было установлено, что:

– значительная доля респондентов (25%) повышает свою квалификацию вследствие «обязанности систематически повышать свою квалификацию», т.е. не мотивированны на предстоящую деятельность, они направлены для прохождения курсовой подготовки по решению руководителя образовательной организации, так как «нужно повысить квалификацию, освоить выделенные деньги»;

– мотивированы на преодоление собственных профессиональных затруднений в рамках предстоящего повышения квалификации менее четверти опрошенных респондентов (22 %);

– по мнению большинства респондентов (65 %), конструктивными и наиболее востребованными формами повышения квалификации являются мастер-классы, практикумы, тренинги, семинарские занятия по решению ситуационных задач;

– перспективные направления профессиональной деятельности педагогов соотносятся с вопросами, касающимися: проектирования учебно-познава-

¹⁶ Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Региональный центр оценки качества и информатизации образования»

тельной деятельности обучающихся в соответствии с требованиями образовательных стандартов; совершенствования деятельности по анализу качества учебных занятий и подходов к воспитанию и обучению школьников; стимулирования учебно-познавательной активности обучающихся; оптимизации применения диагностических систем для всесторонней оценки уровня и динамики развития детей.

Нами также установлены содержательные аспекты, наиболее востребованные респондентами с точки зрения удовлетворения собственных профессиональных потребностей в рамках освоения дополнительных профессиональных программ. Такие аспекты связаны с: а) научно обоснованными подходами к организации и проведению оценки качества образовательных результатов обучающихся; б) вопросами методологии оценочных процедур, проектирования и развития ВСОКО по итогам оценочных процедур; в) применением региональной модели оценки качества для повышения эффективности управления качеством образования на уровне муниципалитета [35]. Демонстрируя потребность в освоении вопросов методологии оценочных процедур, а также проектирования ВСОКО, педагогические работники, по сути, демонстрируют недостаточный уровень подготовленности к осуществлению данной деятельности.

Таким образом, проведенный анализ позволяет констатировать, что проблема подготовки педагога к проектированию собственной педагогической деятельности (в том числе в части оценивания образовательных результатов) и участию в проектировании систем оценки качества образования продолжает оставаться значимой для российской системы образования. Более того, в связи актуализацией полномочий образовательной организации по разработке и обеспечению функционирования ВСОКО, данная проблема приобретает особое и перспективное значение.

Как мы уже отмечали, требования к педагогическим работникам системы общего образования по участию в процедурах проектирования ВСОКО закреплены как в федеральных государственных образовательных стандартах,

так и в профессиональном стандарте и квалификационных характеристиках работников образования. Актуальность и значимость проблемы подготовки учителя к проектированию ВСОКО усиливается в связи с увеличением оценочных и мониторинговых исследований в области качества образования [35; 321], роста требований к профессиональным кадрам системы образования и необходимостью совершенствования деятельности образовательной организации не только через усвоение знаний, но и через личностное развитие учащихся, а также развитием профессиональных компетенций и профессионального мастерства педагогов.

Результатом такой подготовки может стать готовность педагога к проектированию ВСОКО. В связи с этим на передний план выдвигается задача рассмотрения данной профессионально-педагогической характеристики в качестве научного понятия, уточнения его содержания и выявления структурных компонентов. Для этого обратимся к исследованиям, отражающим сущность и особенности профессионально-педагогической готовности.

В рамках нашего исследования нас интересует не столько вопрос «готовности к профессиональной деятельности», сколько вопрос готовности педагогов к дальнейшему повышению своих профессиональных компетенций и преодолению типичных затруднений, которые возникают в ходе педагогической деятельности.

Изучением вопросов готовности к деятельности занимались М.И. Дьяченко [108], Л.А. Кандыбович [108], Е.А. Климов [143], И.А. Колесникова [150], Н.В. Кузьмина [174; 175; 176], Н.Д. Левитов [192], А.Н. Леонтьев [195], А.К. Маркова [206; 208], Л.М. Митина [215], В.А. Сластенин [296] и др., связывая процесс развития готовности к профессиональной деятельности с процессом профессионального роста в целом.

Необходимость целенаправленной и научно обоснованной деятельности, которая может повысить уровень готовности к профессиональной деятельности показана в диссертационных исследованиях Л.В. Антропой [14],

М.В. Афоной [23], Д.К. Войтюк [76], Г.Н. Жукова [114], И.А. Ильиной [130], Л.В. Лежневой [193], М.И. Лукьяновой [201], В.А. Мамаева [203], Ж.А. Сорокиной [304], Л.А. Шевцовой [351], Е.В. Шпилова [354] и др.

Ж.А. Сорокина отмечает, что готовность формируется на всех этапах профессионального развития, и это обстоятельство не зависит от вида деятельности [304]. Л.В. Лежнева связывает готовность к осуществлению профессиональной деятельности с условиями достижения профессиональной компетентности и мастерства [193].

Ряд авторов под профессиональной готовностью понимают компетенции, совокупность которых обеспечит способность решать профессиональные задачи [23; 193]. Данный вывод позволяет нам соотнести понятия готовность и компетентность. Для достижения профессиональной компетентности и мастерства необходимо обладать первичной, общей готовностью, которая под воздействие времени, опыта, знаний и пр. приводит к нарастанию профессиональной компетентности.

Некоторые исследователи рассматривают развитие готовности к профессионально-педагогической деятельности как результат расширения профессиональных функций и видов деятельности, в том числе инновационной [88]. Отмечается проблема наличия профессиональных дефицитов, отсутствия знаний и умений для осуществления важных педагогических функций. А.К. Маркова отмечала, что важным признаком профессиональной компетенции учителя является умение осознавать неэффективность своего труда и умение устранять слабые места в нем [208].

Другие исследователи делают акцент на психологических аспектах развития профессионально-педагогической готовности. Так, Ж.А. Сорокина, анализируя развитие понятия «готовность к профессиональной деятельности», пришла к выводу о возможности его интерпретации с позиции физиологических и психологических составляющих. При этом обращается внимание на

необходимости осуществления анализа компонентов готовности в зависимости от сферы соответствующей деятельности [304]. И.А. Ильина отмечает, что становление готовности к профессиональной деятельности сопряжено с формированием самооценки [130]. Это позволяет обеспечить психологическую готовность и установку на успешность в выполнении педагогических функций.

В целом ряде исследований указывается на важность учета активной субъектной позиции в совершенствовании своей профессиональной готовности. Так, Ю.П. Поваренкова в своем исследовании доказала, что профессионал умеет выбирать наиболее оптимальную стратегию своего становления [257]. Л.В. Антропова отмечает, что профессионал сам является субъектом профессиональной деятельности, умеет перестраивать и преобразовывать ее и не довольствуется полученными результатами своего труда, а стремится к повышению результата через полную реализацию своих личностных возможностей [14].

Анализ научных исследований позволяет сделать вывод о том, что принципиальной позицией авторов является признание того обстоятельства, что формирование готовности к профессиональной деятельности является важнейшей сферой человеческой практики, направленной на развитие «человеческого капитала». Как и любая деятельность, она нуждается в определенных ориентирах, адекватном им содержанию и применении соответствующих технологий, направленных на повышение профессиональной компетентности. Большинство авторов указывают на тесную связь между формированием готовности и дальнейшим профессиональным развитием.

Понятие готовности в современной науке рассматривается авторами с разных сторон, что приводит к отсутствию единого общепринятого толкования этого понятия. Проведенный анализ научной литературы позволяет нам прийти к выводу о том, что рассмотрение «готовности» сегодня происходит по четырем основным направлениям.

Первое направление рассматривает данное понятие с позиции готовности личности к определенным активным действиям (психическое состояние личности). Второе направление акцентирует внимание на свойствах и качествах личности, необходимых для успешной деятельности. Третье направление рассматривает готовность к труду и успешному выполнению своих профессиональных обязанностей. Четвертое направление акцентирует внимание на готовности к обучению [11; 105; 108; 174; 177; 192; 193; 296; 304; 354]. Особо отметим, что сегодня понятие «готовность» рассматривается как интегративное состояние, необходимое для эффективного осуществления профессиональной деятельности [193; 304].

В целом категория «готовность к деятельности» является важным и первичным условием успешности выполнения любой деятельности [13; 14; 114; 304 и др.] и включает в себя мотивационный, познавательный и эмоциональный, деятельностный компоненты [1; 14; 55; 71; 105; 174; 208; 294; 306] и может рассматриваться как определенное психологическое состояние (кратковременное явление) и как сформированное устойчивое качество (долговременный акт, т.е. «подготовленность», «устойчивая готовность») [108].

Проанализировав научную литературу, мы выявили следующие виды готовности: физическая, психологическая, специальная [14; 143; 193; 207; 255]; общая готовность и специальная готовность, которая учитывает специфику конкретной профессиональной деятельности [108; 114; 193; 294]; научно-теоретическая [14]; индивидуальная и коллективная, которая отражает стремление группы людей к достижению конкретной цели, организованные действия определенной группы людей [172].

Таким образом, соглашаясь с позициями вышеперечисленных авторов, считаем, что в рамках проводимого нами исследования, необходимо рассматривать «готовность» с позиции общей профессиональной готовности, которая формируется в процессе освоения образовательных программ профессиональ-

ного образования и развивается в дальнейшем в ходе выполнения разнообразных профессиональных обязанностей, при этом важным аспектом готовности является готовность к обучению, освоению новых направлений профессиональной деятельности, которые не были освоены ранее. Готовность к педагогической профессиональной деятельности стоит рассматривать не только как общепрофессиональную подготовку (теоретическую и практическую), но и как основу для развития педагогической культуры, профессионализма [130]. Так, С.И. Ожегов профессионалом определяет человека, который является специалистом своего дела [230]. М.В. Афонина [23], А.К. Маркова [207], Ю.П. Поваренков [257] считают, что профессионализм отражает высокую профессиональную квалификацию и компетентность, что позволяет осуществлять деятельность с высокой продуктивностью, достигая высокого уровня выполнения профессиональных обязанностей, побуждая себя к дальнейшему развитию.

Таким образом, в рамках изучения научной литературы, мы пришли к выводу о том, что готовность формируется в процессе профессионального образования и дальнейшей профессиональной деятельности, по мере нарастания знаний и практического опыта, готовность к решению профессиональных задач более сложного, высокого уровня, возрастает, достигая уровня профессионала, мастера.

Л.В. Антропова акцентирует внимание на длительности процесса формирования готовности к профессиональной деятельности и его поэтапном характере [14]. М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко при формировании готовности говорят о трех этапах: заблаговременная подготовка, непосредственная подготовка на определенную задачу и поддержание готовности в процессе выполнения сложной задачи [107].

М.И. Лукьянова, обобщая позиции разных авторов по вопросу формирования готовности, приходит к выводу о том, что формирование готовности является поэтапным процессом, в ходе которого обеспечивается возможность

эффективно осуществлять деятельность в определенных условиях. При этом особое внимание она обращает на мотивацию и установки, опыт определенных действий [201].

Учитывая то, что состояние готовности тесно связано с определенными личностными качествами человека, то можно говорить о том, что процессу формирования или развития готовности могут мешать как внешние факторы, так и внутренние (низкий уровень знаний, низкая мотивация, эмоциональная неустойчивость работника, отсутствие чувства команды и др.). И наоборот, уверенность, мастерство, опыт, внешняя среда будут позитивно влиять на повышение готовности [201].

Успешному формированию готовности способствует стимулирование действий и результатов, мотивация, объективная самооценка собственной подготовленности, личный опыт, умение контролировать и регулировать внутренний настрой [108].

Указанные положения о сущности проектировочной деятельности, уточнение понятия «проектирование ВСОКО», особенности готовности к профессиональной деятельности как результате подготовки к выполнению педагогических функций учителя позволяют сформулировать понятие **«готовности педагога к проектированию ВСОКО»**. Под ним понимается профессионально-личностная характеристика, отражающая способность педагога к определению целей и задач осуществления оценки качества образования, участию в разработке элементов системы валидных и надежных критериев, показателей, диагностических средств и оценочных процедур, а также принятию на основе оценочных процедур педагогических решений в соответствии с освоенными компетенциями, профессиональным и жизненным опытом, мотивами и сформированными ценностями.

Многоуровневый характер готовности свидетельствует о её сложной структуре. Разные исследователи включают в структуру готовности различные элементы, которые, как нетрудно заметить, во много дублируют друг

друга. Так, в своем исследовании Ж.А. Сорокина отмечает, что структура готовности имеет интегральный характер и предлагает следующие её компоненты: личностный компонент (самопонимающий, рефлексирующий); операционный компонент (приобретение необходимых знаний, умений, навыков); саморегуляционный компонент [304]. Г.Н. Жуков делает упор на такие компоненты готовности, как мотивационный, психофизиологический, социально-психологический и социально-профессиональный. [114].

М.В. Афолина особое внимание уделяет научно-теоретическому и операционно-технологическому компонентам, полагая что в основе лежит психологическая готовность, которая формирует установку на личностное совершенствование своей профессиональной деятельности. В структуру научно-теоретического компонента она включает единство теоретических, методических и технологических знаний, которые интегрируют общие и специальные знания, степень сформированности которых и отражает теоретическую готовность к решению его профессиональных задач. Операционно-технологический компонент позволяет превращать знания в реальные действия [23].

В.А. Мамаев в своем научном исследовании психологической и научно-педагогической готовности, добавляет еще и практическую готовность, в составе которого им выделяются мотивационный, когнитивный и операционный компоненты [203].

Л.А. Шевцова выделяет три группы компонентов готовности: мотивационный компонент (стремление добиться успеха, желание заниматься определенной работой), когнитивный компонент (сформированность знаний и умений), эмоционально-волевой компонент (уверенность в успехе, самооценка собственной подготовленности) [351].

Е.В. Шипилова в своем диссертационном исследовании выделяет следующие основные компоненты готовности: ценностно-мотивационный (профессиональный мотив, профессиональное мастерство, саморазвитие); когни-

тивно-гностический (знания, познавательная активность, обучаемость); эмоционально-волевой (профессиональные нормы и правила, эмоционально-волевая саморегуляция, соответствие требованиям профессиональной деятельности); функционально-деятельностный (степень сформированности определенных практических умений и навыков (коммуникативных, организационных, диагностических, проектировочных и др.), алгоритмов, приемов и способов деятельности) и креативный (творческая активность, самостоятельность, самоопределение, творчество, поиск и создание эффективных способов, приемов и алгоритмов практики) [354].

К.М. Дурай-Новакова в своем исследовании профессиональной готовности к педагогической деятельности акцентирует внимание на необходимости оценочной деятельности в рамках выделяемых ею основных компонентов профессиональной готовности, вводя такой компонент как ориентационно-познавательно-оценочный [105].

Г.А. Кручинина к названным элементам готовности добавляет эмоциональный элемент, который позволяет обеспечить управление эмоциями и чувствами, мотивирует на достижение успеха, воодушевляет и обеспечивает позитивный настрой на предстоящую деятельность [172].

М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович готовность делят на длительную и временную. Длительную готовность о связывают с необходимым набором знаний, умений, навыков и в её структуру включают положительное отношение к деятельности, эмоциональное и волевое регулирование. Говоря о временной готовности (предстоящая деятельность) они выделяют элементы, позволяющие планировать эту деятельность, предлагая своеобразный алгоритм планирования: осознание потребностей и требований к предстоящей деятельности; осознание целей деятельности; анализ условий осуществления предстоящих действий, актуализация имеющегося опыта; определение вероятных способов,

достижения поставленных целей; планирование деятельности, оценка имеющихся возможностей, прогнозирование результата; мобилизация сил, мотивация и самовнушение, достижение цели [108].

А.В. Андреева добавляет, к ранее озвученным критериям готовности, следующие критерии готовности: технологическая (операционная) готовность и рефлексивная готовность [13].

Таким образом, проведенный анализ научной литературы, позволил нам обобщить представления о компонентах структуры готовности и выделить те компоненты, которые будут формировать готовность педагогов общеобразовательных организаций к проектированию ВСОКО. На наш взгляд, в структуру готовности необходимо включить следующие элементы:

– мотивационный – эмоционально-волевая нацеленность на предстоящую деятельность, нацеленность на успех в своей деятельности, стремление выполнить работу качественно, позитивный настрой и воодушевление процессом деятельности, управление собой, преодоление неуверенности и сомнения, преодоление помех, саморегуляция, чувство ответственности, нацеленность на самообразование и самосовершенствование в рамках осуществляемой деятельности, нацеленность на результат;

– когнитивный (познавательный) – обладание системой необходимых знаний (общекультурных, общенаучных, нормативно-правовых, предметных, методических, психолого-педагогических и др.); готовность к обновлению знаний в связи с законодательными и методологическими изменениями;

– технологический – использование определенных педагогических технологий; готовность к использованию технологических решений при проведении оценочных процедур (печать, сканирование, верификация и др.); готовность мобилизовать необходимые актуальные знания, умения, навыки для осуществления предстоящей деятельности;

– креативный – осуществление творческого подхода к трудовым действиям, обладание творческими умениями, устойчивая направленность на совершенствование профессиональной деятельности, стремление к самостоятельному её осуществлению, наличие опыта и собственного видения качественного преобразования педагогической практики;

– рефлексивный – способность к осознанию процесса и результатов собственной деятельности; проведение коммуникативной и интеллектуальной рефлексии [213]; объективированное представление о ситуации и причинах затруднений, направленность на деятельность, исправляющей положение [327].

Становление и развитие данных элементов готовности к проектированию внутренней системы оценки качества образования рассматривается нами как результат непрерывного профессионального развития педагогов. Дело в том, что стремление к овладению такой новой функцией как проектирование внутренней системы оценки качества образования характеризует педагога как активного субъекта своего профессионального развития [33; 36; 38].

Осознание профессиональных дефицитов в оценочной деятельности и желание их устранить является мотивом для развития оценочных и проективных компетенций, в части осуществления трудовых действий, направленных на проектирование и практическое применение ВСОКО в педагогической деятельности. Систематизация знаний и умений, в части определения целей, критериев и применения методов оценочной деятельности, необходимых для принятия решений в педагогической деятельности, накопление соответствующего опыта пробуждает интерес к участию в проектировании ВСОКО в образовательных организациях. Становление творческих и рефлексивных компонентов готовности свидетельствует о возможности привлечения педагога к проектной, экспертной и инновационной деятельности. Поддержка инициативности педагогов в обогащении и творческом преобразовании элементов ВСОКО в значительной степени связана с повышением качества общего обра-

зования в образовательной организации. В свою очередь, осознание соотнесенности собственной проектировочной деятельности с результатами внешней оценки будет способствовать объективизации принимаемых на педагогической и управленческом уровнях решений.

Таким образом педагог не только повышает свою квалификацию и показывает компетентность в оценочной деятельности, он проявляет качественно новый уровень профессиональной компетентности в части проектирования и применения ВСОКО: повышает конкурентоспособность, проявляет готовность к управленческой, экспертной, инновационной деятельности.

Подводя итог констатируем следующие существенные результаты исследования подготовки педагогов к проектированию внутренней системы оценки качества образования. Следует признать, что в системе образования Российской Федерации, в рамках формирования ЕСОКО, появился новый элемент – ВСОКО. Действующее законодательство в сфере образования формирование и функционирование ВСОКО относит к полномочиям образовательной организации.

Формирование ВСОКО является относительно новым видом деятельности для образовательной организации и педагогического коллектива. ВСОКО интегрирует в себе разнообразные оценочные функции, соответствующие внутренние и внешние процедуры и их результаты. Прослеживается направленность данной системы на соотнесение внутренней оценки с внешними едиными критериями качества образования, предоставление общественности развернутой информации о деятельности и результатах развития образовательной организации, проектирование развития не только конкретной личности, но и образовательной организации в целом.

ВСОКО является инновационным видом деятельности и, вследствие данного обстоятельства является объектом педагогического проектирования. Под проектом в научной литературе понимается замысел или предвосхищение будущих изменений в определённых системах. Соответственно деятельность,

направленная на составление проекта или плана изменений, называется проектированием. Универсальность проектирования как практико-ориентированной методологии, её стандартизованность и технологичность обусловили возможность появления педагогического проектирования. Значение термина педагогического проектирования в современной педагогической науке обогащается. Наряду с целенаправленностью, перспективностью и формализованностью, современные ученые выделяют такую черту педагогического проектирования, как инновационность. Научные исследования и теория педагогического проектирования доказывают принципиальную применимость данной технологии проектирования при совершенствовании систем различного типа, одной из которых является система управления качеством образования.

Выявление общих и особенных черт педагогического проектирования, исходя из специфики различных видов педагогической деятельности, позволяет сформулировать понятие «проектирование внутренней системы оценки качества образования» как творческий, инновационный процесс деятельности временных или постоянных групп педагогического коллектива по выстраиванию модели целевого управления качеством образования, обеспеченной системой валидных и надежных критериев, показателей, диагностических средств и оценочных процедур.

Участие в проектировании принимают все члены педагогического коллектива. Действующим профессиональным стандартом педагога и тарифно-квалификационными характеристиками педагогических работников предусмотрен такой вид их деятельности. При этом проведенные исследования показывают, что современные российские педагоги испытывают определенные затруднения в осуществлении данной деятельности, что требует организации их подготовки к проектированию ВСОКО.

Подготовка в высших учебных заведения не является достаточной, а отсутствие практики в данном виде деятельности, порождает трудности в фор-

мировании и реализации ВСОКО у педагогов-стажистов, что делает более актуальным осуществление подготовки к проектированию и осуществлению функционирования ВСОКО через систему непрерывного профессионального образования. Это обстоятельство актуализировало необходимость определения понятия «готовности к проектированию ВСОКО», под которым понимается профессионально-личностная характеристика, отражающая способность педагога к определению целей и задач осуществления оценки качества образования, участию в разработке элементов системы валидных и надежных критериев, показателей, диагностических средств и оценочных процедур, а также принятию на основе оценочных процедур педагогических решений в соответствии с освоенными компетенциями, профессиональным и жизненным опытом, мотивами и сформированными ценностями.

Проведенный анализ научной литературы по исследуемой проблеме, позволил нам выделить компоненты структуры готовности педагогов общеобразовательных организаций к проектированию ВСОКО: мотивационный, когнитивный, технологический, креативный, рефлексивный.

Становление и развитие данных элементов готовности к проектированию внутренней системы оценки качества образования рассматривается нами как результат непрерывного профессионального развития педагогов. Владение педагогом функцией проектирования ВСОКО позволяет ему определить стратегию развития обучающегося через построение персонализированной модели обучения и достижение персонализированного результата обучения, а также принимать участие в построении модели развития образовательной организации, определять вектор своего профессионального развития и роста.

Полученные результаты позволяют уточнить содержательное наполнение и особенности подготовки педагогов к проектированию внутренней системы оценки качества образования в системе непрерывного профессионального образования.

§ 1.3. Стратегия подготовки педагогов общеобразовательной организации к проектированию внутренней системы оценки качества образования

Одним из назначений функционирования ВСОКО в образовательных организациях может являться использование полученных результатов при проектировании программы развития. На основе анализа достигнутых индикативных показателей развития определяются стратегические направления совершенствования образовательного процесса, качества образования, повышения профессиональной компетенции педагогических кадров образовательной организации и др. Проектирование ВСОКО в данном случае является стратегическим инструментом. От качества данной деятельности зависит объективность осуществляемых в образовательной организации решений. Следовательно, качественное проектирование ВСОКО является одной из приоритетных задач для современной школы. В то же время подготовку к новому для педагогических работников образовательной организации виду деятельности можно рассматривать как длительный, стадийный процесс, связанный со становлением профессионально-педагогической компетентности педагога в процессе повышения квалификации.

В связи с этим процесс подготовки педагогов общеобразовательных организаций к проектированию ВСОКО можно рассматривать как элемент общей стратегии развития образовательной организации. Это свидетельствует об обоснованности применения стратегического подхода для решения данной задачи. Кроме того, в контексте педагогического исследования вполне уместно привлечение такого вида стратегии, как педагогическая. Целью данного параграфа является разработка, концептуальное обоснование и обеспечение реализации педагогической стратегии, направленной на формирование готовности педагогов образовательной организации к проектированию ВСОКО. Такая по-

следовательность укладывается в научно обоснованный алгоритм современных исследований, который подразумевает теоретическое обоснование замысла, построение модели и её реализацию, естественно, с выходом на планируемый результат.

В учебной и научной литературе под «стратегией» понимается вид планирования, основанного на правильных и далеко идущих прогнозах [230; 300]; пошаговый план действий [53; 247; 364]; ориентир, заданное направление развития [32; 248]; долгосрочный план достижения перспективной цели [252]. Данный термин употреблялся преимущественно для описания управленческих воздействий и стал основой теории стратегического планирования. Однако, в последнее время стратегическое планирование стало применяться в различных сферах жизнедеятельности. В частности, признаки перспективной направленности, целевой ориентированности и осмысленности воздействий хорошо соотносятся с задачами педагогического менеджмента в образовательных системах.

В начале 2000-х годов в научные исследования по педагогическим наукам вошло понятие «педагогическая стратегия». Интересно, что данный термин употреблялся по отношению к педагогической деятельности, а не управлению образованием. Так, например, С.Ю. Егорихина пишет о способах выстраивания долгосрочных взаимоотношений учителя и обучающихся, позволяющих достичь эффективности в коммуникации [110]. Устойчивые типы таких взаимоотношений получили наименование «педагогическая стратегия межличностного взаимодействия».

Е.Г. Евдокимова [109], Т.Н. Курицына [183], А.В. Кутузова [186], А.Н. Лунев [202], А.В. Петров [251], Н.Б. Пугачева [202], В.С. Стародубцева [251] применяли понятие «педагогическая стратегия» к процессу планирования и реализации задач профессионального образования. Действительно, профессиональное образование имеет ряд важнейших задач, требующих комплексного подхода. При этом горизонт планирования ориентирован на пятилетний цикл

обучения студентов. Педагогическая стратегия находила выражение в требовании соблюдать преемственность содержания, форм и методов обучения при достижении поставленных задач.

Многие исследователи отмечают значение осознания стратегической направленности педагогической деятельности. Так, Н.Е. Щуркова отмечает, что педагог, который владеет умениями стратегического мышления, имеет существенные конкретные преимущества, так как видит процесс развития обучающегося в перспективе и способен это учитывать в педагогической деятельности [366]. Е.С. Бабунова в своем исследовании отмечает, что педагогическая стратегия является органической частью образовательного процесса и направлена на развитие педагогической культуры, определенное поведение и активные действия. Она приходит к выводу о том, что создание педагогических стратегий зависит от государственной политики в отношении образования, актуальности подходов, т.е. государственная политика в отношении образования во многом будет влиять на педагогические стратегии, которые будут разрабатываться [29].

Стоит отметить, что в последняя время исследователи обращают внимание на применимость понятия «педагогическая стратегия» к профессиональному росту педагога. Например, И.А. Донина отмечает, что в результате реализации педагогической стратегии педагоги осваивают значимые педагогические ценности, приобретают новые компетенции [103]. Р.А. Эльмурзаева пишет о возможности проектирования такой педагогической стратегии, которая будет обеспечивать развитие научно-методической культуры преподавателя учреждения дополнительного профессионального образования [368]. В.В. Игнатова, Л.А. Барановская считают, что особым признаком педагогических стратегия должен быть признак, обеспечивающий творческий характер стратегии, т.к. реализация стратегии является своего рода педагогическим творчеством, а следовательно, связана, с личностью конкретного педагога, его опыт-

ностью, склонностью и готовностью к творческой деятельности, стиля и манеры общения, т.е. харизмы педагога, что и придает каждой педагогической стратегии своё неповторимое своеобразие [127]. Отметим, что в данных исследованиях указывается на возможность проектирования целенаправленного, долгосрочного и педагогически обоснованного процесса развития профессиональных квалификаций педагогов.

Существует ряд исследований, в которых осуществляются попытки осмысления сущности, структуры и педагогически обоснованных способов формирования «педагогической стратегии». Нужно отметить, что в психолого-педагогической литературе существуют различные подходы к понятию «педагогическая стратегия». Отметим, что все авторы приходят к выводу о том, что педагогическая стратегия представляет собой запланированные действия педагога, направленные на достижение заданных стратегических целей, конечный результат профессиональной деятельности [103; 157; 246; 366]. При этом Н.Н. Тулькибаева, Л.В. Трубайчук отмечают, что это – высший уровень планирования педагогической деятельности [246].

Таким образом, в рамках проводимого нами диссертационного исследования под **педагогической стратегией** понимается комплекс педагогических действий, связанных с решением педагогических и профессиональных задач, направленных на достижение стратегического ориентира профессионального развития с учётом специфики образовательной организации, уровня педагогического мастерства и имеющихся ресурсных возможностей, выбранных форм, методов и средств достижения поставленной цели.

Нужно отметить, что применение педагогической стратегии в научных исследованиях обусловлено высокой степенью её формализации как инструмента воздействия и, соответственно, хорошей корреляцией с такими элементами научного исследования, как модель и педагогические условия.

В.А. Штофф отмечает, что моделью следует считать мысленно представляемую или материально реализованную систему, изучение которой должно

исследователю давать новую информацию об объекте изучения [363]. В научной литературе даются различные классификации моделей, реализующих различные функции. Условно их можно разделить на статические, динамические, материальные, информационные. Один и тот же объект может изучаться разными моделями, что позволит всесторонне изучить данный объект.

В свою очередь, формализуя элементы педагогической стратегии, И.А. Зимняя обосновала существенные признаки для классификации стратегий, к которым она отнесла время, субъектов деятельности, активные действия, средства, обеспечивающие достижение цели (способы, методы, формы и т.д.) [122], т.е. элементы стратегии соотносятся с основными компонентами педагогической системы.

Д.А. Коноплянский, рассматривая основные принципы формирования и реализации педагогической стратегии, прямо указывает на то, что одним из важных принципов её реализации должен быть принцип системности, который предполагает последовательное овладение теоретическими знаниями, умениями и навыками, поэтапное наращивание опыта в решении профессиональных задач [157]. Также он обратил внимание на принцип самостоятельности и творческой активности, которые необходимы для реализации педагогической стратегии. Это положение указывает на еще один системный признак педагогической стратегии, позволяющий соотнести её с элементами научного исследования – это направленность на развитие исследуемого объекта и определение конкретных способов этого развития. Причем данные способы могут быть не четко определенными, а вариативными.

Е.С. Бабунова, Л.А. Барановская, В.В. Игнатова, Р.А. Эльмурзаева, развивая данное положение, обращают внимание на признаки, которые характеризуют гуманистично-демократический характер стратегий (гуманизм, демократизм, открытость). Также исследователи отмечают, что педагогическая стратегия должна обладать определенной гибкостью, т.е. быть способной реагировать на происходящие изменения в формах, средствах и технологиях, а

также обладать способностью к развитию, так как стратегия не является застывшей и должна учитывать те изменения, которые происходят в обществе, в том числе в части требований к обучению и воспитанию [29; 127; 368]. То есть речь идет о конкретных условиях, в которых происходит применение форм, средств и технологий. Таким образом, можно утверждать, что основные элементы педагогической стратегии будут зависеть от тех «смыслов», которые в них закладываются разработчиками. Основными элементами однозначно будут являться цель, задачи, модель, содержание, средства реализации, способы достижения поставленных целей. Исследователи приходят к выводу о том, что структура педагогической стратегии отражает системный состав, связи между элементами, их функции и условия функционирования педагогической модели.

Современная образовательная политика в России декларирует необходимость поиска новых подходов в обучении и воспитании, что, в свою очередь, актуализирует задачу по разработке, актуализации и внедрению в педагогическую практику новых педагогических стратегий. Любая система требует упорядоченности и взаимосвязанности её элементов. Педагогическая стратегия, применяемая в конкретной образовательной организации, как мы это уже отмечали выше, должна быть взаимоувязана с имеющейся в образовательной организации образовательной программой и программой развития. Именно четкое понимание всеми субъектами образовательного процесса целей и задач позволяет наиболее продуктивно решать задачи, сформулированные в педагогической стратегии. Поэтому разработка и актуализация педагогических стратегий является важной и ответственной функцией, как в целом всей образовательной организации, так и каждого педагогического работника конкретно.

Итак, исследователи, которые обращались к изучению сущности и структуры «педагогической стратегии», отмечают, что одним из важных моментов её реализации является моделирование, в ходе которого происходит

творческая разработка стратегии, наполнение её личностным смыслом, затем наступает этап конкретизации и реализации, в ходе которого происходит воплощение стратегии в жизнь [127].

Таким образом, рассмотрев дефиниции понятия «педагогическая стратегия», основные признаки, характеризующие педагогические стратегии и элементный состав, мы можем констатировать, что понятия «педагогическая стратегия», с одной стороны, а также модель и педагогические условия её реализации, с другой стороны, по своему содержанию являются тождественными. Следовательно, ключевыми составляющими разрабатываемой педагогической стратегии подготовки педагогов общеобразовательных организаций к проектированию внутренней системы оценки качества образования будет являться её методологические основания, целевые ориентиры и возможные способы осуществления преобразований, педагогические условия их реализации. В этой связи далее перейдем к характеристике данных элементов.

Роль методологии в проектировании модели педагогического воздействия была отмечена во многих значимых теоретических исследованиях. Так, В.В. Краевский отмечает, что методология является основой исследования любой отрасли науки. Особенностью применения методологии в педагогических исследованиях являются её регулятивные и нормативные функции [167]. В.А. Сластенин характеризовал научную методологию как путь решения сложнейших педагогических исследовательских задач [296]. В.И. Загвязинский методологию педагогики называл учением о педагогическом познании, которое дает исходные фундаментальные методологические положения (теории, концепции, гипотезы) [116]. Е.И. Пургина отмечает, что методология, прежде всего, обосновывает исходные принципы педагогической деятельности, что позволяет понимать, объяснять, структурировать, прогнозировать её развитие и направления осуществления, проектировать и организовывать образовательный процесс [274]. Н.А. Копылова подчеркивает, что именно сегодня в педагогической науке возникает масса новых идей и инноваций, что требует их

анализа с целью получения информации об изученном процессе или явлении [159].

Таким образом, эффективность используемой стратегии будет определяться правомерностью выбранной методологической основы исследования. На современном этапе научного знания стало нормой применение интеграции, что приводит к обогащению знаний, используемых методов. Хотя данный метод имеет свои негативные проявления, которые проявляются в том, что не всегда существует понимание о том, как можно соединить все составляющие разных подходов в соответствии с логикой проводимого исследования [146; 318].

Выше мы уже отмечали, что проектирование ВСОКО носит интегративный характер. Данное обстоятельство позволяет нам полагать, что и процесс разработки, обоснования педагогической стратегии подготовки педагогов к проектированию ВСОКО и её теоретическая модель не могут строиться на единственном педагогическом подходе, а должны учитывать положения разных методологических подходов, что позволит нам получить наиболее достоверную картину об изучаемом объекте.

Для разработки и обоснования педагогической стратегии подготовки педагогов общеобразовательных организаций к проектированию ВСОКО считаем целесообразным и обоснованным использовать следующие взаимодополняющие друг друга методологические подходы: системно-деятельностный, компетентностный, андрагогический и квалиметрический. Указанные научные подходы будут являться своеобразным методологическим ориентиром, который определяет направления исследования, выбор средств при изучении проблемы подготовки педагогов в исследуемом аспекте. Рассмотрим обозначенные нами выше методологические подходы и представим их значение в разработке педагогической стратегии подготовки педагогов общеобразовательных организаций к проектированию ВСОКО.

Системно-деятельностный подход объединяет системный и деятельностный подходы, т.е. позволяет рассмотреть образовательный процесс через совокупность множества взаимосвязанных видов деятельности всех субъектов образования [112; 318].

Начало деятельностной трактовке психики было положено в трудах С.Л. Рубинштейна и являлось одной из центральных тем отечественной психологии [281]. Значение деятельностного подхода в педагогике было обосновано А.Н. Леонтьевым, который обосновал, что двигателем деятельности являются потребности человека, которые преобразуются в мотивы и управляют деятельностью субъекта [195]. Согласно заключениям А.Н. Леонтьева, деятельность в обществе предстает как система. Потребности и мотивы, предмет, цели, средства и формы осуществления деятельности человека являются компонентами данной системы [195]. Данная система носит развивающийся характер: имеет программу преобразования (цель), определенные действия, предполагает специальную подготовку (образование) и опыт. Таким образом, обобщенно структуру любой деятельности можно изобразить в виде цепочки элементов: потребность – мотив – задача – средства (решения задачи) – действия – операции. По отношению к образованию деятельностный подход позволяет исследовать и проектировать образовательный процесс, исходя из общих принципов организации деятельности.

При системном походе любой элемент рассматриваемой системы можно интерпретировать как совокупность взаимосвязанных элементов, имеющих свою цель, ресурсную основу, связи. Системный поход предполагает отношение к педагогике как к системе, которая состоит из определенного количества структурированных элементов, между которыми возникает определенное взаимодействие. При этом каждый элемент данной системы, может выступать самостоятельной системой, что будет усложнять возникающее взаимодействие внутри системы, но при этом все они будут подчинены общим принципам, целям и задачам. В данной системе каждый элемент имеет свою подчиненность,

одновременно выступая в состоянии подчиняющего элемента. С помощью системного подхода возможно осуществлять моделирование определенных процессов, что позволяет описывать как систему в целом, так и отдельные её элементы [52].

Как отмечают Т.А. Жданко [112], Е.И. Пургина [274], О.С. Тоистева [318], становление и развитие идеи соединения системного и деятельностного подходов принадлежит в основном отечественным ученым. Исследователи подчеркивают, что системно-деятельностный подход позволяет наиболее полно описать психологические условия, механизмы обучения, структуру учебной деятельности и выстроить обратную связь [112; 274]. Л.Г. Петерсон и М.А. Кубышева отмечают характер взаимодействия двух подходов: принцип системности носит общенаучный характер, принцип деятельности – общепсихологический [250]. В целом, системно-деятельностный подход стал одним из ведущих методологических оснований проводимых научно-педагогических исследований и послужил основой для многих инновационных технологий последних лет [18].

Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [190].

Формирование компетентностного подхода определили тенденции социально-экономического развития, вызванные ускорением экономического прогресса, появлением новой техники и технологии, что потребовало концентрации внимания на результате образования, формировании компетенций и компетентностей. Появлению компетентностного подхода способствовали процессы изучения рынка труда, направленные на изучение требований работодателей по отношению к работникам. По мнению А.Г. Бермуса, компетентностный подход нужно рассматривать как современный коррелят множества других подходов [45], что, по словам А.И. Кукуева, приводит к достаточно сложному конгломерату теоретических положений, классификаций, понятий

и научных определений, которые бывают весьма противоречивы, а это приводит к неоднозначным выводам [180].

В настоящее время «компетентность» выступает в качестве предмета научного осмысления. Исследуется компетентность в различных сферах профессиональной деятельности, структура профессиональной компетентности и способы ее развития на разных этапах образования и профессиональной карьеры. В мировой образовательной практике компетентность воспринимается как центральное понятие, как желаемый и прогнозируемый результат образования [274].

Современные исследования в сфере педагогики (В.И. Байденко [30], И.А. Зимняя [122], Н.В. Кузьмина [176], Л.М. Митина [215], Ю.Г. Татур [315] и др.) выполняются в плане уточнения перечня ключевых компетенций, необходимых для осуществления педагогической деятельности. Особенно важны исследования, которые направлены на изучение критериев и процедур их оценивания.

В рамках проводимого нами исследования важно понимание того, что профессионализм базируется на компетентности [22; 86; 206; 207; 213; 219; 334 и др.], под которой понимаются качества личности, сформированные в процессе подготовки человека для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях) [274]. Ряд авторов отмечают, что сегодня компетентный подход применяется для оценки профессионализма педагога, качества образовательных результатов, создания стандартов нового поколения [121; 180; 212; 213 и др.]. В числе значимых компетенций педагога вполне обоснованно относят умения и способности педагога при осуществлении оценочной деятельности.

Андрагогический подход – это совокупность общих принципов, направленных на создание достаточных и оптимальных условий для образования взрослых [178]. Данный подход развивался в русле идей андрагогики, которая рассматривала теоретические и практические проблемы образования

взрослых с учётом их особенностей (сформированности черт личности, имеющегося жизненного опыта, культурных, образовательных и профессиональных запросов, преобладания самообразования и самовоспитания и др.). Наиболее востребованными данные идеи оказались в системе непрерывного образования [26; 63; 132; 147; 164; 179; 180; 236; 248; 263; 278; 286; 374 и др.].

Активизация отечественных исследований по андрагогике (С.Г. Вершловский [72], З.В. Возгова [75], А.В. Глазырина [85], В.В. Горшкова [90], М.Т. Громкова [92; 93; 94], С.И. Змеёв [123; 124], И.А. Колесникова [236], А.И. Кукуев [180], А.Е. Марон [236], А.М. Митина [214], В.Г. Онушкин [232], Е.П. Тонконогая [236] и др.) связана с динамикой социально-экономического развития и появлением более прогрессивных технологий, с одной стороны, и, требованиями рынка труда к профессионализму работников, с другой стороны [75]. В результате теоретических изысканий были определены цели обучения взрослых, определена связь между обучением взрослых и их трудовой деятельностью, определены основополагающие принципы обучения и т.д. [43; 332 и др.]

А.И. Кукуев отмечает, что андрагогическая парадигма заключается в том, что обучающийся взрослый осознает свои потребности и сознательно удовлетворяет их в своей деятельности [180]. С.И. Змеёв отмечает, что подобная модель образования опирается на самостоятельность обучающегося, поддерживается его индивидуальным опытом и направлена на профессиональное развитие личности [123]. Рассматривая андрагогические принципы осуществления образовательного процесса, З.В. Возгова отмечает, что одной из его целей является сопровождение развития специалиста, который нацелен на свое профессиональное обновление. Такая организация образовательного процесса нацелена на различные стили профессионального поведения, а также учитывает контекст, в котором находится специалист [75].

Таким образом, андрагогическая модель подразумевает построение процесса обучения на совместной деятельности обучающихся и обучающихся, что

невозможно без активной деятельности обучающегося, а также его высокой мотивации.

Квалиметрический подход – это подход позволяющий произвести измерение качества какого-либо предмета с использованием методов количественной оценки [5; 188; 300]. В отечественной науке данный метод появился в 1968 году (Г.Г. Азгальдов), в настоящее время активно применяется в теории и практике управления [5; 135; 188; 204; 206; 342; 244; 264; 355; 356; 357; 358; 359 и др.]. Сегодня квалиметрия активно развивается через появление новых направлений: социологическая, педагогическая, логистическая (А.И. Субетто [310], В.С. Черепанов [338], Э.Э. Эльдяева [367] и др.) и внедрение комплексной количественной оценки качества в различные сферы человеческой деятельности, которые могут быть применимы именно с учётом внутреннего единства подходов в описании их алгоритма [16].

Стоит отметить, что в педагогике квалиметрический подход получил широкое распространение именно для проверки качества знаний, применяемых диагностических материалов, построения итоговых шкал, отражающих результат измерения качества или итоговые значения психологических характеристик личности [263]. В.А. Болотов, например, отмечает, что в настоящее время ведутся интенсивные научные исследования, связанные с оцениванием качества образования с использованием методов научно обоснованной педагогической квалиметрии [57].

Как отрасль знания, квалиметрия имеет свой предмет, объект, цель и задачи. Основной задачей квалиметрии является установление уровня качества объекта исследования (система, процесс) в целях измерения степени удовлетворения данным объектом со стороны общества или конкретной личности [59]. А.И. Суббетто отмечал, что в рамках изучения квалиметрии в педагогике необходимо обращать внимание все её многообразие, т.е. изучать качество функционирования системы, качество учебно-воспитательного процесса, про-

фессионализм педагогов [310]. Н.С. Сагитова добавляет к озвученным элементам необходимость включения в квалиметрические исследования таких процессов, как управление качеством образования и систему обеспечения качества образования [284]. Ф.Р. Мифтахутдинова пишет о важности квалиметрического образования в современном обществе, так как оно позволяет формировать готовность профессионалов в различных сферах, использовать стандарты для оценки и определения уровня качества, а также развивать умения проектирования систем управления качеством [216]. Р.П. Аркаев выделяет требования, соблюдение которых необходимо для объективной оценки и стимулирования педагогической деятельности (систематичность, объективность, действенность, компетентность). Она также акцентирует внимание на том, что полученная в рамках проведенного объективного исследования информация должна стать предметом дальнейшего педагогического анализа [16].

Таким образом, на основе проведенного анализа, мы пришли к выводу, что квалиметрический подход должен использоваться педагогами для проектирования системы управления качеством образовательного процесса. Он обладает значительными возможностями при проектировании и интерпретации результатов образовательной деятельности, процесса профессионального развития педагогов. Применение квалиметрического подхода позволяет более объективно дать индивиду ответ на вопрос о качестве предоставляемых ему услуг.

Подводя итоги нашего анализа методологических подходов, остановимся на значении данных подходов в формировании готовности педагогов к проектированию ВСОКО (таблица 1).

Значение методологических подходов в проектировании стратегии
подготовки педагогов общеобразовательных организаций
к проектированию ВСОКО

Методологический подход	Назначение методологических подходов в проектировании модели как составляющей стратегии
Системно-деятельностный подход	1) обеспечивает комплексное изучение проблемы на всех этапах исследования; 2) устанавливает взаимосвязи между различными элементами системы; 3) обеспечивает целенаправленное системное воздействие, что позволит повысить эффективность деятельности.
Компетентностный подход	1) является индикатором готовности педагога к профессиональной деятельности вообще и проектированию ВСОКО в частности; 2) формирование перечня наиболее значимых компетенций, необходимых для осуществления определенной деятельности, в частности, деятельности по проектированию ВСОКО; 3) учет мнения работодателей по формированию и развитию компетенций, необходимых для осуществления видов деятельности, способствующих росту эффективности и производительности.
Андрагогический подход	1) удовлетворение актуальных и перспективных профессионально-образовательных запросов, направленных на развитие актуальных компетенций работников; 2) учет опыта работников, трансляция этого опыта в совместной образовательной деятельности (формальной и неформальной); 3) способствует построению персонализированного повышения квалификации работников.

Квалиметрический подход	<ol style="list-style-type: none"> 1) умение проектировать систему управления качеством образования для контроля динамики развития образовательного процесса, результата обучения и профессиональной деятельности педагогов; 2) разработка и применение диагностического инструментария, обеспечение его валидности; 3) использование методологии оценки качества; 4) создание информационных систем, позволяющих использовать результаты квалиметрии для управления качеством образования.
-------------------------	---

Данные подходы позволили опираться при разработке компонентного состава педагогической стратегии подготовки педагогов к проектированию ВСОКО на следующие положения:

- педагогическая стратегия должна содержать элементы, которые непосредственно будут воздействовать на подготовку педагогов к проектированию ВСОКО;

- должна быть обеспечена возможность контроля достижений педагогов на разных этапах работы;

- педагогическая стратегия должна иметь возможность её коррекции с целью достижения большей эффективности её реализации.

Учитывая то, что развитие готовности педагогов к проектированию ВСОКО является процессом интегральным и динамичным, то в качестве способа организации исследования было определено моделирование. Рассмотрим особенности применения данного метода в процедурах научно-педагогического исследования.

Описанием методологии исследований в разное время занимались А.М. Ахметова [25], А.П. Беспалько [47; 50], В.И. Загвязинский [116; 118], А.П. Тряпицына [324] и др. Проблема моделирования исследовалась многими авторами (В.Г. Афанасьев [21], Ю.А. Конаржевский [154], Н.В. Кузьмина [175], Ю.Н. Кулюткин [182], Л.А. Маркова [209], В.А. Штофф [363] и др.). Ученые

дают различные определения понятия «модель», понимая под ним мысленно представляемую систему [363], материально реализованную систему [363], систему объектов или знаков [155; 166; 167; 262], изображение, схему, описание [155], взаимосвязь системных элементов и отношения между ними [116; 166; 167] и др. Таким образом, для формирования модели педагогической стратегии мы должны иметь представление о системе проектирования, основных элементах и тех взаимосвязях, а также отношениях, которые возникают между определенными элементами планируемой системы.

В рамках теоретического обоснования построения модели нами использовался системно-деятельностный подход, так как предмет нашего исследования представляет собой многофакторный процесс, в результате которого должна быть сформирована готовность педагогов к проектированию ВСОКО, затрагивающий диагностику, мотивацию, прогнозирование, развитие и коррекцию действий педагогов по проектированию ВСОКО.

Системное познание позволяет зафиксировать и классифицировать элементы системы, описать их, установить между ними внутренние связи, определить внешние связи и провести изучение процессов управления системой [369]. Так, В.Г. Афанасьев при рассмотрении системного подхода обращает внимание на то, что система представляет собой целостность элементов, которые обладают новыми интегративными свойствами, отсутствующими у каждого из них в отдельности, и связанные с внешней средой [21]. М.С. Каган указывает, что исследование любой системы должно происходить с точки зрения предметной, функциональной и исторической плоскостей [136]. Указанные аспекты реализации системного подхода дополняют друг друга, раскрывают его методологические основания и обеспечивают полное его раскрытие.

Для нашего исследования важно понимание системной организации педагогических моделей. В этом плане П.И. Образцов при рассмотрении вопросов формирования педагогических моделей предлагает при формировании со-

держательной и организационной структуры рассматривать единство целевого, содержательного, деятельностного и результативного компонентов [229]. Исходя из приведенного анализа процесса моделирования в системном аспекте, охарактеризуем содержание модели подготовки педагогов общеобразовательных организаций к проектированию внутренней системы оценки качества образования.

Согласимся с позицией, высказанной Е.С. Бабуновой о том, что граница моделирования должна совпадать с определением объекта и предмета моделирования [29]. В нашем случае под объектом моделирования мы понимаем процесс формирования ВСОКО, а в качестве предмета моделирования выступает собственно педагогическая стратегия подготовки педагогов к данному процессу. Следовательно стратегической целью осуществляемой деятельности выступает формирование оценочной компетентности педагогов общеобразовательной организации и их готовности к проектированию ВСОКО, а задачей моделирования является описание функциональной структуры педагогической стратегии подготовки педагогов к проектированию ВСОКО.

Необходимо отметить, что готовность к различным видам педагогической деятельности преимущественно является предметом исследований в сфере профессионального образования. Формирование такой готовности у будущего специалиста является ключевой целью профессионального образования. В процессе профессионального педагогического образования формируются некоторые оценочные компетенции педагога: знания о качестве образования, формах, методах и средствах оценивания, умения планирования и осуществления оценочной деятельности учителя. Однако, как показывает анализ образовательных программ, реализующихся в организациях профессионального образования, такие компетенции не рассматриваются в связи с развитием независимых и внутриорганизационных систем оценки качества и использования данных результатов для принятия педагогических решений, совершенствования собственной педагогической деятельности. Следовательно, такие

вопросы следует отнести к профессиональным дефицитам педагога, возникающим в связи с развитием системы образования и обеспечивающим профессиональный рост педагога.

В данном исследовании речь идет о практикующих педагогах и их профессиональном росте в соответствии с личными потребностями и запросами образовательной системы. Целевым ориентиром повышения квалификации педагога в данном случае является преодоление профессиональных дефицитов, подготовка к принципиально новым видам педагогической деятельности, каким и является проектирование ВСОКО. Поскольку данная задача является приоритетной для системы образования и конкретной образовательной организации, требуется формирование специфических знаний и умений педагога. Стоит сосредоточить внимание на таких способах подготовки к данному процессу, которые гарантировано обеспечат включение педагога в проектирование ВСОКО в конкретной образовательной организации, устраняя профессиональные дефициты и обеспечивая необходимые элементы готовности к данному виду деятельности [1; 37; 38; 274]. Для этого и потребовалось разработка целенаправленной стратегии подготовки педагогов общеобразовательной организации к проектированию ВСОКО, основанной на учете профессиональных дефицитов педагогов и возможностей системы повышения квалификации.

Исходя из теории моделирования и учитывая то, что моделирование выступает сложным, многоаспектным, динамичным процессом, результатом которого является мысленно представляемая система объектов или знаков, имеющих определенную взаимосвязь и состоящую из различных в подсистем или блоков, несущих определенную информацию, мы при формировании модели педагогической стратегии включили в её состав четыре основных блока (подсистемы): концептуально-целевой, содержательный, организационно-технологический и критериально-оценочный [49; 116; 184]. Данные блоки описы-

вают контуры педагогической стратегии подготовки педагогов общеобразовательной организации к проектированию ВСОКО, определяя основания, цель, задачи, содержательные линии, формы, методы, средства, а также способы оценивания эффективности развертывания системы повышения квалификации по указанному направлению. Это позволит провести апробацию данной педагогической стратегии в практике повышения квалификации педагогов по вопросам проектирования ВСОКО.

Концептуально-целевой блок обеспечивает понимание оснований, формулирования целей и задач, необходимых для чёткого определения государственного и социального заказа в плане развертывания системы повышения квалификации по вопросам подготовки педагогов к проектированию ВСОКО. Концептуальные основания определяются следующими составляющими.

1. Государственный заказ и социальные запросы общества и работодателей. Государственный заказ выражен в совокупности нормативно-правовых актов Российской Федерации и субъекта Российской Федерации в области оценки качества образования, определяющих государственную политику в сфере обеспечения качества (ФЗ «Об образовании в РФ», Национальный проект «Образование», Государственная программа «Развитие образования»); требования к наличию компетенций педагога при исполнении оценочных функций (Стандарт профессиональной деятельности педагога, квалификационные требования); требования к обеспечению качества результатов образования (система федеральных государственных образовательных стандартов). Социальные запросы общества и работодателей отражаются в исследованиях запросов и потребностей общества в области предполагаемых результатов образования и характеристик образовательных систем. Руководители общеобразовательных школ, в свою очередь, определяют ориентиры подготовки педагогических работников с учётом требований профессионального стандарта и потребностей образовательной организации. Также можно учитывать запросы

обучающихся и педагогических работников (с точки зрения профессионального саморазвития). Учёт государственного заказа и социальных запросов позволит уточнить цели и задачи подготовки педагога к проектированию ВСОКО.

2. Методология исследований качества образования. Включает совокупность квалиметрических исследований и стандартизированных оценочных процедур от международного и национального уровня до уровня регионального и конкретной образовательной организации. Квалиметрические исследования демонстрируют обоснованность, объективность, валидность и надежность применения систем внешней и внутренней оценки качества для принятия решений на уровне образовательной организации и педагога. Разработанные стандарты оценивания качества образования, применяемые в российской образовательной системе, обеспечивают единство терминологии и подходов в проведении оценочных процедур. Это позволяет уточнить содержательные направления подготовки педагога к проектированию ВСОКО.

3. Методология, отражающая особенности педагогических воздействий на взрослых обучающихся в системе повышения квалификации в совокупности системно-деятельностного, компетентностного, андрагогического и квалиметрического подходов. Системно-деятельностный подход позволяет рассмотреть процесс повышения квалификации как совокупность видов активной, осмысленной, практико-ориентированной образовательной деятельности взрослых обучающихся. Компетентностный подход выступает как основание выявления необходимых элементов содержания и организации процесса повышения квалификации с точки зрения преодоления профессиональных дефицитов и систематизации знаний и умений в части определения целей, критериев и применения методов оценочной деятельности при проектировании ВСОКО. Андрагогический подход указывает на необходимость опоры на субъектный опыт педагога при определении индивидуальных образовательных потребностей. Использование положений данного подхода предполагает планирование формальных и неформальных мероприятий, направленных на

освоение знаний и умений, изучение и апробацию практики проектирования ВСОКО в общеобразовательной организации. Квалиметрический подход позволяет произвести измерение полученного результата в соответствие с критериями и показателями готовности педагогов общеобразовательных организаций к проектированию ВСОКО с использованием методов количественной оценки. Совокупность данных методологических подходов будет обеспечивать профессиональный рост практикующих педагогов в системе повышения квалификации в аспекте их подготовки к проектированию ВСОКО.

Цель педагогической стратегии – содействие педагогам общеобразовательной организации в преодолении профессиональных затруднений и освоении компетенций, необходимых для проектирования и осуществления функционирования ВСОКО с использованием средств формального и неформального повышения квалификации. Существенно важно, что проектирование ВСОКО является новым для образовательной организации и педагога видом профессиональной деятельности. Следовательно, у педагога существуют затруднения в её реализации связанные с недостаточной сформированностью соответствующих компетенций. В рамках проектируемой стратегии важно сформировать внутреннюю готовность педагога к проектированию ВСОКО, устранить имеющиеся у них профессиональные дефициты для перехода к построению системы проектировочных действий, направленных на достижение реально лучших результатов качества образования и профессиональной деятельности. Результатом реализации модели станет повышение их профессиональной готовности к проектированию ВСОКО и осуществлению педагогической деятельности на основе результатов её применения в образовательной организации.

Задачи реализации модели определяются, исходя из этапов подготовки педагогов к проектированию ВСОКО. Полагаем целесообразным говорить о

следующих трех этапах: подготовительном, формирующем и творческо-прикладном. В соответствии с этим выделим задачи для каждого из указанных этапов подготовки педагогов к проектированию ВСОКО.

1. На подготовительном этапе такими задачами выступают: а) содействие педагогам в осознании и понимании роли ВСОКО в обеспечении развития и функционирования общеобразовательной организации; б) стимулирование к осуществлению трудовых действий, направленных на проектирование и практическое применение ВСОКО в педагогической деятельности.

2. На формирующем этапе в качестве задач рассматриваются: а) систематизация знаний и умений педагогов в части определения целей, критериев, применяемых методов оценочной деятельности, необходимых для принятия решений в педагогической деятельности; б) вовлечение педагогов в осуществление основных процедур проектирования ВСОКО в общеобразовательной организации.

3. На творческо-прикладном этапе актуализируются такие задачи как: а) поддержка инициативности педагогов в обогащении и творческом преобразовании элементов ВСОКО в общеобразовательной организации, привлечение их к деятельности института независимой экспертизы; б) содействие в осмыслении и апробации опыта проектирования профессиональной деятельности на основе ВСОКО.

В рамках данного блока предполагается выявление уровня готовности педагогов к проектированию ВСОКО путем соотнесения знаний и имеющегося у них опыта работы с современными требованиями к оценочной деятельности педагога. Анализ проведенной работы позволит педагогам осознать необходимость изменений в педагогической практике, повысить уровень их активности, мотивированности, субъектности в рамках предстоящей подготовки, самоуправления данным процессом [64].

Результат работы, полученный в рамках первого блока, позволит нам перейти к **содержательному блоку**, который направлен на определение и раскрытие основных содержательных линий подготовки педагогов к проектированию ВСОКО. Выделение данных содержательных линий обосновано необходимостью ознакомления с новыми видами деятельности, освоением умений в части определения целей, критериев, применяемых методов оценочной деятельности.

Первая содержательная линия связана с освоением нормативно-правового обеспечения профессиональной деятельности педагогов общеобразовательной организации по проектированию ВСОКО. Данная содержательная линия характеризует существенно новые для педагога знания в части требований, предъявляемых государством и образовательной организацией к элементам функционирования ВСОКО, правам, обязанностям и возможностям педагога, вовлеченного в процесс проектирования данной системы. Представление данного содержания обеспечивает освоение такого аспекта проектирования внутренней системы оценки качества образования, как определение целей и задач осуществления оценки качества образования в различных ситуациях принятия педагогических решений.

Действительно, педагогу для определения целей и задач оценочной деятельности важно отталкиваться от понимания государственного заказа на обеспечение качества образования. В этом плане представляется целесообразным осведомить педагогов о требованиях Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» в сфере обеспечения общеобразовательной организацией качества образования и его внутренней оценки. Данный нормативный акт содержит ключевые целевые ориентиры обеспечения качества российской системы образования. Система федеральных государственных образовательных стандартов общего образования содержит совокупность требований к качеству реализации оценки выполнения этих требований на уровне общеобразовательной организации и педагога.

Важно сориентировать педагога в необходимости осуществления функций, трудовых действий, необходимых знаний и умений для проектирования ВСОКО. Это обуславливает обращение педагога к изучению профессиональных стандартов педагогических работников (учителей, педагогов-психологов, педагогов дополнительного образования) в части исполнения ими трудовых функций по оценке качества образования. Эти сведения можно дополнить изучением квалификационных требований по должности «учитель» в контексте профессиональной деятельности по проектированию внутренней системы оценки качества образования.

Необходимость соотнесения общеобразовательными организациями внутренней системы оценки качества образования с общероссийской и региональной системами оценки качества образования можно уточнить через освоение содержания нормативных актов, отражающих единство системы оценки качества образования (общероссийской, региональной, внутренней). Данные сведения содержатся в совокупности таких стратегических документов как:

- национальный проект «Образование» как стратегия развития единой общероссийской системы оценки качества образования (стратегическая цель, агрегированные показатели, индикаторы, мероприятия);

- единая система оценки качества образования (содержание, механизмы, процедуры оценки качества образовательных программ, условий реализации образовательных программ, результатов освоения обучающимися образовательных программ);

- региональная система оценки качества образования (отражение социального заказа на обеспечение качества образования в регионе).

Ознакомление с нормативными требованиями осуществления педагогами деятельности по проектированию внутренней системы оценки качества образования стоит осуществлять с помощью изучения локальных нормативных актов конкретной общеобразовательной организации. Такие локальные

акты отражают организационные механизмы проектирования и функционирования внутренней системы оценки качества образования. Они также определяют функциональные обязанности педагога в части осуществления оценочной (диагностической) деятельности и формы участия педагогов в разработке локальных нормативных актов, обеспечивающих оценку качества образования (образовательных программ, положений, регламентов, диагностических материалов для текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся, экспертных карт, аналитических материалов).

Необходимость выделения **второй содержательной линии**, связанной с освоением теоретико-методологических оснований проектирования ВСОКО в общеобразовательной организации, обуславливается необходимостью освоения такого аспекта проектирования ВСОКО, как разработка элементов системы валидных и надежных критериев, показателей, диагностических средств и оценочных процедур для осуществления оценки качества.

Данная деятельность предполагает систематизацию научно обоснованных педагогических знаний в области проектирования средств оценивания, осуществления оценочной деятельности, проектирования ВСОКО, реализацию профессиональной деятельности по результатам ВСОКО и т.д. В этом плане целесообразно ознакомить педагогов с сущностью таких понятий, как «качество образования», «оценка качества образования», «оценочная деятельность педагога», «оценивание», «контроль», «педагогическая диагностика», «внутренняя система оценки качества образования». Прикладную ценность изучения данных понятий можно актуализировать с помощью ознакомления с педагогическим проектированием как видом профессиональной деятельности педагогов и интегративной технологией решения профессиональных задач по обеспечению оценки качества образования. В рамках данной содержательной линии целесообразно сформировать установку на понимание необходимости

педагогического проектирования внутренней системы оценки качества образования. Стоит также осветить особенности и технологические аспекты данной деятельности.

При представлении данного содержания важно опираться на обоснованные психолого-педагогические знания. Так, например, педагог сможет уяснить значение оценочной деятельности для формирования личностных, метапредметных и предметных результатов освоения обучающимися образовательных программ, поскольку они являются основными объектами внутренней системы оценки качества образования.

В области педагогических знаний находятся вопросы специфики содержания и организации оценочной деятельности: оценка качества образовательных программ, оценка качества условий их реализации, оценка качества результатов освоения обучающимися образовательных программ. Такие педагогические знания позволят связать оценочную деятельность учителя с комплексной деятельностью по проектированию ВСОКО в рамках педагогических и управленческих компетенций педагога. Также стоит сделать акцент на использовании итогов диагностических процедур для совершенствования содержания, технологий, приемов обучения и воспитания.

Еще один теоретический аспект проектирования ВСОКО может указать педагогам на многообразие и системный характер применения полученных результатов для функционирования образовательной организации. Так, например, рассмотрение влияния результатов внутренней системы оценки качества образования на повышение эффективности управленческих решений в общеобразовательной организации может указывать на варианты включения учителя в управление образовательной организацией. Такие знания также значимы для определения перспектив собственного профессионального роста.

Выделение **третьей содержательной линии** связано с формированием практических умений, необходимых для осуществления оценочной деятель-

ности и проектирования ВСОКО. Охватываются такие аспекты проектирования ВСОКО, как разработка системы оценочных (диагностических) средств для выбранных показателей и критериев, осуществление оценочных процедур, принятие педагогических и управленческих решений на основе результатов оценки качества образования. Для этого стоит раскрыть содержательные направления проектирования ВСОКО.

В данном аспекте последовательно рассматриваются следующие элементы проектирования и осуществления оценочной деятельности, реализуемые в практике педагогической работы. Это целеполагание как вид деятельности, основанной на взаимосвязи и взаимообусловленности функционирования систем оценки качества образования на всех уровнях системы образования. Важно рассмотреть аспекты самостоятельного определения педагогами целей и задач оценки качества образования, способах их определения и использования в различных ситуациях принятия решений в общеобразовательной организации.

Критерии и показатели в системе оценки качества образования также должны рассматриваться в практическом аспекте. То есть рассматривается содержание деятельности педагогов на этапе отбора и проектирования критериев и показателей для осуществления оценки качества образования в общеобразовательной организации.

Отдельное внимание уделяется разработке оценочных средств и диагностических процедур оценки качества образования: определение их состава и назначения в рамках внутренней системы оценки качества образования. Для обеспечения деятельности педагога может потребоваться изучение специфики проектирования оценочных средств для обучающихся с особыми образовательными потребностями (с ограниченными возможностями здоровья, высокомотивированные, отстающие, и пр.).

Изучение оценочной деятельности рассматривается в аспекте применения педагогами оценочных средств в ходе текущего контроля и промежуточной аттестации. В данной содержательной линии предусмотрено освоение алгоритмов осуществления педагогами процедур оценки качества образования с использованием системы оценочных средств.

Еще одним важным аспектом в данном содержательном направлении представляются технологии принятия решений по результатам ВСОКО в общеобразовательной организации. Включаются вопросы планирования методической работы, проектирования профессиональной деятельности, принятия педагогических решений по результатам применения внутренней системы оценки качества образования. Освоение данных аспектов важно для формирования субъектной позиции педагогов по отношению к использованию результатов ВСОКО в профессиональной деятельности, для проектирования индивидуальных траекторий профессионального развития, для разработки программ развития общеобразовательной организации как стратегии обеспечения качества образования и т.д.

На укрепление позитивной субъектной позиции педагогов по отношению к участию в проектировании ВСОКО, повышение их активности, ответственности и уверенности в применении элементов ВСОКО будет влиять реализация **четвертой содержательной линии** – освоение опыта эффективных практик проектирования ВСОКО. Данная содержательная линия включает получение практического опыта в формах стажировочной, проектной, экспертно-аналитической деятельности.

Можно предусмотреть проведение анализа федеральных документов, определяющих трудовые функции и трудовые действия педагога общеобразовательной организации по проектированию внутренней системы оценки качества образования. Не менее важно проведение анализа локальных нормативных актов общеобразовательной организации: образовательных программ, положений, регламентов, диагностических материалов для текущего контроля и

промежуточной аттестации обучающихся, экспертных карт, аналитических материалов и др.

Подобная аналитическая деятельность может быть дополнена опытом самоанализа актуальных для проектирования внутренней системы оценки качества образования профессиональных компетенций педагога. Это будет способствовать определению перспектив профессионального роста в аспекте формирования необходимых компетенций, выбору форм участия в проектировании внутренней системы оценки качества образования и т.д.

Опыт участия в деятельности по проектированию внутренней системы оценки качества образования может быть приобретен на примере проектирования локального нормативного документа, оценочных средств для диагностической работы, дорожной карты индивидуального образовательного маршрута и т.д. Данный опыт стоит закрепить в рамках апробации предложенных диагностических средств в индивидуальной педагогической деятельности.

Освоение опыта эффективных практик проектирования ВСОКО может содействовать формированию положительной внутренней позиции педагога на основе изучения позитивных практик функционирования ВСОКО в образовательных организациях и использования данных результатов в профессиональной деятельности педагогов.

Стоит отметить, что данные содержательные линии можно дополнять в соответствии с запросами педагогов. Таким образом достигается возможность персонализации содержания образования. Так, например, содержательные линии можно дополнить следующими составляющими:

1. Предоставление возможностей освоения опыта экспертной деятельности в рамках диагностических процедур внутренней системы оценки качества образования можно предложить педагогам, которые уже освоили основные способы оценочной деятельности. Такая работа будет интересна педагогам, задействованным в проектировочной или инновационной деятельности.

2. Педагогам, занятым в системе управления образовательной организацией, будет интересно освоить эффективные практики принятия управленческих решений по результатам диагностических процедур внутренней системы оценки качества образования, приобрести опыт проектирования программы развития образовательной организации по результатам применения ВСОКО.

3. Отдельный запрос у педагогов может существовать на освоение практических аспектов применения педагогами умений работать в цифровой образовательной среде в рамках внутренней системы оценки качества образования (например, ГИС «Образование в Челябинской области», ФИСОКО, «Управление качеством общего образования», «Аттестация педагогических работников», Basgov.ru и т.д.).

Все эти содержательные направления стоит рассматривать как вариативные содержательные элементы, которые могут определять содержание дополнительных образовательных программ или программ персонализированного повышения квалификации.

В целом, реализация данных содержательных линий будет способствовать развитию способности педагога к определению целей и задач осуществления оценки качества образования, участию в разработке элементов системы валидных и надежных критериев, показателей, диагностических средств и оценочных процедур, с использованием компетенций, профессионального и жизненного опыта, мотивов и сформированных ценностей принятия обоснованных педагогических решений на основе результатов объективной оценки качества образования.

Организационно-технологический блок включает в себя совокупность активных педагогических форм, методов, средств и технологий, реализуемых в целях повышения эффективности процесса подготовки педагогов общеобразовательных организаций к проектированию ВСОКО и предполагает формирование соответствующей готовности. При выборе подходящих средств подготовки педагогов стоит учитывать положения системно-деятельностного

и андрагогического подходов, которые ориентируют на активные формы повышения квалификации с учётом опыта и квалификации педагогов.

При выборе адекватных форм, методов и средств формального и неформального повышения квалификации, в рамках которых осуществляется подготовка педагогов к проектированию ВСОКО, стоит ориентироваться на выделенные ранее этапы реализации модели.

На подготовительном этапе необходимо сфокусироваться на осознании профессиональных дефицитов и формировании положительной субъектной позиции педагога по отношению к участию в проектировании ВСОКО. Для этого лучше всего подходят коллективные и групповые формы и методы повышения квалификации. Тем более, что такая работа может быть реализована как в рамках специально организованных курсов повышения квалификации, так и во внутриорганизационном обучении. В качестве методов, поддерживающих коллективную и групповую формы работы, предлагается использовать организацию постоянно действующего методологического семинара, круглый стол, методическую неделю, «образовательный коворкинг».

Постоянно действующий **методологический семинар** является способом коллективного осмысления, теоретической и практической проработки педагогической проблемы, имеющей значимость для образовательной организации в целом. Практика организации методологических семинаров используется, преимущественно, для подготовки педагогов-исследователей [117]. Однако, в современной периодике указывается на использование подобных форм и методов деятельности для активизации методической работы школьных учителей. В рамках методологического семинара, по мнению Л.Ф. Савиновой, С.И. Тарасовой, О.Е. Чаленко, происходит интеграция теоретической и технологической подготовки педагогов, повышение мотивации учителя к решению важной для образовательной организации задачи [282]. Л.Н. Жукова указывает на результативность практико-ориентированных семинаров для рефлекс-

сивного осмысления продуктов инновационной деятельности [115]. Поскольку проектирование ВСОКО является новым для педагога и образовательной организации видом деятельности, то методологический семинар вполне может способствовать систематизации теоретических знаний и освоению практического опыта.

Круглый стол может использоваться как форма обсуждения педагогической проблемы и как форма выявления профессиональных дефицитов. Такая форма часто применяется в ходе реализации дополнительных образовательных программ. Также метод «круглого стола» рассматривается как активный, дискуссионный способ, влияющий на формирование собственной субъектной педагогической позиции по отношению к педагогической проблеме [66; 337].

Такой метод, как **«методическая неделя»**, является способом интенсивного активного «погружения» в теоретическое и практическое освоение технологий педагогического проектирования. Данный способ может успешно применяться при планировании работы над единой методической темой в рамках методической работы в образовательной организации [65], в рамках внутриорганизационного обучения.

Сравнительно новый метод, который имеет название «образовательный коворкинг», активно осваивается в рамках образовательной системы. Как указывают исследователи, данный метод появился в рамках инфраструктуры бизнес-организаций. Он представлял собой особый способ организации деятельности, позволяющий получать принципиально новые результаты [301]. В системе дополнительного образования «образовательный коворкинг» рассматривается как открытая, системно-деятельностная технология решения педагогических проблем, основанная на командном взаимодействии [128]. Такой метод можно эффективно использовать для постановки проблемы, выявления целей и объектов оценочной деятельности, поиска вариантов участия педагогов в проектировании ВСОКО в рамках коллективной работы.

Для фиксации результатов работы групп, и дальнейшего их использования можно применять методы визуализации информации: скрайбинг, таймлайн, фишбоун, интеллект-карта и др. [7]. Смысл данных методов заключается в знаковой визуализации информации для её презентации и запоминания. Данные методы хорошо подходят для наглядного представления объектов со сложной структурой, пролонгированных процессов, каким и является процесс проектирования ВСОКО.

Уточнению индивидуальных профессиональных дефицитов может способствовать использование таких методов, как опрос, проектирование карты компетенций, рефлексивная сессия.

На формирующем этапе преимущественной задачей является освоение теоретических знаний и практических умений в части определения целей, критериев, применяемых методов оценочной деятельности, осуществления основных процедур проектирования ВСОКО. В данном случае, целесообразно использовать методы повышения квалификации, реализуемые в рамках дополнительной профессиональной программы.

Ключевыми методами освоения такой программы являются лекционные и практические занятия, содержание которых соответствует представленным содержательным линиям. Использование интерактивных методов при проведении лекций и практических занятий в рамках курсов повышения квалификации предполагает опору на андрагогические принципы обучения взрослых [217]. Предлагается использование следующих активных методов.

Например, метод «педагогическая мастерская» позволяет не только продемонстрировать педагогам примеры и позитивный опыт оценочной или проектной деятельности, но также дает возможность поучаствовать в данных видах деятельности в разных ролях. Эффективность применения данного метода в системе повышения квалификации описана в ряде работ, посвященных развитию профессиональных компетенций учителя [100; 145]. В рамках педагогической мастерской можно организовать обсуждение и освоение элементов

проектирования локальных нормативных актов образовательной организации в рамках разработки ВСОКО.

Сущность метода «Ажурная пила» состоит в осуществлении педагогами операции синтеза представленных для анализа элементов ВСОКО. Используя собственный опыт, педагоги составляют единый взгляд на локальный акт или систему документов.

Особое внимание следует уделить применению метода решения кейс-ситуаций, перспективы использования которого хорошо описаны в научной периодике. Применение данного метода позволяет продемонстрировать реальные ситуации, в которых применимы компетенции оценочной деятельности. Решение кейс-ситуаций также может осуществляться в рамках дистанционного повышения квалификации [132; 191; 275].

Также стоит обратить внимание на такие активные методы повышения квалификации, как метод дидактических игр, педагогическое проектирование, экспертное оценивание, анализ и интерпретация больших данных, консультации по изучаемой теме и т.д.

На творческо-прикладном этапе стоит уделить внимание методам, которые будут основаны на активной творческой деятельности педагогов в рамках неформального повышения квалификации. Дело в том, что на данном этапе обучение выходит за пределы конкретной программы повышения квалификации. Осуществляется персонализация подготовки педагога к проектированию ВСОКО, работа над индивидуальными профессиональными дефицитами, освоение таких компетенций, которые востребованы конкретным педагогом в конкретной образовательной организации.

С этой точки зрения актуальность приобретают стажировочные формы и методы. Стажировки активно используются в повышении квалификации управленческих работников. В последнее время появились публикации, в которых характеризуются преимущества педагогических стажировок для подготовки педагога к инновационным видам деятельности [51; 83; 223; 226; 343].

Стажировки по тематике проектирования ВСОКО в образовательных организациях можно проводить, привлекая педагогов к работе в рамках образовательной агломерации по развитию региональных систем оценки качества образования. В частности, такой опыт активно реализуется в образовательной системе Челябинской области. В рамках образовательной агломерации педагоги участвуют в работе проектных групп, осваивают материал вебинаров, осуществляют поиск информации с помощью платформ электронных документов, обсуждают результаты собственной деятельности в рамках «Дней образовательной агломерации».

С точки зрения удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей стоит обратить внимание на методы внутриорганизационного обучения. Например, можно использовать такую форму, как корпоративный тренинг подготовки персонализированных программ повышения квалификации по направлению подготовки к проектированию ВСОКО.

В рамках данной деятельности также стоит обратить внимание на методы самообразования, используемые при проектировании индивидуальных маршрутов непрерывного профессионального развития. Это индивидуальные консультации руководителя образовательной организации, преподавателей регионального института переподготовки и повышения квалификации педагогов, представителей экспертного сообщества; тьюторство по отношению к молодым педагогам; элементы коучинга (коуч-сессии, наставничество) и т.д.

Основными формами удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей педагогов могут являться: курсы по интересующим темам, выездные практические занятия в образовательной организации с целью ознакомления с инновационным опытом коллег, фестиваль педагогических идей, мастер-классы, участие в обсуждении проблем, демонстрация своего опыта, проекты, тренинги, конференции, фестивали, обучение в клубах, консультации, вебинары, дискуссии, совещания, круглые столы и т.д.

Еще одной формой персонализации повышения квалификации, в соответствие с индивидуальными запросами и уровнем осваиваемых компетенций, является распространение собственного опыта в разных формах: привлечение педагогов из состава экспериментальных групп к работе в рамках мероприятий регионального сетевого экспертного сообщества; участие в конкурсах профессионального мастерства; публикация результатов работы в сборниках конференций и научных журналах и т.д.

Итак, при выборе адекватных форм методов и средств формального и неформального повышения квалификации по направлению подготовки педагогов к проектированию ВСОКО, стоит сочетать индивидуальные, групповые, коллективные, формальные и неформальные, а также очные и дистанционные формы работы. При отборе методов и технологий повышения квалификации необходимо опираться на такие, которые позволят наиболее активно включать педагогов в данный процесс. Среди таких методов ведущими отметим следующие: метод дидактических игр, групповое проектирование, скрайбинг, таймлайн, фишбоун, интеллект-карта, постоянно действующий методический семинар, круглый стол, семинар (вебинар), методическая неделя, образовательный коворкинг, активная лекция, «педагогическая мастерская», «ажурная пила», кейс-метод, педагогическое проектирование, экспертное оценивание, анализ и интерпретация больших данных, корпоративный тренинг, самообразование, тьюторство по отношению к молодым педагогам, консультации, образовательная агломерация, стажировка, вебинары, конференции, дистанционное взаимодействие, участие в конкурсах профессионального мастерства; публикация результатов работы в сборниках конференций и научных журналах и др.

Отметим значимость привлечения ресурсов, которые позволят активизировать педагогов и оказывать содействие в осмыслении и апробации опыта проектирования профессиональной деятельности на основе ВСОКО. Это – информационные системы и сервисы, образовательные порталы, официальные

сайты научных и образовательных организаций и организаций оценки качества образования, цифровые образовательные ресурсы, публикации в научно-методических изданиях и др.

Проектирование содержания **критериально-оценочного блока** основано на применении квалиметрического подхода. Наличие данного компонента обеспечивает оценку и анализ сформированности готовности педагогических работников общеобразовательных организаций к формированию ВСОКО, характеризует уровни сформированности исследуемого качества (низкий, средний, высокий). В рамках данного блока происходит оценка и анализ результатов реализации персонифицированного повышения квалификации и подготовки учителей к проектированию ВСОКО. Оценка и анализ проводятся в рамках повторной диагностики, позволяющей определить прирост показателей индивидуально по каждому педагогу, определить в целом динамику изменения уровня готовности учителя к проектированию ВСОКО [64].

Результатом представленной нами педагогической стратегии по формированию готовности педагогических работников общеобразовательных организаций к проектированию ВСОКО является достаточный уровень готовности к проектированию, проведению оценочных мероприятий, анализу и интерпретации результатов оценочных мероприятий, построению моделей персонализированного результата обучения и пр.

Схематическое описание модели подготовки педагогов общеобразовательной организации к проектированию ВСОКО представлено на рис. 1.

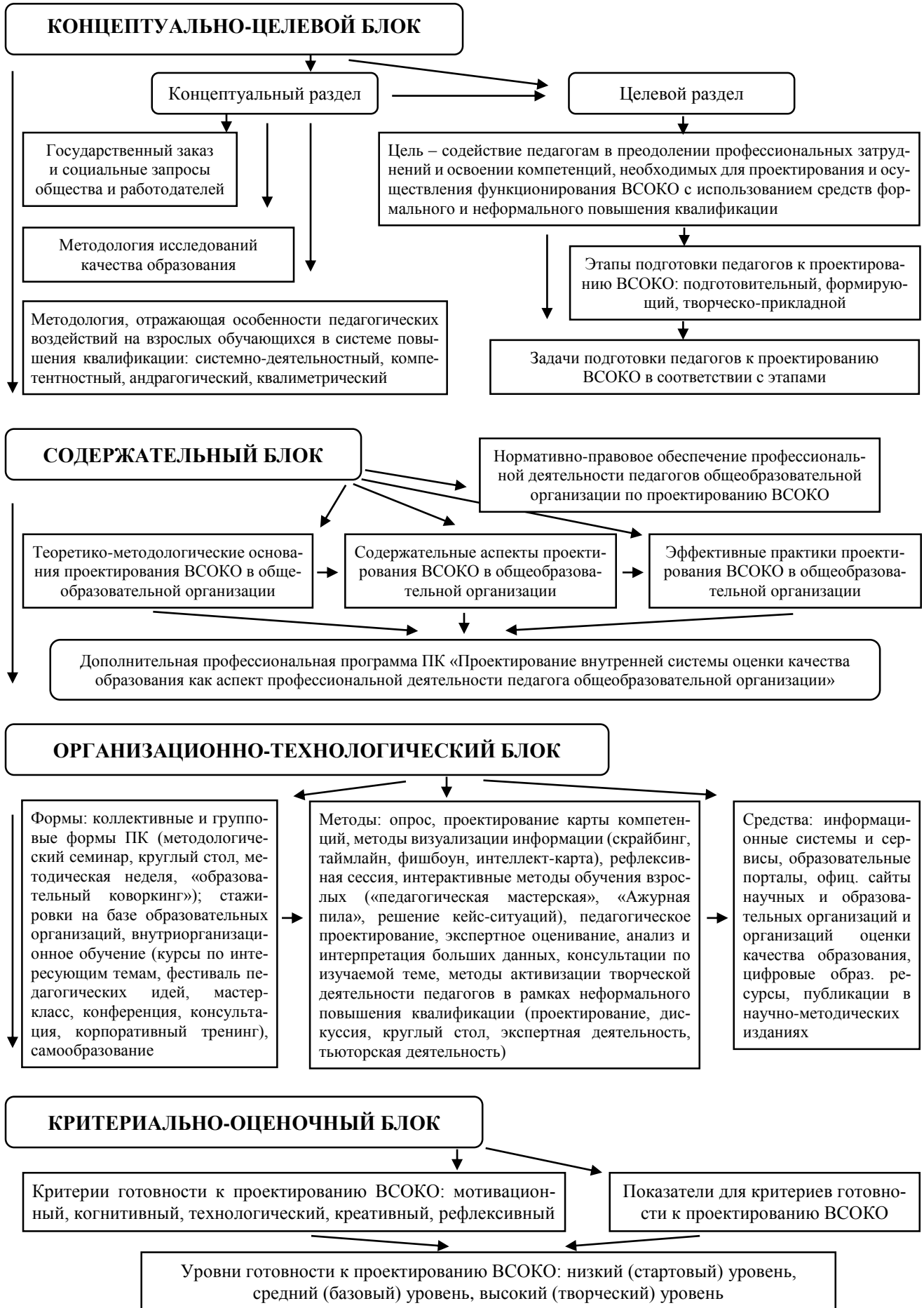


Рис. 1. Схематическое описание модели подготовки педагогов общеобразовательной организации к проектированию ВСОКО

Важным фактором реализации любой педагогической модели являются организационно-педагогические условия, проблема создания которых, в целях повышения качества образования, все острее осознается, так как назрела необходимость смены образовательной парадигмы, модернизации действующей системы образования и обеспечения формирования компетенций, необходимых для дальнейшего развития как учащихся, так и педагогических работников [36; 54; 68; 129; 285; 345 и др.].

Анализ научно-педагогической литературы позволяет нам сделать вывод о том, что в настоящий момент не существует единой дефиниции понятия «организационно-педагогические условия». Несмотря на то, что оно очень часто используется в педагогической литературе, авторы существенно расходятся в определении сути организационно-педагогических условий. Например, Х.А. Асьянов, В.А. Беликов, Е.И. Козырева, С.Н. Павлов под организационно-педагогическими условиями понимают совокупность организационно-педагогических возможностей, а также взаимодействие субъектов педагогического процесса для достижения цели педагогической деятельности [19; 40; 149; 238]. Г.П. Жилин, Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова отмечают, что они позволяют осуществлять планируемое управление инновационным процессом [113; 134]. Г.А. Демидова обращает внимание на совокупность внешних обстоятельств и внутренние особенности образовательной организации как факторов, обеспечивающих образовательный процесс, его целенаправленность и эффективность [101]. Д.Л. Куликов указывает, что организационно-педагогические условия, будучи организационным ресурсом, являются составляющей развития специалистов [181]. О.В. Галкина в рамках диссертационного исследования рассматривает организационно-педагогические условия как совокупность информационных комплексов, создаваемых субъектами образовательных отношений [81].

Таким образом, обобщая приведенные выше подходы, под **организационно-педагогическими условиями** в рамках нашего исследования мы будем

понимать характеристику педагогической системы, которая отражает совокупность возможностей обучения и воспитания, организационных форм и материальных возможностей, направленных на управление процессом инновационного функционирования образовательной организации, успешное и эффективное решение поставленных целей по развитию педагогической системы и педагогических работников общеобразовательной организации.

Исходя из этого нами были сформулированы следующие организационно-педагогические условия эффективной реализации модели подготовки педагогов общеобразовательной организации к проектированию ВСОКО.

Первое организационно-педагогическое условие – содействие педагогам общеобразовательной организации в проектировании и реализации персонализированных программ повышения квалификации. Такие программы направлены на преодоление актуальных профессиональных дефицитов и систематическое совершенствование профессиональных компетенций, связанных с проектированием ВСОКО, анализом результатов оценочных процедур и использованием данной информации в профессиональной деятельности. Применение персонализированных программ в повышении квалификации педагогов обусловлено следующими предпосылками.

В рамках национального проекта «Образование» реализуется такое проектное мероприятие, как «Учитель будущего». В рамках данного мероприятия осуществляется ряд инновационных изменений, которые предоставляют новые возможности для профессионального развития педагога. В частности, необходимость осмысления собственных профессиональных дефицитов и совершенствование способностей к проектированию профессионального развития стимулируется внедрением в образование национальной системы учительского роста. Данная система предполагает формирование единых критериев оценки качества преподавания и профессиональной деятельности педагога.

Ориентирование на данные критерии позволит педагогу грамотно и самостоятельно выстраивать стратегию собственного профессионального развития [171; 189].

Развертывание региональной сети центров непрерывного повышения профессионального мастерства направлено на повышение качества профессионального мастерства педагогов с учётом запросов педагогов и работодателей. В рамках данной сети предлагаются инновационные методы повышения квалификации, направленные на освоение уникальных компетенций. Одной из задач данных центров является сопровождение педагога в преодолении профессиональных дефицитов и построении индивидуальной образовательной траектории на основе диагностики и регистрации результатов профессиональной деятельности. Можно констатировать, что в отечественной образовательной системе складываются предпосылки для персонализации процесса повышения квалификации.

В этой связи возрастает роль такого инструмента, как персонифицированная программа повышения квалификации. Так, Н.Б. Коржова, И.С. Бирюкова, Н.Е. Скрипова рассматривают персонифицированную программу повышения квалификации как условие обеспечения адресности повышения квалификации [160]. В.В. Афанасьев, С.М. Куницына, В.В. Лебедев пишут о необходимости персонификации системы дополнительного профессионального образования в целом. Персонифицированная программа повышения квалификации, как средство индивидуализации повышения квалификации, связана с качественным изменением компонентов педагогической деятельности учителя. Интересно, что исследователи связывают проектирование таких программ не только с индивидуальными запросами преподавателя, но и с целями и стратегией развития образовательной организации [20; 198]. И.Д. Борченко, Е.В. Малютин под персонифицированной программой повышения квалифи-

кации понимают формализованное представление содержательных, процессуальных и организационных аспектов развития педагогического потенциала [61].

На основании анализа результатов научных исследований можно утверждать, что разрабатываемая модель подготовки педагога к проектированию ВСОКО в совокупности реализуемых содержательных линий, форм, методов и средств образования, предполагает учет запросов педагогов и работодателей на совершенствование соответствующих оценочных компетенций педагога. При этом важны осознанность и положительная субъектная позиция по отношению к участию в проектировании ВСОКО. Формированию такого осознанного отношения будет способствовать проектирование и реализация ими персонифицированных программ повышения квалификации, в том числе с учётом целевых ориентиров деятельности образовательной организации, одним из которых является проектирование ВСОКО.

Очевидно, что педагогам необходимо содействие в диагностике профессиональных дефицитов, определении целевых ориентиров и выборе форм реализации таких программ. Осуществление такого содействия будет способствовать активизации внутренней готовности педагогов к выполнению нового вида деятельности на основе ознакомления с практикой оценочных мероприятий международного, национального и регионального уровней; методологией оценочных мероприятий; психолого-педагогическими основами оценочной деятельности и т.д. В рамках подготовительного этапа модели педагогу необходимо помочь определиться с такими компетенциями оценочной, проектировочной, экспертной деятельности, которые будут наиболее востребованы самим педагогом и образовательной организацией. Эти элементы могут быть отражены в целевом разделе проектируемой персонифицированной программы.

Выявление профессиональных дефицитов стоит отразить в содержательном и процессуальном аспектах, а именно: мероприятия в рамках формирования индивидуального образовательного маршрута должны быть предложены в рамках формального и неформального образования. Через данные мероприятия будет обеспечена возможность «профессионального роста педагога», что позволит, в свою очередь, обеспечить освоение педагогом новых профессиональных компетенций [111]. Мероприятия могут включать в себя:

- курсовую подготовку по дополнительным профессиональным программам, направленную на устранение профессиональных дефицитов педагогических работников, выявленных в ходе соответствующих диагностических мероприятий или по результатам проведенных оценочных процедур (в рамках ВСОКО или ЕСОКО), или исходя из потребностей педагогов;

- организацию постояннодействующего методического семинара, в рамках которого рассматриваются отдельные вопросы профессиональной деятельности по проектированию и функционированию ВСОКО, осуществляется своевременное информирование педагогов обо всех происходящих инновациях, о появлении новых нормативно-правовых документов [111];

- участие в конкурсах профессионального мастерства (общеобразовательной организации, муниципальном, региональном и т.д.);

- организацию круглых столов, семинаров, фестивалей педагогических идей, методических недель, стажировок, обмена опытом с высококлассными специалистами-педагогами, ставшими победителями конкурса профессионального мастерства и т.д. [98; 288];

- тьюторское сопровождение педагогов на местах, адаптацию молодых учителей [64; 98; 287; 288];

- образовательный коворкинг (формирование проектных команд, выработка совместных управленческих решений, включение деятельностных форм в образование) [111];

– организацию методической работы, направленной на «формирование тьюторской позиции» [111; 286];

– самообразование по темам, предлагаемым администрацией общеобразовательной организации, посещение вебинаров [89; 98; 111; 288] и др.

Таким образом, сущность данного условия заключается в том, что содействие педагогам в наполнении разделов персонифицированных программ повышения квалификации будет учитывать ключевые аспекты знаний и умений проектирования внутренней системы оценки качества образования. Целевой, содержательный, процессуальный и организационный разделы будут соответствовать развитию мотивационного, когнитивного, технологического, креативного и рефлексивного компонентов готовности к проектированию ВСОКО. Поставленные цели и задачи, реализуемые содержательные линии, формы, методы и средства повышения квалификации, оценочные элементы стратегии подготовки педагогов к проектированию ВСОКО приобретут индивидуализированный, адресный характер.

Второе организационно-педагогическое условие – стимулирование участия педагогов общеобразовательной организации в экспертной деятельности – предполагает включение педагогов в формы экспертной деятельности, связанные с функционированием ВСОКО в образовательной системе.

Аналитико-экспертная деятельность рассматривается в современных исследованиях как как новый вид деятельности педагога [243]. Сущность данной деятельности заключается в прогнозировании и планировании педагогической работы на основе достигнутых результатов. Также экспертная деятельность важна для принятия решений о целесообразности использования педагогического опыта в профессиональной практике. Педагогу необходимо осуществлять анализ и оценку элементов как собственной педагогической деятельности, так и опыта коллег. Как отмечается в научной литературе, осуществление экспертной деятельности требует наличия умений сопоставления представ-

ленных результатов с объективными критериями качества образования, составления независимого мнения об объекте экспертизы [173; 277]. Очевидно, что экспертная деятельность непосредственно связана с развитием оценочных компетенций и компетенций, востребованных при проектировании независимых систем оценки качества образования [339].

В рамках образовательной организации возможно привлечь педагога в качестве эксперта при проведении ГИА, ОГЭ, ЕГЭ, ВПР, олимпиад, внутриорганизационной аттестации педагогов и т.д. Также подготовленных педагогов можно ориентировать на работу в региональном сетевом экспертном сообществе, которое представляет собой группу региональных экспертов в области оценки качества образования. Стимулирование к данной деятельности можно осуществлять, например, с помощью предоставления возможности прохождения дополнительного обучения для участия в экспертных процедурах; учета данной деятельности при аттестации педагога на квалификационную категорию в рамках «национальной системы учительского роста», сообщения на сайте школы о достижениях педагога; пополнения «методического портфолио» и т.д.

В рамках подобной деятельности педагог получает возможность: ознакомиться с различными системами независимой оценки качества образования; освоить критерии и показатели диагностических процедур оценки качества; развивать умения работы с «BigData» (большими данными), от получения данных до представления их в структурированной форме; получить опыт применения оценочных средств для диагностической работы, проведения экспертного оценивания, составления экспертного заключения по результатам диагностических процедур оценки качества.

Таким образом, педагог будет более уверенно применять умения при проектировании ВСОКО, более профессионален в проведении внутренних оценочных процедур, а также будет более объективно оценивать образовательные результаты учащихся.

Итак, сущность данного организационно-педагогического условия состоит в предоставлении возможностей педагогам выступать в качестве экспертов, привлекаемых к проведению различного рода оценочных процедур (проверка ОГЭ, ЕГЭ, ВПР, РИКО, олимпиадных заданий, аттестация педагогических работников, проведение международных исследований качества образования и т.д.). Данная деятельность позволит педагогам более активно осваивать гибкие компетенции и внедрять лучшие практики в свою повседневную педагогическую деятельность. Погружение педагогов в экспертную среду поможет им получить опыт оценочно-критериальной деятельности, что позволит использовать его дальше в рамках проектирования ВСОКО и программы развития образовательной организации.

Третье организационно-педагогическое условие – формирование умения педагогов общеобразовательной организации работать в цифровой образовательной среде – связано с проявлением цифровой трансформации различных видов педагогической деятельности, в том числе оценочной.

Т.А. Бороненко и В.С. Федотова определяют данный феномен как переход к цифровой форме представления данных [60]. Открытость цифровых образовательных ресурсов и платформ, связанных с оценкой качества образования обучающихся, свидетельствует о необходимости освоения умений цифрового проектирования, коммуникации, оценочной деятельности. В частности, в образовательную систему активно внедряются электронные аналитические инструменты, содержащие сведения о результатах оценки качества образования. Такие инструменты располагаются на различных цифровых платформах: официальных сайтах Министерства просвещения РФ, Рособнадзора, ФИПИ, сайтах региональных и муниципальных органов управления образованием. Например, в региональной образовательной системе существуют цифровые инструменты внутренней системы оценки качества образования (ГИС «Образование в Челябинской области», ФИС ОКО, «Управление качеством общего

образования», «Аттестация педагогических работников» и т.д.). Эти инструменты активно внедряются в деятельность образовательных организаций. Можно утверждать, что они являются неотъемлемой составляющей образовательной среды образовательной организации и средством поддержки проектирования ВСОКО. Следовательно, педагогу необходимо освоить данные инструменты для участия в оценочных процедурах и процедурах проектирования ВСОКО, осуществляемых в цифровой форме.

Кроме того, персонализация формального и неформального повышения квалификации связана, в том числе с развитием дистанционных образовательных платформ, сетевых сообществ педагогов. В этом плане в современных публикациях идет речь о влиянии цифровой трансформации на качество образования в целом и отдельные образовательные процессы [290]. В частности, в аспекте повышения квалификации в некоторых публикациях описываются формы влияния цифровой трансформации на форматы обучения персонала. Например, доступность образовательных платформ позволяет индивидуализировать повышение квалификации в соответствии с запросами работодателя [221].

Это определяет необходимость владения педагогом технологиями поиска и обработки информации с помощью цифровых средств. Кроме того, педагог должен быть способен использовать данные средства не только в планировании и реализации образования, но и в процессе собственного развития. Современные цифровые образовательные платформы, сетевые сообщества имеют ярко выраженную направленность на поддержку профессионального развития педагогов. Способы цифровой коммуникации (вебинары, педагогические блоги, цифровые платформы для представления и обсуждения педагогического опыта) предоставляют возможности для удовлетворения персональных образовательных запросов. Например, педагог может обратиться к сете-

вому сообществу с конкретной проблемой, в том числе в осуществлении оценочной деятельности, и получить экспертную оценку, прогноз развития или варианты педагогических решений.

Итак, формирование умения педагогов работать в цифровой образовательной среде связано с различными видами педагогической деятельности, которые могут им помочь в уверенном осуществлении проектирования ВСОКО. Распространение цифровых инструментов оценочной и экспертной деятельности, в том числе официальных, требует необходимости взаимодействия с «большими данными», умения их извлекать, преобразовывать и использовать для проектирования педагогической деятельности. Применение инструментов оценочной деятельности в региональных и муниципальных образовательных системах определяет необходимость развития умения ввода цифровых данных об успеваемости обучающихся в цифровые системы, преобразование, наглядное представление и использование этих данных, в том числе в педагогической коммуникации с обучающимися и родителями. Освоение умений коммуникации в сетевых сообществах и на базе образовательных порталов открывает возможности для реализации форм неформального повышения квалификации по тематике проектирования ВСОКО. Данное условие является необходимым для обеспечения уверенного, профессионального, творческого владения педагогами средствами проектирования ВСОКО и применения её результатов в профессиональной деятельности.

Названные условия мы рассматриваем как необходимые и достаточные, так как они в своем единстве и взаимосвязи отражают целостность мотивационного, когнитивного, технологического, креативного и рефлексивного компонентов готовности педагогов общеобразовательных организаций к проектированию ВСОКО.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что в третьем параграфе исследования охарактеризованы следующие результаты исследования. Было обос-

новано применение термина «педагогическая стратегия» в научных педагогических исследованиях, что обусловлено высокой степенью формализации стратегии как инструмента воздействия и, соответственно, хорошо соотносится с такими элементами научного исследования, как модель и педагогические условия. Под педагогической стратегией понимается комплекс педагогических действий, обеспечивающих решение педагогических и профессиональных задач, направленных на достижение стратегического ориентира профессионального развития с учётом специфики образовательной организации, уровня педагогического мастерства и имеющихся ресурсных возможностей, выбранных форм, методов и средств достижения поставленной цели. Кроме того, рассмотрев дефиниции понятия «педагогическая стратегия», основные признаки, характеризующие педагогические стратегии и элементный состав, констатировано, что понятия «педагогическая стратегия», с одной стороны, а также модель и педагогические условия её реализации, с другой стороны, по своему содержанию являются тождественными. Определено, что ключевыми составляющими разрабатываемой педагогической стратегии подготовки педагогов общеобразовательных организаций к проектированию внутренней системы оценки качества образования будет являться её методологические основания, целевая модель преобразований, педагогические условия её реализации.

Описаны методологические основания, учитываемые при проектировании модели. Поскольку проектирование ВСОКО носит интегративный характер, то обоснование педагогической стратегии подготовки педагогов к проектированию ВСОКО и её теоретическая модель учитывает положения четырех методологических подходов, что позволяет получить наиболее достоверную картину об изучаемом объекте. Для разработки и обоснования педагогической стратегии подготовки педагогов общеобразовательных организаций к проектированию ВСОКО считаем целесообразным и обоснованным использовать

следующие методологические подходы: системно-деятельностный, компетентностный, андрагогический, квалиметрический.

Системно-деятельностный подход позволяет рассмотреть процесс повышения квалификации как совокупность видов активной, осмысленной, практико-ориентированной образовательной деятельности взрослых обучающихся. Компетентностный подход выступает как основание выявления необходимых элементов содержания и организации процесса повышения квалификации, с точки зрения преодоления профессиональных дефицитов и систематизации знаний и умений в части определения целей, критериев и применения методов оценочной деятельности при проектировании ВСОКО. Андрагогический подход определяет необходимость опоры на субъектный опыт педагога в определении индивидуальных образовательных потребностей. Предполагает планирование формальных и неформальных мероприятий, направленных на освоение знаний и умений, изучение и апробацию практики проектирования ВСОКО в общеобразовательной организации. Квалиметрический подход позволяет произвести измерение полученного результата в соответствие с критериями и показателями готовности педагогических работников общеобразовательных организаций к проектированию ВСОКО с использованием методов количественной оценки. Совокупность данных методологических подходов будет обеспечивать их профессиональный рост практикующих педагогов в системе повышения квалификации в аспекте их подготовки к проектированию ВСОКО.

Проектирование ВСОКО является новым для образовательной организации и педагога видом профессиональной деятельности. Следовательно, у педагога существуют затруднения в её реализации, связанные с недостаточной сформированностью соответствующей готовности. Для формирования готовности к проектированию ВСОКО и освоения соответствующих компетенций важен потенциал системы дополнительного профессионального образования.

Это обуславливает необходимость разработки соответствующей модели формирования готовности педагогических работников общеобразовательных организаций к проектированию ВСОКО.

Модель включает в себя концептуально-целевой, содержательный, организационно-технологический и критериально-оценочный блоки. Концептуально-целевой блок направлен на обоснование государственного и социального заказа, и постановку целей и задач деятельности. Цель создания педагогической стратегии направлена на формирование готовности педагогов общеобразовательной организации к проектированию ВСОКО. Данная цель поддержана на уровне задач. Содержательный блок, направлен на раскрытие содержательных линий формирования соответствующей готовности педагога. Выделение данных содержательных линий обосновано необходимостью ознакомления с новыми видами деятельности, освоением умений в части определения целей, критериев, применяемых методов проектирования ВСОКО и использования её ресурсов в педагогической деятельности. Организационно-технологический блок включает в себя совокупность активных педагогических форм, методов, средств и технологий, реализуемых в целях повышения эффективности процесса формирования готовности педагогов к проектированию ВСОКО. Разработка содержания критериально-оценочного блока обеспечивает оценку и анализ сформированности готовности педагогов общеобразовательной организации к формированию ВСОКО, характеризует уровни сформированности исследуемого качества.

Сформулированы основные организационно-педагогические условия, необходимые для реализации педагогической стратегии по подготовке педагогов общеобразовательной организации к проектированию ВСОКО: содействие педагогам общеобразовательной организации в проектировании и реализации персонифицированных программ повышения квалификации; стимулирование участия педагогов общеобразовательной организации в экспертной

деятельности; формирования умения педагогов общеобразовательной организации работать в цифровой образовательной среде.

Данные результаты дают представление о комплексной стратегии подготовки педагогов общеобразовательной организации к проектированию ВСОКО. Кроме того, они будут служить основанием для формирования методических и технологических аспектов данной деятельности и проверки эффективности их реализации.

Выводы по первой главе

В рамках теоретико-методологического обоснования стратегии подготовки педагогов общеобразовательной организации к проектированию ВСОКО мы пришли к следующим выводам:

1. На государственном уровне особое внимание уделяется вопросам повышения эффективности деятельности образовательных организаций и оценки качества образования, формируется ЕСОКО, которая предусматривает внешние инструменты оценки качества образования, формируются региональные, муниципальные и институциональные системы оценки качества образования, которые нацелены на получение объективной информации о развитии системы образования, что позволяет планировать как её развитие в целом, так и развитие конкретного обучающегося.

2. Действующее законодательство закрепляет за образовательной организацией полномочие по формированию ВСОКО, что создает необходимые предпосылки для участия педагогов в её проектировании. Проектирование ВСОКО рассматривается как новый вид педагогической деятельности коллектива образовательной организации по выстраиванию модели целевого управления качеством образования. Эффективность проектирования поддерживается компетенциями, характеризующими способность педагога к постановке

целей оценивания, уверенной разработке и применению системы критериев, показателей и диагностических средств, проведению оценочных процедур, применению полученных результатов в педагогической деятельности.

3. Учитывая, что педагоги испытывают существенные затруднения в исполнении такого рода компетенций, следует организовать их подготовку к проектированию ВСОКО. Осуществление такого рода подготовки целесообразно проводить с использованием ресурсов дополнительного профессионального образования.

4. Результатом данной подготовки является готовность педагогов к проектированию ВСОКО, которая понимается как способность к определению целей и задач осуществления оценки качества образования, участию в разработке элементов системы валидных и надежных критериев, показателей, диагностических средств и оценочных процедур, а также принятию на основе оценочных процедур педагогических решений в соответствии с освоенными компетенциями, профессиональным и жизненным опытом, мотивами и сформированными ценностями. Структурными компонентами готовности к проектированию ВСОКО являются: мотивационный, когнитивный, технологический, креативный, рефлексивный

5. Теоретико-методологическое обобщение подготовки педагогов общеобразовательной организации к проектированию ВСОКО может быть описано в виде целостной стратегии. Её ключевыми составляющими являются методологические основания, целевая модель преобразований, организационно-педагогические условия её реализации.

6. Модель определяет логику подготовки педагогов общеобразовательной организации к проектированию ВСОКО. Опора на положения системно-деятельностного, компетентностного, андрагогического и квалиметрического подходов позволяет выстроить целевые ориентиры, задачи, этапы освоения нового вида педагогической деятельности. Специфика оценочных, проектиро-

вочных и экспертных компетенций находит отражение в содержательных линиях, используемых для проектирования соответствующей дополнительной профессиональной программы повышения квалификации педагогов. Потенциал практико-ориентированных форм и методов повышения квалификации, разработанная критериально-оценочная база гарантировано обеспечат подготовку педагога к проектированию элементов ВСОКО.

7. Согласование реализации модели с организационно-педагогическими условиями обеспечивает стратегическую направленность осуществляемых педагогических воздействий на освоение и апробацию опыта проектирования ВСОКО: 1) содействие педагогам в проектировании и реализации персонализированных программ повышения квалификации персонализирует процесс повышения квалификации; 2) стимулирование участия педагога общеобразовательной организации в экспертной деятельности помогает получить опыт оценочной и экспертной работы; 3) формирование умения педагогов общеобразовательной организации работать в цифровой образовательной среде способствует уверенному применению современных средств оценивания и проектирования.

Глава II. Экспериментальная работа по подготовке педагогов общеобразовательной организации к проектированию внутренней системы оценки качества образования

§ 2.1. Цель, задачи и общая характеристика экспериментальной работы

В данном параграфе нами будут проверены на практике теоретические выводы, полученные в рамках исследования и изложенные нами в первой главе. Также предполагается проверить эффективность предлагаемой стратегии подготовки педагогов общеобразовательной организации к проектированию ВСОКО. Данные установки раскрывают цель экспериментальной работы. В ходе её проведения планируется решить следующие задачи:

– диагностировать состояние готовности педагогов к проектированию ВСОКО, который рассматривается в исследовании в качестве результата соответствующей подготовки;

– апробировать модель и организационно-педагогические условия подготовки педагогов к проектированию ВСОКО, обеспечивающих поэтапное формирование исследуемой готовности;

– разработать и применить в процессе экспериментальной работы критерии и показатели для оценки сформированности у педагогов исследуемой готовности; подобрать для проведения эмпирических исследований соответствующий диагностический материал;

– осуществить анализ эффективности экспериментальной работы, сделать выводы о совершенствовании стратегии подготовки педагогов к проектированию ВСОКО.

В диссертационной работе применяется термин «педагоги общеобразовательной организации». В рамках конкретного исследования к ним мы относим учителей, хотя спектр педагогических работников, определяемый Поста-

новлением Правительства РФ¹⁷ гораздо шире. Кроме того, зафиксирована позиция, в соответствии с которой речь идет о педагогах (в частности, группы, команды педагогов) конкретной образовательной организации. Это связано с тем, что в проектирование такого сложного инструмента, каким является ВСОКО, следует включать группу, команду педагогов. Только в этом случае следует ожидать разработку качественного продукта. Вместе с тем при проведении экспериментальной работы были сформированы команды педагогов нескольких общеобразовательных организации, то есть соблюдалось правило командного подхода. Поэтому при описании результатов эмпирической части исследования используется термин «педагоги общеобразовательных организаций».

Эффективность реализации модели и организационно-педагогических условий устанавливалась с использованием критериев, в основу которых были ранее выделены структурные компоненты готовности педагогов общеобразовательной организации к проектированию ВСОКО, а именно: мотивационный, когнитивный, технологический, креативный, рефлексивный.

Решение поставленных задач предполагает проведение эмпирического исследования для установления исходного уровня готовности педагогов к проектированию ВСОКО. Такое исследование на базе ГБУ ДПО РЦОКИО¹⁸, общеобразовательных организаций Челябинской области – региональных инновационных площадках (РИП), а также общеобразовательных организациях – опорных площадках (ОООП).

В исследовании в общей сложности приняло участие 955 учителей, из которых высшую квалификационную категорию имеют 38,2 %, а 19,7 %

¹⁷ Постановление Правительства РФ от 08.08.2013 N 678 «Об утверждении номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций» (дата обращения: 12.03.2020).

¹⁸ Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Региональный центр оценки качества и информатизации образования».

первую квалификационную категорию и аттестацию на соответствие занимаемой должности. Более 85 % участвовавших в исследовании, имеют высшее образование; 77,6 % работают в городских образовательных организациях, а 22,4 % – в сельских. Более 44 % имеют стаж работы в системе образования более 25 лет, а стаж работы от 3-х до 24-х лет имеют более 37 %. Иными словами, в исследовании приняли участие педагогические работники системы, которые обладают достаточно высоким опытом и стажем работы.

Организация экспериментальной работы предполагала три этапа. В ходе первого этапа исследования (2016-2017 гг.) нами были изучены результаты исследований по данной теме, проведен констатирующий эксперимент, в ходе которого был диагностирован исходный уровень готовности педагогов к проектированию ВСОКО и осуществлению оценочной деятельности в рамках региональной системы оценки качества образования.

На втором этапе (2018-2019 гг.) был осуществлен формирующий эксперимент, в результате которого была апробирована стратегия подготовки педагогов общеобразовательной организации к проектированию ВСОКО. Для проведения формирующего эксперимента были разработаны дополнительные профессиональные программы повышения квалификации, отдельные нормативно-правовые акты, регулирующие организацию и проведение отдельных эмпирических исследований.

На третьем этапе (2019-2020 гг.) осуществлялось подведение итогов экспериментальной работы, делались выводы о совершенствовании стратегии подготовки педагогов общеобразовательной организации к проектированию ВСОКО, а также определялись перспективы её применения в широкой практике дополнительного профессионального образования.

Определение эффективности экспериментальной работы связано с критериально-оценочным аппаратом. Критерии выступают в качестве признаков, с помощью которых может происходить сравнение. При этом показатели

должны быть более частными и раскрывать основное содержание рассматриваемого критерия (таблица 2).

Таблица 2

Критерии и показатели подготовки педагогов
к проектированию ВСОКО

Наименование критериев	Перечни показателей
1. Мотивационный критерий	<ul style="list-style-type: none"> – Стремление добиваться успеха в осуществляемой деятельности; – мотивационная готовность к участию в проектировании ВСОКО; – сформированность профессиональных потребностей, интересов и мотивов в применении педагогических технологий, направленных на повышение качества образования по результатам ВСОКО; – готовность использовать данные ВСОКО о выявленных профессиональных дефицитах и проблемах для своего профессионального совершенствования.
2. Когнитивный критерий	<ul style="list-style-type: none"> – Нормативные, психолого-педагогические и методические знания в аспекте проектирования ВСОКО и применения её результатов в педагогической деятельности; – знание современных образовательных технологий осуществления образовательного процесса; – обладание системой знаний по проектированию ВСОКО, осведомленность о методологических основах проведения диагностических исследований.
3. Технологический критерий	<ul style="list-style-type: none"> – Знание технологии диагностического исследования, направленность на выполнение действий, предусмотренных технологией; – применение технологических решений при проведении оценочных процедур в рамках ВСОКО; – обладание необходимой ИКТ-компетентностью для проведения диагностических процедур в рамках ВСОКО.

4. Креативный критерий	<ul style="list-style-type: none"> – Мобилизация сил на достижение поставленной задачи; – развитие настойчивости, инициативы, целенаправленности, устремленности, формирование творческого самочувствия; – стрессоустойчивость, умение адаптироваться к различному типу условий проведения диагностических процедур в рамках ВСОКО; – стремление к преодолению профессиональных дефицитов, выявленных в рамках диагностических процедур ВСОКО.
5. Рефлексивный критерий	<ul style="list-style-type: none"> – Направленность на самопонимание, осознание собственной деятельности; – проведение коммуникативной и индивидуальной рефлексии.

С целью определения уровня мотивации педагогов к проектированию ВСОКО, выявления их информированности об основных элементах ВСОКО, методах диагностической деятельности, уровня терминологического владения нами на первом, констатирующем этапе эксперимента, была поведена диагностика соответствующей готовности. Диагностика проводилась при помощи блока диагностического инструментария, включающего в себя традиционные методы: анкетирование, ранжирование, беседа, наблюдение, анализ, изучение отчетов по результатам мониторинговых исследований.

В анкетировании приняло участие 955 педагогических работников (учителей) системы образования Челябинской области. В рамках данного исследования мы предложили педагогическим работникам анкету, которая содержала четыре блока вопросов (нормативно-правовые аспекты функционирования ВСОКО, использование результатов ВСОКО, методологические аспекты проведения оценочных процедур и интерпретация результатов, результаты международных и национальных исследований качества образования и осведомленность педагогов по ним) и состояла из 50 вопросов.

Первичное анкетирование проводилось в период с марта по октябрь 2017 года. В последующие периоды отслеживались изменения, которые происходили в педагогической среде, через проведение различных тематических

опросов в рамках проводимых совещаний, семинаров, курсов повышения квалификации на базе ГБУ ДПО РЦОКИО.

Необходимо отметить, что ряд вопросов вызывал непонимание у отвечающих, что приводило к некорректности ответов, которые не коррелировались с вопросами-дублями, раскрывающими более глубокий содержательный смысл: ФГОС как содержательная основа ВСОКО, оценочная и аналитическая деятельность учителя в рамках своих функциональных обязанностей, необходимость участия учителей в проектировании ВСОКО, использование технологий проектирования при формировании ВСОКО и пр.

Особое внимание нами было уделено нормативному оформлению ВСОКО, которому и был посвящен первый блок вопросов. Анализ результатов анкетирования показал, что 86,9 % учителей согласны с доводом о том, что внутренние системы оценки качества образования должны функционировать и совершенствоваться в каждой образовательной организации. Подавляющее большинство учителей (82,9 %) согласны с аргументом о том, что функционирование ВСОКО осуществляется на основе ФГОС (оценка образовательных программ, условий их реализации и качества результатов), при этом 92,1 % определили данные механизмы одновременно и объектами ВСОКО. Настораживающим фактором является то обстоятельство, что только 71,1 % опрошенных согласны с тем, что содержательной основой ВСОКО по всем объектам являются ФГОС (опрос затрагивал только педагогов общеобразовательных организаций).

Таким образом, в представлении учителей о ВСОКО четко зафиксировано то обстоятельство, что ВСОКО должно отражать результат деятельности образовательной организации по созданию условий для осуществления образовательного процесса и результат освоения обучающимися образовательных программ. При этом в части реализации образовательных программ и в части

проведении процедуры оценивания педагоги должны быть нацелены на установление соответствия между собственной системой оценивания (внутренней) и внешней (государственной, независимой).

Подавляющее большинство опрошенных (77,6 %) уверены в том, что ВСОКО определяется организацией самостоятельно через комплекс процедур оценки качества образования с применением соответствующего инструментария и включением процедур федерального, регионального и муниципального уровня. 85,5 % опрошенных констатируют факт, что функционирование ВСОКО обеспечивается специально организованной оценочной и аналитической деятельностью органов управления, профессиональных объединений и всех педагогов. Но при этом, только 76,3 % опрошенных согласились с тем, что оценочная и аналитическая деятельность по результатам ВСОКО является функционалом каждого учителя. Только 39,5 % педагогических работников полагают, что учителю необходимо участвовать в проектировании ВСОКО, хотя 81,5 % считают, что в работу по совершенствованию ВСОКО необходимо включать каждого учителя, а использование проектно-целевого управления в рамках организации работы по совершенствованию ВСОКО считают рациональным способом только 67,1 % учителей.

Данные результаты говорят о том, что в педагогической среде существует глубокий диссонанс между нормативно-правовыми требованиями по формированию и функционированию ВСОКО (педагоги о них знают и их принимают) и готовностью педагогов принимать личное участие в проектировании ВСОКО по имеющимся результатам оценочных процедур. То есть учителя осуществляют традиционную оценочную деятельность, направленную на отслеживание текущего состояния дел, но не планируют динамику и перспективу изменений (необходимость участия педагогов в проектировании ВСОКО, применение проектно-целевого управления при формировании ВСОКО, отслеживании динамики развития конкретного обучающегося).

Итак, мы отметили тот факт, что педагоги осведомлены о нормативных требованиях по существованию ВСОКО, имеют достаточное представление об инструментах ВСОКО, но при этом не мотивированы на личное участие в её проектировании.

Второй блок вопросов проведенного анкетирования был направлен на обобщение представлений педагогов о возможных направлениях применения результатов ВСОКО. Результаты анкетирования и проведенные беседы с учителями позволили нам построить рейтинг возможных вариантов использования результатов оценочных процедур в рамках ВСОКО:

- использование результатов при проектировании программы развития образовательной организации – 88,2 %;

- традиционные способы доведения информации по результатам оценочных процедур (тематические педагогические советы, заседания методических объединений, проведение открытых учебных мероприятий, информирование родительской общественности о результатах оценочных мероприятий в рамках родительских собраний и пр.) – 85,5 %;

- обсуждение результатов оценочных процедур в рамках профессиональных объединений и направление на преодоление выявленных методических проблем и профессиональных дефицитов – 82,9 %;

- проектирование внутриорганизационного повышения квалификации по результатам ВСОКО, направленное на совершенствование профессиональных компетенций – 75,0 %;

- использование в своей повседневной практической деятельности нормативно-правовых актов образовательной организации, регламентирующих функционирование ВСОКО, процедур и инструментариев оценки качества образования – 72,4 %;

- обсуждение результатов ВСОКО в рамках деятельности органов государственного управления – 68,4%;

– использование сайта образовательной организации в целях размещения на нем документов и материалов, касающихся ВСОКО, общественного обсуждения результатов ВСОКО – 63,2 %;

– использование результатов ВСОКО в проектной деятельности педагога, направленной на формирование собственной системы оценивания или по совершенствованию ВСОКО образовательной организации – 42,1 %;

– использование в собственной деятельности информационных систем и сосредоточенной в них информации по итогам оценочных мероприятий различного уровня – 40,8 %.

Результаты нашего анкетирования согласуются с результатами проведенного в 2018 году НИУ ВШЭ исследования педагогических практик и установок российских учителей в отношении «навыков XXI века» [222].

Согласно результатам данного исследования 65,5 % учителей говорят о важности умения ставить цели и достигать их, но не всегда могут обосновать используемые при этом средства, т.е. используют их интуитивно. Около половины учителей не применяют такого полезного инструмента формирующего оценивания, как пояснение выставленной отметки. 95,8 % опрошенных учителей применяют традиционную 5-бальную систему оценивания. Проектная деятельность вызывает стойкое непонимание у педагогов. При оценивании учащихся большинство российских учителей тяготеют в сторону отчетной роли оценивания. При этом учителя достаточно активно взаимодействуют друг с другом, обсуждая с коллегами достижения и трудности отдельных учеников и обсуждая те или иные шаги для своего профессионального развития. При этом чуть менее трети учителей (30 %) отмечают, что проходят повышение квалификации ради выполнения формальных требований. Их мотивы различаются в зависимости от поколения. Зрелые учителя больше заинтересованы в метапредметных навыках, методах оценки, а также в использовании цифровых технологий для обучения. Молодые учителя чаще ищут возможность лучше узнать свой предмет [222].

Итак, проведенный анализ позволяет нам сделать вывод о том, что при всех инновационных требованиях к системе образования в учительской среде преобладают традиционные методы работы. Менее половины педагогических работников нацелены на проектирование собственной системы оценивания, которая бы вписывалась в единую систему оценки качества образования институционального, муниципального, регионального и федерального уровня. В ходе проведенных бесед с педагогами нами была выявлена ведущая причина слабого применения методов проектирования в педагогической деятельности, связанная со слабым владением информационными системами, которые служат информационной основой для управленческих решений по результатам оценочных процедур, и слабое владение основами методологии оценочных действий. Также в ходе проведенных бесед была выявлена низкая заинтересованность педагогов в получении информации о своих профессиональных дефицитах, низкий уровень готовности транслировать и обсуждать собственный опыт работы, что способствует нарастанию замкнутости педагогов и приводит к образованию устойчивых затруднений.

В рамках третьего блока проведенного исследования мы увидели, что педагогические работники на достаточно высоком уровне владеют теоретическими основами создания контрольно-измерительных материалов (КИМ), вопросами формирования и применения в собственной деятельности кодификаторов и спецификаций (в целом по разным группам вопросов колебание правильных результатов от 72 % до 84,2 %). Данное обстоятельство, скорее всего, вызвано тем, что большая часть педагогов связана с государственной итоговой аттестацией в форме ЕГЭ (единый государственный экзамен) и ОГЭ (основной государственный экзамен), в методологии которых применяется данная терминология, что позволило респондентам более правильно ответить на данные вопросы. Однако явный пробел наблюдается при оценке возможности использования результатов оценочных процедур при принятии управленческих ре-

шений внутри образовательной организации. Только 68,4 % опрошенных педагогов считают, что результаты процедур оценки качества образования, полученные благодаря разработке и использованию контрольных измерительных материалов, являются актуальной и достоверной информацией для принятия управленческих решений.

Таким образом, мы отмечаем недостаточную мотивацию педагогов на использование результатов оценочных процедур при проектировании индивидуальной образовательной траектории обучающихся и проектировании ВСОКО, позволяющей построить более адекватный образовательный маршрут для каждого обучающегося.

Четвертый блок вопросов подчеркнул недоверие педагогов к внешним оценочным процедурам в части понимания возможности использования результатов этих оценочных процедур в деятельности общеобразовательной организации и особенно при построении индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся:

– результаты национальных исследований качества образования (НИКО) считают необходимым рассматривать в каждой образовательной организации, даже если эта организация не принимала участия в соответствующей процедуре НИКО, только 55,3 % педагогов;

– использование результатов всероссийских проверочных работ при корректировке образовательных маршрутов обучающихся считают возможным использовать 57,6 % педагогов;

– уверены в том, что государственная итоговая аттестация (ГИА) показывает индивидуальные образовательные результаты выпускников, дает возможности их анализа и корректировки содержания образования, 64,5 % педагогов;

– 79,0 % педагогов уверены в том, что региональные исследования качества образования (РИКО) позволяют получить достоверную информацию об

уровне сформированности метапредметных планируемых результатов обучающихся.

Обращает внимание на себя тот факт, что большее доверие к результатам оценочных процедур у педагогов возникает к региональным исследованиям качества образования и внутришкольным процедурам оценки качества образования, которые необходимо осуществлять по единому алгоритму (80,3 %). На наш взгляд, данное обстоятельство вызвано тем, что результаты региональных и внутришкольных процедур представляются педагогам в традиционной форме (справка по итогам проведения соответствующей оценочной процедуры), а результаты федеральных оценочных процедур доступны педагогам только через использование соответствующих информационных ресурсов (систем) или недоступны вовсе (результаты ГИА в разрезе каждого ученика). Это обстоятельство заставляет нас задуматься над необходимостью большего использования информационных решений (информационных систем) в деятельности педагогических работников.

Важным является то обстоятельство, что 84,2 % опрошенных педагогов понимают сущность и основные идеи единой системы оценки качества образования. Они также готовы работать над повышением объективности оценки образовательных результатов через формирование позитивного отношения к объективизации оценки, выявление организаций с признаками необъективной оценки, повышение объективности и прозрачности проведения конкретной оценочной процедуры.

Как мы уже отмечали в рамках первой главы нашего исследования в 2018 году «майскими указами» Президента была поставлена задача по вхождению России в первую десятку стран по качеству образования. Рособрнадзором в рамках ведомственного проекта была определена методология расчета данного показателя на основе международных сравнительных исследований. За основу были положены международные исследования, которые позволяют

сопоставить результаты развития системы образования разных стран и определить динамику движения России в рамках данных исследований, такие как PISA¹⁹, TIMSS²⁰, PIRLS²¹, TALIS²² и др.

Итак, для достижения поставленной цели по вхождению России в первую десятку стран мира по качеству образования педагогу необходимо знать эти международные исследования, владеть терминологией международных исследований качества образования, знать результаты данных исследований, использовать применяемые способы и методы оценки достижений обучающихся в своей повседневной деятельности, уметь проектировать собственные системы оценивания, направленные на отслеживание персонализированного результата обучения.

Данное обстоятельство подтолкнуло нас к необходимости изучения результатов некоторых международных и российских исследований по вопросам качества образования и проведению самостоятельных исследований по проблеме готовности педагогов к проектированию ВСОКО.

В связи с этим в рамках наших исследований мы отдельно изучили вопрос о владении педагогами общеобразовательных организаций знаниями о соответствующих международных сравнительных исследованиях, интерпретации их результатов применительно к Российской Федерации и использовании методологии данных исследований в повседневной деятельности учителей. Результаты оказались весьма неутешительными, так, как только 50,0 % педагогов согласились с мыслью о том, что результаты международных сравнительных исследований демонстрируют конкурентоспособность российских школьников; 48,7 % опрошенных смогли сформулировать цель и результаты в

¹⁹ PISA – Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся.

²⁰ TIMSS – Международное мониторинговое исследование качества школьного математического и естественнонаучного образования.

²¹ PIRLS – Международное исследование качества чтения и понимания текста.

²² TALIS – Международное исследование систем преподавания и обучения.

рамках исследования PIRLS; 55,3 % – в рамках TIMSS; 48,7 % – в рамках PISA и 54,0 % – в рамках TALIS.

Столь низкое владение результатами международных сравнительных исследований делает невозможным использование их методологии в практической деятельности учителей, в т.ч. в рамках проектирования ВСОКО и построения индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся и получения персонализированных результатов обучения.

Помимо анкетирования педагогов нами был проведен анализ результатов проводимого под эгидой организации по экономическому сотрудничеству и развитию (ОСЭР) международного исследования по вопросам преподавания и обучения (Teaching and Learning International Survey – TALIS), которое исследует учительский и директорский корпус. Исследование проводится раз в пять лет. Российская Федерация принимает участие в нем с 2013 года, хотя первый опыт неформального участия был получен в 2008 году. В исследовании 2013 года принимали участие в том числе педагогические работники Челябинской области. Нами были проанализированы результаты исследования TALIS-2013 и TALIS-2018. Обобщенные результаты по этим двум исследованиям позволяют нам говорить об общих тенденциях.

Процесс омоложения педагогических кадров идет крайне медленно, количество педагогических работников предпенсионного и пенсионного возраста увеличивается. Данное обстоятельство можно рассматривать двояко. С одной стороны, это говорит о накоплении в системе образования более опытных педагогов, что несомненно должно иметь положительный эффект и в качестве образования. С другой стороны, данное обстоятельство свидетельствует о более низком темпе проникновения в систему образования новых технологий и подходов в преподавании, за счет небольшого удельного веса педагогов, владеющих современными информационно-коммуникационными технологиями.

Педагогические работники образовательных организаций России имеют достаточно высокий образовательный ценз и обладают большим опытом работы по стажу, высоко оценивают свою профессиональную подготовку, но отмечают снижение количества времени, отводимого на практическую отработку навыков, получаемых в рамках подготовки к педагогической деятельности. Продолжает сохраняться тенденция низкого использования в практике программ по введению молодых педагогов в профессию, но при этом отмечается, что растет количество тех педагогов, которые имеют наставников. Хотя в данном показателе имеет место быть расхождение между тем, что говорят руководители образовательных организаций, и тем, что подтверждают педагоги, что позволяет говорить о возможном смысловом диссонансе.

О наличии собственной системы оценивания заявляют 28-39 % опрошенных учителей. При этом российские учителя более зависимы от результатов оценки качества их труда (влияние на заработную плату, угроза потери работы и пр.), чем зарубежные коллеги.

В рамках исследований отмечается, что повышение квалификации является регулярным мероприятием для российских учителей. Педагогами используются различные формы повышения квалификации (формальные, неформальные), которые направлены на развитие различных компетенций, но несмотря на это учителя продолжают испытывать высокую потребность в развитии определенных знаний (предметных, метапредметных, методических, по организации работы с детьми с ОВЗ).

В целом, результаты данных исследований позволяют сделать вывод об имеющихся у педагогических работников дефицитах в области профессиональной подготовки и профессионального развития и определить прерогативные направления развития и совершенствования учительского корпуса: развитие методов активного обучения; использование в практике формирующих методов оценивания и индивидуальной обратной связи, направленных на полу-

чение персонализированного результата обучения; использование опыта международных сравнительных исследований при формировании оценивания обучающихся; формирование «гибких компетенций»; работа над профессиональным развитием педагогов по направлениям реализации ФГОС; формирование современной системы оценки профессионального уровня педагогов; развитие компетенций педагогов, требуемых для проектирования систем оценки качества.

Нами также установлено, что приоритетными направлениями повышения квалификации педагогов определяют повышение квалификации в области предметных и методических компетенций, вопросы оценочных компетенций стоят на третьем месте.

Обсуждение результатов исследования предметных и методических компетенций учителей различных предметных областей в рамках всероссийских совещаний, проводимых Рособнадзором²³, позволили нам выявить основные профессиональные дефициты учителей, а именно: в оценивании обучающегося, обосновании оценок работы обучающегося; в проектировании индивидуальной траектории дальнейшей работы с обучающимся; в проектировании системы планируемых результатов на основе ФГОС, выборе методов и методических приемов; итоговой аттестации обучающихся и пр.

Итак, в рамках проведенных исследований нами выявлен ряд профессиональных дефицитов педагогических работников, связанных с организацией и осуществлением оценочной деятельности, проектированием собственных систем оценивания, анализом, интерпретацией результатов оценочных мероприятий, а также проектированием ВСОКО и программы развития образовательного учреждения.

Наличие данных дефицитов, на наш взгляд, может быть вызвано несколькими обстоятельствами. Во-первых, требованием современного соци-

²³ По результатам осенней сессии по оценке качества образования в 2019 году.

ально-экономического развития, нарастание темпов которого заставляет общество развиваться более интенсивно, повышая уровень требований к современным выпускникам, меняя вектор «с получения знания» на «умение получить знания». Во-вторых, это связано с динамично изменяющимся законодательством, появлением новых норм и требований к педагогическим работникам, которые они должны динамично освоить и внести в собственную практику. В-третьих, это связано с низкой мобильностью высшей школы, которая в современных условиях оказывается не всегда готовой к подготовке специалистов, необходимых современной школе. Именно это обстоятельство является наиболее весомым с точки зрения молодых педагогов, которые приходя в образовательную организацию сталкиваются с «несколько иным миром», что требует организации их «мягкого» вхождения в профессию через специальные программы или наставничество. В-четвертых, это связано с низкой мобильностью самой системы образования, которая очень сложно идет на какие-либо изменения внутри себя. Мы уже отмечали выше, что сама оценочная деятельность не является чем-то новым в системе образования, она сопровождает школу с самого момента её появления. Но сегодня происходит достаточно резкое изменение требований к оценке достижений обучающихся, возрастает роль персонификации на всех этапах процесса обучения, что требует постоянного обновления знаний у педагогических работников по вопросам оценочной деятельности, анализа её результатов и их интерпретации. Работа по обновлению знаний и содержания оценочных компетенций должна быть построена на уровне каждой образовательной организации и организаций, оказывающих сопровождение их деятельности: органы управления всех уровней, институты повышения квалификации, высшие учебные заведения, профессионально-общественные организации и пр. [199].

Исходя из перечисленных обстоятельств, мы проанализировали уровень требований к подготовке современных педагогов.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование (уровень бакалавриата)» (2015 г., 2018 г.) предусмотрены отдельные компетенции, которые отражают отдельные стороны деятельности педагогов по рассматриваемой нами проблеме. Если кратко обобщить некоторые из компетенций, то на выходе мы должны получить специалиста, который умеет работать в команде, ставить задачи и добиваться практического результата, проектировать образовательную программу и мониторинг её выполнения, разрабатывать и реализовывать программы преодоления трудностей в обучении, планировать собственную траекторию профессионального развития и пр.²⁴

В реальности мы имеем другую картину. Нами был проведен анализ образовательных программ, учебных планов нескольких учреждений высшего образования, который показал, что количество учебных дисциплин, которые позволили бы выпускнику сформировать необходимые современные оценочные компетенции с учётом требований Российской Федерации или мировых практик, практически отсутствуют, а имеющиеся дисциплины имеют незначительный объем и построены только по принципу теоретического изучения и не имеют практического выхода.

Большинство компетенций, связанных с умением проектировать образовательные программы, индивидуальные учебные планы, мониторинг качества образования, отрабатываются студентами в рамках педагогических практик и в ходе изучения курса «Педагогика».

Особо обратим внимание на то, что в изученных программах высших учебных заведений полностью отсутствуют дисциплины, направленные на формирование компетентности по проектированию ВСОКО. Подготовка по

²⁴ Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (дата обращения: 03.04.2020).

данному направлению идет опосредованно, через изучение иных вопросов, нацеленных на мониторинг в системе образования или вопросы государственной итоговой аттестации. Целенаправленно педагогические вузы студентов к данному направлению будущей работы не готовят.

В рамках проведенных бесед с выпускниками ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» нами было установлено, что студентам не хватает практико-ориентированных курсов, направленных на ознакомление с действующими в общеобразовательных организациях системами оценивания, практических действий по формированию собственных систем оценивания, работы с имеющимися в общеобразовательных организациях информационными системами. Большинство студентов-выпускников имеют представление о государственной итоговой аттестации только по собственному опыту, а с международными исследованиями или российскими исследованиями качества образования знакомы только по общедоступной информации из средств массовой информации.

Таким образом, с учётом произведенного изучения ситуации мы пришли к выводу о том, что в современном образовательном учреждении необходима организация и проведение работы, направленной на совершенствование профессиональных компетенций в области оценочной деятельности педагогов и повышения их готовности к проектированию ВСОКО.

Для этого осуществлялся анализ реализуемых программ повышения квалификации, их направленности на формирование и / или развитие компетенций педагогических работников общеобразовательных организаций по проектированию ВСОКО или вопросов оценки качества образования. Для этого использовались открытые данные учреждений дополнительного профессионального образования педагогических работников разных субъектов Российской

Федерации, находящихся в разных формах собственности (государственные, муниципальные, частные)²⁵.

Проведенный анализ показал, что вопросам проектирования ВСОКО организации дополнительного образования педагогических работников внимания практически не уделяют, а сосредотачивают его на отдельных аспектах оценочной деятельности в рамках конкретного предмета. В отдельных случаях речь идет об общих подходах к вопросам оценки качества образования в рамках реализации ФГОС и профессионального стандарта. Некоторые организации дополнительного профессионального образования занимаются реализацией программ, направленных на изучение вопросов оценочной деятельности в рамках ФГОС, проектирования системы оценки качества образования для обучающихся с особыми образовательными потребностями, проектирования и разработки индивидуального образовательного маршрута обучающегося, разработки оценочных средств, использования результатов оценочных процедур с целью ликвидации выявленных предметных дефицитов, проектирования оценочных процедур, современных средств оценивания результатов, методики анализа образовательных результатов обучающихся, мониторинга качества учебных достижений школьников, управления качеством образования в образовательной организации на основе анализа и оценки результатов и др. Начиная с 2018 года в отдельных организациях, реализующих программы повышения квалификации, начинают появляться программы, которые ставят

²⁵ Изучались сайты образовательных организаций дополнительного профессионального образования за 2017 год: ООО «Московский институт профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов», ГАОУ ДПО города Москвы «Московский центр оценки качества образования», ГБУ ДПО «Чеченский институт повышения квалификации работников образования», Центр оценки качества образования Министерства образования и науки Чеченской Республики, ГБОУ ДПО Дагестанский институт развития образования, ГАУ ДПО НСО «Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», ГАОУ ДПО Свердловской области «Институт развития образования», ГАОУ ДПО «Институт развития образования и социальных технологий».

своей целью подготовку педагогических работников к применению в своей деятельности результатов отдельных оценочных процедур (в основном результатов ГИА и ВПР).

Итак, данные констатирующего исследования указывают на то, что в целом педагоги общеобразовательных организаций имеют четкое представление о нормативно-правовом статусе ВСОКО, роли общеобразовательной организации в её закреплении. Но при этом чуть более трети педагогов согласны с тем, что должны принимать активное участие в проектировании ВСОКО. Это обстоятельство говорит о том факте, что педагогические работники используют традиционные методы оценивания, направленные на отслеживание текущей успеваемости, но не ориентированы на способы оценивания, которые применяются в рамках региональных, федеральных и международных оценочных процедур. Более половины педагогических работников не используют в своей деятельности, направленной на формирование собственной системы оценивания, результатов ВСОКО, а около 60 % педагогов не используют в своей собственной деятельности информационные системы и сосредоточенную в них информацию. Особо настораживающим фактором является то обстоятельство, что педагоги очень слабо знакомы с результатами международных и российских исследований в области качества образования, а, следовательно, не могут применять их в своей работе, нацеленной на формирование компетенций XXI века.

Кроме того, нам удалось выявить недостаточную готовность учреждений высшего профессионального образования к формированию у молодых педагогов готовности к проектированию внутренних систем оценки качества образования. Сами молодые педагоги ощущают серьезный недостаток профессиональных компетенций по данному вопросу и просят увеличить количество часов практической работы на данное направление.

Выявленная проблема подтолкнула нас к необходимости изучения потенциала учреждений дополнительного профессионального образования к

осуществлению деятельности по формированию (или развитию) готовности педагогических работников к проектированию ВСОКО. В ходе проведенного анализа было выявлено, что соответствующие содержательные моменты присутствуют в дополнительных профессиональных программах фрагментарно, не направлены на формирование целостного представления об оценочной деятельности в современных условиях. Материал представлен в основном в виде лекционных занятий, хотя педагогические работники испытывают необходимость в проведении большего количества тренинговых мероприятий. Таким образом, была установлена недостаточная готовность учреждений дополнительного профессионального образования к компенсации (формированию) необходимого объема знаний у педагогов по проектированию ВСОКО.

Выводы, полученные в результате применения опросных методов, результатов международных и российских исследований по вопросам качества образования, о недостаточном уровне сформированности у педагогических работников готовности к проектированию ВСОКО были подтверждены в ходе констатирующего эксперимента. Предстояло установить исходные значения готовности педагогов к проектированию ВСОКО. Использовались следующие критерии: k_1 – мотивационный, k_2 – когнитивный, k_3 – технологический, k_4 – креативный, k_5 – рефлексивный.

При определении уровней готовности за основу нами была взята шкала, предложенная Л.Ф. Спириным, включающая в себя пять уровней (допрофессиональный, первоначальный, ограниченный, достаточный и уровень успешного владения профессионально-педагогическими действиями) [305]. Используя данную шкалу, мы остановились на трех уровнях готовности к проектированию ВСОКО: низкий (стартовый уровень), средний (базовый уровень), высокий (творческий уровень).

Стартовый уровень означает, что педагог владеет основными понятиями в области оценочной деятельности, ориентируется в способах предполагаемой

деятельности. Базовый уровень предполагает полноту знаний, навыков, усвоенных действий в области оценивания, умеет искать недостающую информацию для решения поставленной задачи, готов оказать посильную помощь другим участникам оценочной деятельности. Продвинутый (творческий) уровень характеризуется способностью обоснования своих действий, творческим подходом к решению педагогических задач в области оценивания, позволяет прогнозировать возможные затруднения и проблемы, проектировать процессы, осуществлять рефлексию собственной деятельности.

Характеристики уровней и их критериальное описание приведены нами в таблице 3.

Характеристики уровней и их критериальное описание

Наименование критерия	Наименование уровней, характеристики уровней		
	Стартовый уровень	Базовый уровень	Творческий уровень
Мотивационный критерий	Стремление добиваться успеха в своей профессиональной деятельности, осознание профессиональных потребностей, интересов и мотивов профессионального развития, владение основными педагогическими технологиями, знание основных элементов педагогического диагностирования, осознание необходимости участия в проектировании ВСОКО и моделировании индивидуальных образовательных маршрутов и собственной системы оценивания	Ориентирован на успех в рамках своей профессиональной деятельности, сформированность профессиональных потребностей, интересов и мотивов, поиск новых педагогических технологий, готовность к самообразованию и совершенствованию своей деятельности по результатам ВСОКО, готовность к диагностированию профессиональных дефицитов, готовность к участию в проектировании ВСОКО и моделировании индивидуальных образовательных маршрутов и собственной системы оценивания	Прогнозирует успех в рамках своей профессиональной деятельности, дальнейшее самообразование и самосовершенствование своей деятельности, путей преодоления возникших профессиональных дефицитов, принимает активное участие в проектировании ВСОКО, формирует программы индивидуального развития ребенка и профессионального развития по результатам ВСОКО и моделировании индивидуальных образовательных маршрутов и собственной системы оценивания
Когнитивный критерий	Обобщенные нормативно-правовые, предметные, методические,	Достаточные нормативно-правовые, предметные, методические,	Исчерпывающие нормативно-правовые, предметные, методические,

	<p>психолого-педагогические знания, знание современных образовательных технологий осуществления образовательного процесса и методологических оснований проведения диагностических исследований, понимание основ по формированию образовательной среды и проектирования ВСОКО, образовательных маршрутов и собственной системы оценивания и участие в проведении диагностических процедур</p>	<p>психолого-педагогические знания, применение современных образовательных технологий при осуществлении образовательного процесса, проведение диагностических исследований, готовность к обновлению знаний в связи с изменениями в действующем законодательстве, формирование образовательной среды, участие в групповом проектировании ВСОКО, образовательных маршрутов и собственной системы оценивания и участие в проектировании и проведении диагностических процедур</p>	<p>психолого-педагогические знания, проектирование современных образовательных технологий при осуществлении образовательного процесса, проектирование и проведение диагностических исследований, регулярное самостоятельное обновление знаний в связи с изменениями в действующем законодательстве, проектирование образовательной среды, индивидуальное участие в проектировании ВСОКО, образовательных маршрутов и собственной системы оценивания и участие в проектировании методологии диагностических процедур</p>
<p>Технологический критерий</p>	<p>Фрагментарное представление о технологиях диагностического исследования, четкое следование технологической карте при прове-</p>	<p>Обобщенные знания о технологиях диагностического исследования, направленность на выполнение действий, предусмотренных технологией, готовность к применению</p>	<p>Исчерпывающие знание технологии диагностического исследования, направленность на безошибочное выполнение действий,</p>

	дени диагностической процедуры, обладание базовой ИКТ-компетентностью	технологических решений при проведении оценочных процедур, обладание необходимой ИКТ-компетентностью для проведения и анализа результатов диагностических процедур	предусмотренных технологией, системное применение технологических решений при проведении разнообразных оценочных процедур, обладание достаточной ИКТ-компетентностью для системного анализа результатов диагностических процедур с использованием автоматизированных систем
Креативный критерий	Четкое следование инструкциям, отсутствие творческой активности и стремления к самостоятельности в профессиональной деятельности по проектированию ВСОКО и анализу результатов, недостаточная способность к мобилизации собственных сил, неуверенность в успехе профессионального развития, неявно выраженное умение адаптироваться к различного типа	Появление инициативы, творческой активности и самостоятельности в профессиональной деятельности по проектированию ВСОКО и анализу результатов, готовность к мобилизации собственных сил, уверенность в успехе, стремление к позитивному результату, умение адаптироваться к различного рода условиям, наличие явно выраженной стрессоустойчивости, умение проектировать план собственной	Направленность на преобразование профессиональной деятельности по проектированию ВСОКО и анализу результатов, на поиск и создание эффективных способов, алгоритмов и приемов практики, способность к быстрой мобилизации собственных сил, управление собой, концентрация на задаче, саморегуляция своего состояния, наличие творческого самочувствия, умение адаптироваться к различного рода условиям, наличие явно

	условиям, слабая стрессоустойчивость, действие по утвержденному плану, действие в одной роли	деятельности, способность переключаться на различные виды деятельности в разных ролях, умение работать в команде	выраженной стрессоустойчивости, умение проектировать план собственной деятельности, способность переключаться на различные виды деятельности в разных ролях, умение работать в команде
Рефлексивный критерий	Недостаточное понимание и осознание собственной деятельности по проектированию ВСОКО, отсутствие рефлексии собственной деятельности по проектированию ВСОКО	Обобщенное понимание собственной деятельности по проектированию ВСОКО, стремление к осознанию собственной деятельности по проектированию ВСОКО и необходимости её рефлексии на коммуникативном и индивидуальном уровне	Самопонимание и осознание собственной деятельности по проектированию ВСОКО, проведение коммуникативной и индивидуальной рефлексии, построение индивидуальной программы профессионального развития

Данные об используемом диагностическом инструментарии для оценки сформированности критериев готовности педагогов к проектированию ВСОКО приводятся в таблице 4.

Таблица 4

Диагностические средства для оценки критериев готовности

Наименование критерия	Перечень диагностических средств
Мотивационный критерий	<ul style="list-style-type: none"> – Методика диагностики направленности личности Б. Басса [265]; – диагностика мотивации достижения (А. Мехрабиан) [331]; – метод экспертных оценок; – методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко [267]; – диагностики выраженности волевых качеств личности (Чумаков М.В.) [344].
Когнитивный критерий	<ul style="list-style-type: none"> – Тест достижений (выявляет степень владения конкретными знаниями, умениями, навыками); – кейс-технология; – практикум; – тренинг.
Технологический критерий	<ul style="list-style-type: none"> – Тест достижений; – тест на владение используемыми при проведении оценочных процедур технологическими решениями; – решение ситуационных задач; – методика диагностики типа поведенческой активности (тест-опросник Л.И. Вассермана и Н.В. Гуменюка) [69].
Креативный критерий	<ul style="list-style-type: none"> – Тренинг; – групповое проектирование; – опросник «Креативность в профессиональной деятельности» (Р.Э. Васильченко, А.В. Поздняков) [67].
Рефлексивный критерий	<ul style="list-style-type: none"> – Дифференциальный тест рефлексивности (Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин) [196]; – методика диагностики уровня развития рефлексивности (опросник А.В. Карпова) [140].

Констатирующий эксперимент был проведен на основе двух выборок педагогических работников, представляющие общеобразовательные организации Магнитогорска, Аши, Верхнего Уфалея, Карабаша, Озерска, Копейска, общей численностью 150 человек. Экспериментальная группа, численностью 75 человек, состояла из представителей образовательных организаций Магнитогорска, Аши, Верхнего Уфалея. Контрольная группа состояла из 75 человек образовательных организаций Карабаша, Озерска, Копейска. Результаты начального диагностического исследования приведены в таблице 5.

Таблица 5

Результаты начального диагностического исследования
(стартовая диагностика) (чел., %)

Выборки	Низкий (стартовый) уровень		Средний (базовый) уровень		Высокий (творческий) уровень		Значение критерия χ^2
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	
75							
Критерий k_1							
ЭГ	35	46,7%	30	40,0%	10	13,3%	3,371
КГ	45	60,0%	25	33,3%	5	6,7%	
Критерий k_2							
ЭГ	40	53,4%	25	33,3%	10	13,3%	4,793
КГ	53	70,7%	16	21,3%	6	8,0%	
Критерий k_3							
ЭГ	40	53,4%	25	33,3%	10	13,3%	5,890
КГ	52	69,3%	20	27,7%	3	4,0%	
Критерий k_4							
ЭГ	25	33,3%	37	49,4%	13	17,3%	2,789
КГ	35	46,7%	30	40,0%	10	13,3%	
Критерий k_5							
ЭГ	35	46,7%	30	40,0%	10	13,3%	4,406
КГ	42	56,0%	30	40,0%	3	4,0%	

Таким образом, полученные эмпирические данные и количественные результаты подтверждают нами предварительно сформулированные положения о необходимости реализации стратегии подготовки педагогов общеобразовательных организаций к проектированию ВСОКО.

§ 2.2. Реализация модели и педагогических условий подготовки педагогов общеобразовательной организации к проектированию внутренней системы оценки качества образования

В части построения педагогической стратегии подготовки педагогов общеобразовательной организации к проектированию ВСОКО, нами была разработана и описана модель исследуемого процесса, а также соответствующие педагогические условия. В частности, предполагалась реализация модели в рамках трех основных этапов: подготовительного, формирующего и творческо-прикладного. На каждом этапе реализуются свои задачи. Рассмотрим практическое воплощение данных этапов и раскроем их содержание.

На **подготовительном этапе** основная задача заключалась в оказании содействия педагогам в осознании и понимании роли ВСОКО в обеспечении развития и функционирования образовательной организации. Нам необходимо было осуществить их стимулирование к осуществлению трудовых действий, направленных на проектирование и практическое применение ВСОКО в педагогической деятельности.

Данная работа направлена на изменение сложившихся традиционных взглядов педагогов на оценочную деятельность, которая обоснованно воспринимается ими как завершающая часть образовательного процесса, в ходе которой происходит оценка достигнутых результатов (образовательных, воспитательных, творческих и др.), их анализ, осмысление и формирование путей

решения выявленных проблем. В нашем же случае педагог должен стать активным участником процесса проектирования системы контроля, т.е. он должен изначально понимать направления развития, предлагать обучающимся соответствующий вектор их изменения, формируя индивидуальный маршрут образования [120; 137; 256]. Таким образом, мы говорим о необходимости проведения «оценочной эмансипации», в рамках которой должно произойти высвобождение мысли педагогов от традиционных методов оценивания и произойти переход на уровень творческого развития, связанного с формированием умения проектирования оценочной деятельности, направленной на соответствующий результат, достижение которого диктуется обществом, государством, временем и т.д. В рамках данного перехода от традиционного оценивания к деятельности по проектированию ВСОКО, мы должны сформировать (усилить) оценочную компетентность педагогов, повысить их мотивационную готовность к проектированию ВСОКО, вызванную необходимостью индивидуализации процесса обучения и оценки различных результатов, нацеленных не только на предметные знания. Такая работа может осуществляться любой общеобразовательной организацией в рамках постоянно действующего методического семинара, круглых столов, методических недель, а также в рамках «образовательного коворкинга» (постановка проблемы, её обсуждение в рамках групповой работы и дальнейшее обсуждение и корректировка в рамках коллективной работы).

В рамках проводимого исследования мы использовали групповую форму работы, сформировав из числа педагогов трех муниципалитетов Челябинской области экспериментальную группу, которая затем была разделена на микрогруппы. Перед ними была поставлена задача по проведению анализа нормативных документов соответствующего уровня (федеральных, региональных, муниципальных, институциональных) с целью определения перечня профессиональных компетенций, необходимых для проектирования ВСОКО, перечня объектов ВСОКО и источников, которые могут служить основой для

предоставления необходимой информации. По результатам данной работы каждой группе необходимо было подготовить обобщение, сформировать презентацию и произвести защиту результатов своего труда.

Для результативности групповой работы внимание необходимо обращать на создание определенных условий для организации деятельности участников группы: каждая группа должна иметь свое отдельное рабочее пространство, в котором должны быть созданы условия для работы (столы, стулья); группе должен быть подготовлен необходимый раздаточный материал (копии необходимых документов или их электронные версии); должны быть приготовлены материалы для фиксации и представления результата работы группы (компьютер, маркеры, бумага, маркеры, скотч и пр.). Количество участников рабочей группы должно варьироваться от 5 до 7 человек, что позволит обеспечить результативность вклада каждого и общую эффективность деятельности. Участники группы должны распределить между собой основные роли: модератора, секретаря, критика, оппонента, хранителя времени и пр. Роли может распределить как ведущий, так и сами участники, также может быть использована и технология спонтанного распределения ролей путем жеребьевки (в условиях нового коллектива, который недавно сформировался, считаем данную технологию распределения ролей наиболее удачной). Перед началом работы группы происходит постановка задач, которая должна быть осуществлена максимально точно и операционально, оговаривается также тайминг и дается старт работе. Для фиксации результатов работы используется технология скрайбинга, которая заключается в визуализации основного смысла в виде знаков и образов, отрисовка которых происходит прямо в процессе рассказа (презентации). Скрайбинг может иметь разные формы: видеоролик, рисунок, зарисовка, заранее подготовленная визуализация [293].

Также для осознания значимости ВСОКО слушатели оценивали необходимость осуществления внутренней системы качества образования для различных субъектов образовательных взаимоотношений, как на локальном, так и федеральном уровне (таблица 6).

Таблица 6

Возможности ВСОКО в системе образования

№ п/п	Субъекты системы образования	Возможности
1.	ВСОКО для обучающегося	
2.	ВСОКО для родителя	
3.	ВСОКО для учителя	
4.	ВСОКО для школы	
5.	ВСОКО для региона	
6.	ВСОКО для страны	

Полученные выводы были обсуждены в формате круглого стола, чтобы его участники могли озвучить актуальность вопроса подготовки педагогов общеобразовательной организации к проектированию ВСОКО. Проведенная работа в короткий срок помогла нам изменить взгляд педагогических работников на осознание ценности ВСОКО и понимании необходимости процесса его применения в собственной деятельности.

К примеру, анализируя профессиональный стандарт педагога, учителя обнаружили важность оценочной деятельности во всех трудовых функциях, связанных с обучением, воспитанием и развитием (таблица 7).

Таблица 7

Представленность необходимости осуществления ВСОКО в профессиональном стандарте педагога

№ п/п	Трудовые функции	Отраженность оценочной деятельности
-------	------------------	-------------------------------------

1.	Общепедагогическая функция. Обучение	Объективная оценка знаний обучающихся ... в соответствии с реальными учебными возможностями детей
2.	Воспитательная деятельность	Анализировать ... состояние дел в учебной группе
3.	Развивающая деятельность	Оценка параметров ... психологически безопасной и комфортной образовательной среды ²⁶

Кроме того, это определило особенности проектирования ВСОКО и формулировку важных выводов, которые позволили нам планировать дальнейшую работу.

Во-первых, было установлено, что на уровне федерального законодательства понятие «внутренняя система оценки качества образования» не имеет четкого нормативного закрепления, а это позволяет образовательной организации достаточно широко трактовать данное понятие. Во-вторых, отсутствует четкая критериальная база, которая позволяла бы определить параметры того, что образовательная организация должна отследить в рамках своей ВСОКО. Имеющиеся нормативно-правовые акты уровня Российской Федерации, направлены на сбор определенных статистических данных о системе образования и их аналитику. В-третьих, на региональном уровне имеется сформированная региональная система оценки качества образования (далее – РСОКО), которая может быть представлена как инвариантными, так и вариативными оценочными процедурами, проводимыми на уровне региона ежегодно, по результатам которых можно говорить о системе контроля качества образования. В-четвертых, РСОКО предполагает создание на уровне муниципалитетов своих собственных муниципальных систем образования (далее – МСОКО), которые, помимо региональных, могут включать дополнительные оценочные

²⁶ Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» // Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016); URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 19.03.2020)

процедуры. В-пятых, ВСОКО должна учитывать положения всех вышестоящих систем (ЕСОКО, РСОКО, МСОКО), так как ориентирована на государственный и социальный заказ, в основе которого лежат требования ФГОС, профессионального стандарта и общества к уровню подготовки выпускников.

Это означает, что ВСОКО должна выступать фундаментальным элементом всей системы оценки качества образования, а, следовательно, она должна позволять на основе полученных данных осуществлять прогнозирование дальнейшего развития учащегося, учителя, и всей образовательной организации в целом. В-шестых, требования профессионального стандарта «Педагог», направлены на то, что в основе трудовых функций педагогических работников лежат умения проектировать образовательный процесс, средства оценки, диагностические процедуры. По результатам их проведения педагогические работники должны проектировать индивидуальную траекторию развития учащегося. В-седьмых, в процессе проектирования ВСОКО не могут быть задействованы только работники администрации образовательной организации, в этом процессе должны принимать участие все педагоги, так как это позволит им более качественно выполнять свои профессиональные обязанности, содействовать повышению качества образования и повышению эффективности деятельности образовательной организации.

Вместе с этим педагогам предлагалось проанализировать собственную готовность к проектированию ВСОКО, в частности, на уровне существующих препятствий и собственных возможностей (таблица 8).

Таблица 8

Готовность к проектированию и применению ВСОКО

№ п/п	Препятствия (проблемы)	Возможности (ресурсы)
1.		
2.		
n.		

К сожалению, препятствий оказалось больше, чем возможностей, которые педагоги называли. В частности, было установлено, что педагогические работники (не мотивированы) на регулярное повышение своей квалификации (74,6 %), систематическое использование информационных технологий при решении профессиональных задач (65,2 %), обобщение и представление своего опыта коллегам (60 %). Наибольшие затруднения, которые испытывают педагогические работники, заключаются в обобщении своего опыта (74 %), в применении методологии контроля качества образования (55 %), в проектировании оценочных процедур (59 %), в принятии решений по итогам оценочных процедур, т.е. проявляют недостаточную психолого-педагогическую компетентность в части построения индивидуальных траекторий развития учащихся и недостаточную мотивацию на успешное взаимодействие с учащимися (53,7 %).

Таким образом, в рамках подготовительного этапа нами были не только выявлены имеющиеся проблемы в части готовности педагогических работников общеобразовательных организаций к проектированию ВСОКО, но и сформирован перечень необходимых для проектирования ВСОКО профессиональных компетенций, на которые нам необходимо обратить внимание при реализации педагогической стратегии.

В частности, обнаружилась не только знаниевая, но и в первую очередь мотивационная неготовность педагогов к использованию ВСОКО в своей профессиональной деятельности. Для того, чтобы разрешить эту проблему руководителям общеобразовательных организаций были предложены современные методы активации профессионального обучения педагогов в аспекте освоения ими технологий проектирования и применения ВСОКО, в частности, такие, как круглый стол, семинар (вебинар), методическая неделя. Кроме того, были составлены рекомендации руководителям и педагогам по разработке персонализированных моделей повышения квалификации.

Проведенная работа позволила реализовать **первое организационно-педагогическое условие**, а именно выявить профессиональные дефициты педагогов в части проектирования и практического применения ВСОКО, и оказать им содействие в разработке персонализированных моделей повышения квалификации.

На **формирующем этапе** нами решалась задача по систематизации знаний и умений педагогов в части определения целей, критериев, применяемых методов оценочной деятельности, необходимых для принятия решений в педагогической работе и вовлечению педагогов в осуществление основных процедур проектирования ВСОКО в образовательной организации.

Нам видится, что решение данных задач должно происходить через активное участие педагогов в формальных мероприятиях (курсы повышения квалификации по специально разработанной дополнительной профессиональной программе), а также через комплекс неформальных мероприятий научно-методического характера, которые проводятся параллельно и дополняют формальные мероприятия [89; 194; 256; 299; 307 и др.]. Данная деятельность может носить организованный и систематический характер и предполагается на любом этапе образования или трудовой деятельности.

Это позволит наиболее эффективно сформировать персонифицированный маршрут повышения квалификации педагога по вопросам проектирования ВСОКО. В нем теоретическое представление о предмете проектирования будет дополняться формами методической активности. Они, в свою очередь, позволят закрепить полученные теоретические знания, представить свой опыт, сформировать практическое представление о проектируемых в рамках ВСОКО объектах [89].

Основными формами удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей педагогов могут быть: курсы по интересующим темам, выездные практические занятия в образовательной организации с целью озна-

комления с инновационным опытом коллег, стажировки, участие в обсуждении проблем, демонстрация своего опыта, проекты, тренинги, конференции, фестивали, обучение в клубах, консультации, вебинары, дискуссии, совещания, круглые столы и т.д. [256; 299 и др.].

В рамках определенных нами организационно-педагогических условий и представленного перечня форм удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей предлагаем дополнить двумя формами, которые призваны расширить готовность педагогов общеобразовательных организаций к проектированию ВСОКО.

Во-первых, деятельность педагогов в качестве экспертов в сфере оценки качества образования и, во-вторых, работа педагогов в имеющейся в их распоряжении цифровой образовательной среде, позволяющей обеспечивать в условиях цифровой трансформации образования индивидуализацию образовательного процесса для формирования персонализированного результата обучения.

Для решения указанных выше задач нами была разработана программа повышения квалификации «Проектирование ВСОКО как аспект профессиональной деятельности педагога общеобразовательной организации», целью которой является формирование у педагогов образовательных организаций целостных, научно и нормативно обоснованных представлений о ВСОКО, её проектировании, а также применении её ресурсов при осуществлении регламентируемых профессиональными стандартами трудовых действий. Программа рассчитана на 108 часов и состоит из четырех разделов (таблица 9).

Разработанная программа рассчитана на подготовку всех категорий педагогов, так как их деятельность направлена на образование, воспитание, создание необходимых условий для осуществления образовательного процесса, проектирование образовательной и воспитательной деятельности. Результат деятельности во многом зависит от слаженной работы всех членов педагогического коллектива, что подталкивает нас к необходимости проведения ко-

мандного повышения квалификации, поскольку важным является формирование единых подходов к проектированию и осуществлению оценочной деятельности в рамках ВСОКО всеми членами педагогического коллектива общеобразовательной организации.

Таблица 9

Учебный план дополнительной профессиональной программы
(программы повышения квалификации) «Проектирование внутренней системы оценки качества образования как аспект профессиональной деятельности педагога общеобразовательной организации»

№ п/п	Наименование разделов	Количество часов	Форма контроля
1.	Нормативно-правовое обеспечение профессиональной деятельности педагогов общеобразовательной организации по проектированию внутренней системы оценки качества образования	12	Входная диагностика
2.	Теоретико-методологические основания проектирования внутренней системы оценки качества образования в общеобразовательной организации	24	
3	Содержательные аспекты проектирования внутренней системы оценки качества образования в общеобразовательной организации	24	
4.	Эффективные практики проектирования внутренней системы оценки качества образования в общеобразовательной организации	46	Итоговая диагностика
5.	Итоговая аттестация	2	Защита проекта
ИТОГО		108	

Опишем особенности разработанной программы, содержание каждого раздела и возможные методы обучения. Основная задача первого раздела заключается в актуализации знаний педагогических работников по вопросу

обеспечения качества образования. Важным является понимание того, что качество образования обеспечивается общеобразовательной организацией и является её закрепленным полномочием [228].

Со стороны государства требования к качеству реализации образовательной организацией общеобразовательных программ закреплены в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования (начального общего, основного общего, среднего общего образования). Деятельность учителя, направленная на проектирование и реализацию образовательного процесса, относится к основным трудовым функциям, закрепленным в профессиональном стандарте. Стандартом также закреплены трудовые действия, к которым, в том числе, относятся осуществление профессиональной деятельности в рамках ФГОС, участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации, осуществление контроля и оценки учебных достижений и др.²⁷

При этом, если останавливаться на других категориях педагогических работников, то в рамках соответствующих профессиональных стандартов также закреплены обобщенные трудовые функции, трудовые функции и трудовые действия, направленные на разработку психолого-педагогического и методического сопровождения реализации основных и дополнительных образовательных программ, разработку и реализацию индивидуальных учебных планов, мониторинга личной и метапредметной составляющей результатов освоения образовательной программы²⁸, профессиональную ориентацию,

²⁷ Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» // Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016); URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 25.03.2020).

²⁸ Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» // Приказ Минтруда России от 24.07.2015 № 514н; URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185098/1d5a331e22b04694fd4ed9299de5f0008af6c799/ (дата обращения: 25.03.2020).

мотивацию обучающихся на достижение результатов, планирование взаимодействия с родителями²⁹ и др.

Отметим, что аналогичный набор должностных обязанностей, направленных на планирование, разработку и выполнение образовательной программы или нескольких программ, оценивание результата образовательной деятельности, осуществление мотивации на дальнейшее развитие, содержится и в квалификационных характеристиках учителя, которые могут являться основой для формирования должностных обязанностей³⁰.

Особое внимание уделяется необходимости соотнесения общеобразовательными организациями ВСОКО с ЕСОКО и РСОКО, рассматриваются содержательные аспекты оценки качества образования на федеральном и региональном уровне. Отдельно рассматривается связь национального проекта «Образование» и ЕСОКО, через агрегированные показатели, индикаторы и мероприятия. Последнее обстоятельство будет оказывать влияние и на связь ВСОКО с результатами международных исследований качества образования, необходимость формирования функциональной, читательской, естественно-научной грамотности учащихся в рамках повседневной деятельности образовательной организации.

Ключевой позицией при рассмотрении вопросов данного блока является понимание того, что функционирование ВСОКО, являясь полномочием образовательной организации, осуществляется через преювенность систем оценки качества реализации образовательных программ всех уровней, закрепляется в локальных актах образовательной организации, в разработке которых

²⁹ Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» // Приказ Минтруда России от 05.05.2018 № 298н; URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_305809/b8c0fc6affc0768557a07d839a889c1a7b80d14f/ (дата обращения: 25.03.2020).

³⁰ Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» // Приказ Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 N 761н; URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97378/ (дата обращения: 25.03.2020).

должны принимать активное участие педагогические работники, чтобы обеспечить исполнение возложенных на них трудовых функций и трудовых действий. Немаловажным, на наш взгляд, является и то обстоятельство, что в рамках своих трудовых функций педагогические работники должны обеспечить разработку и реализацию программ индивидуального развития ребенка, что обязывает их осуществлять деятельность с учётом различных психолого-педагогических технологий, направленных на развитие детей с различными образовательными потребностями.

Ключевыми формами работы в рамках данного раздела программы повышения квалификации являются лекционные и практические занятия, ведущим содержанием которых является изучение слушателями действующей нормативной базы федерального и регионального уровней, в ходе которых должно быть сформировано понимание роли ВСОКО в деятельности общеобразовательной организации и актуализирована внутренняя мотивация педагогических работников на необходимость осуществления проектирования ВСОКО и активного участия в этом процессе всех категорий работников. Для расширения представлений слушателей в этом аспекте использовалась активная лекция, предполагающая включение слушателей в обсуждение изучаемых вопросов и побуждение их обозначать альтернативные мнения.

В рамках практических занятий нами использовалась технология «Педагогические мастерские», направленная на проектирование локального нормативного акта образовательной организации. В рамках работы в «педагогической мастерской» слушатели мотивируются на работу над анализом действующего документа (из числа размещенных на официальной сайте), сравнение его с требованиями и созданием новой, соответствующей нормам и требованиям, модели (структуры) соответствующего локального нормативного акта. На втором этапе происходит переход к активным проектировочным действиям, связанным непосредственно с проектированием нормативного акта с

учётом особенностей конкретной образовательной организации и его оформлением (проектирование может быть обобщенным или конкретным, т.е. когда формируются основные разделы нормативного акта и их основное наполнение, а во втором случае, происходит конкретное наполнение нормативного акта соответствующими нормами). Для решения данной задачи можно использовать технологию «Ажурная пила», когда слушателям выдаются определенные части нормативного акта, которые участникам нужно соединить в единое целое и затем обосновать свою позицию. На третьем этапе происходит представление результата работы в рамках педагогической мастерской коллегам и их обсуждение, выход на корректировку и постановку новых уточняющих задач. Применение данной технологии помогает более глубоко осознать технологию проектирования локальных нормативных актов образовательной организации по направлению ВСОКО, отразить специфику своей организации при построении соответствующих документов.

В рамках второго раздела программы повышения квалификации рассматриваются теоретико-методологические основания проектирования ВСОКО в общеобразовательной организации. Основная задача содержания раздела заключается в установлении взаимосвязи между различными понятиями, характеризующими процесс оценки педагогом результатов деятельности обучающегося. В результате рассмотрения основных понятий, характеризующих оценочную деятельность педагога, происходит выход на понимание слушателями данной деятельности как традиционной для системы образования и обязательной для педагогов.

В рамках рассмотрения ВСОКО происходит закрепление основных аспектов, которые должны быть реализованы педагогическими работниками при проектировании ВСОКО: определение целей и задач осуществления оценки качества образования; проектирование критериальной базы; проектирование системы оценочных (диагностических) средств для выбранных показателей и

критериев, обоснование валидности и надежности этих средств; осуществление оценочных процедур и анализа их результатов; принятия решений на основе полученных результатов оценки качества образования.

Особое внимание, в рамках рассматриваемого раздела программы обращается на аспекты, связанные с проектированием критериальной базы и системой оценочных (диагностических) средств для обозначенных показателей и критериев, а также блоком решений, которые должны приниматься по результатам проведенной диагностики.

Педагогические работники должны сформировать понимание того, что деятельность образовательной организации оценивается изнутри (внутренняя оценка) и со стороны внешнего окружения (внешняя оценка). Для проведения внутренней и внешней оценки могут использоваться разные критерии и показатели, диагностические средства и процедуры, но результаты оценки должны быть сопоставимы. Другими словами, если общеобразовательная организация выдает высокий результат в рамках ВСОКО, то этот результат должен подтверждаться в рамках внешних диагностических процедур. Основным требованием, в этом случае, должно быть требование валидности используемых оценочных процедур и диагностических средств, что, в свою очередь, обеспечит валидность результатов.

Проектируемая система критериев и показателей для осуществления оценки качества образования, должна охватывать различные аспекты деятельности общеобразовательной организации, и быть направленной на оценку качества образовательных программ, условий их реализации, и оценку результатов освоения образовательных программ обучающимися (личностных, метапредметных и предметных). При этом при проектировании ВСОКО педагоги должны умело соотносить предполагаемые к применению диагностические процедуры, выверять соответствие внутренних процедур внешним процедурам, использовать однотипный критериальный аппарат при проведении диагностических процедур, нацеленных на получение однотипного результата.

Иными словами, педагоги должны умело сочетать в своей деятельности результаты различных диагностических процедур, анализировать и интерпретировать их, предлагать обучающимся индивидуальные траектории развития, т.е. обеспечивать персонализацию обучения по результатам диагностических процедур. Таким образом, деятельность педагогических работников при проведении диагностических процедур должна носить комплексный характер и найти дальнейшее отражение в процессе проектирования ВСОКО.

В связи с этим, немаловажным аспектом деятельности, в рамках изучаемого раздела программы повышения квалификации будет вопрос о профессиональных компетенциях, которые необходимы педагогам для осуществления оценочной деятельности.

В рамках своего исследования мы уже отмечали, что обладание совокупностью компетенций позволяет решать задачи на высоком качественном уровне и формирует компетентность, от уровня которой зависит профессионализм [70; 102; 153; 156; 300 и др.]. Это дает нам основание утверждать, что от уровня компетентности педагога будет зависеть и уровень его профессиональных действий. Чем выше уровень компетентности, т.е. чем большим количеством компетенций обладает педагог, тем большее количество профессиональных задач он сможет решать. Ряд компетенций четко определен нормативными документами (например, предметные, методические, коммуникативные, информационные и др.), а часть компетенций вытекает из сути профессиональной деятельности педагогов на современном этапе. Например, компетенции по проектированию ВСОКО, экспертной деятельности, оценочной деятельности, анализу полученных в ходе оценочных или экспертных действий данных и др. Это обстоятельство подталкивает нас к мысли о том, что в современных условиях особое внимание нужно уделять развитию «гибких компетенций». Они в отличие от «жестких компетенций» (приобретаемых в период обучения) формируются в процессе личностного развития, в ходе работы человека над собой, и относятся к группе социально-психологических знаний.

Комплекс этих знаний позволяет участвовать в рабочем процессе, обеспечивать повышение его производительности. Эти знания сложно измерить, т.к. они формируются в процессе деятельности, приобретаются вместе с личным опытом. К группе «гибких компетенций» принято относить:

- креативность – способность к творчеству; способность порождать необычные идеи, отключиться от традиционных схем;
- критическое мышление – способность находить сильные и слабые стороны в суждениях, доказывать истинность выдвигаемых положений;
- коммуникабельность – способность к коммуникации, общению;
- социальные навыки (сотрудничество) – набор способов и приемов социального взаимодействия.

В рамках нашего исследования именно обладание «гибкими» компетенциями позволит по-иному, творчески, смотреть на деятельность педагога, находить в ней сильные и слабые стороны, в рамках общения применять новые пути решения существующих проблем, осуществлять свою деятельность в сотрудничестве с другими субъектами образовательных отношений. Применение сочетания различных компетенций, которыми обладает педагог, играет определяющую роль, так как влияет на процесс проектирования ВСОКО и позволяют проектировать собственную деятельность по дальнейшему непрерывному профессиональному развитию.

В связи с этим нами неслучайно в качестве организационно-педагогических условий подготовки педагогов общеобразовательных организаций к проектированию ВСОКО были определены стимулирование участия педагогов общеобразовательных организаций в экспертной деятельности; формирование умения педагогических работников общеобразовательных организаций работать с цифровой образовательной средой. Такая среда позволяет обрабатывать большие данные («BigData»), которые содержат информацию об обучающихся и образовательной среде (от измерения до представления их в структурированной или неструктурированной форме) [328].

Экспертная компетентность связана с участием педагога в качестве привлеченного эксперта при проведении внешних оценочных процедур (эксперт государственной итоговой аттестации (ГИА), эксперт при проверке олимпиадных работ, эксперт при оценке профессиональных компетенций педагогов в рамках аттестации педагога и пр.). Данные эмпирического исследования позволяют нам говорить о том, что педагог, привлекаемый к участию в проверке (оценке) результатов внешних процедур, более профессионален в проведении внутренних оценочных процедур, в осуществлении индивидуализации обучения, поскольку имеющийся опыт позволяет ему более профессионально решать стоящие перед ним задачи через активное использование гибких компетенций и внедрение лучших практик. Иначе говоря, учитель, который задействован, например, в оценивании работ учащихся в рамках ГИА, применяет полученный опыт экспертной деятельности при построении собственной системы оценивания, которая становится, чаще всего многофакторной, т.е. позволяет гибко и объективно оценить результаты учащихся.

Цифровая образовательная среда позволяет педагогам, во-первых, автоматизировать процессы принятия управленческих решений за счет обработки больших массивов данных за короткий промежуток времени, во-вторых – предлагать обучающимся широкий спектр индивидуальных траекторий развития, направленных на расширение и углубление их знаний, локализацию имеющихся проблем с учётом существующей цифровой образовательной среды. Также цифровая образовательная среда позволяет педагогам обеспечить свою мобильность и мобильность обучающихся при решении определенных задач (дистанционные технологии, удаленный доступ и пр.).

Например, ФИС ОКО³¹ содержит обобщенные данные по результатам ВПР, что позволяет их очень быстро анализировать на уровне региона, муниципалитета, конкретной образовательной организации, и, самое главное, на

³¹ Федеральная информационная система оценки качества образования.

уровне конкретного обучающегося, причем, данный анализ может происходить в динамике, с учётом того, что массив результатов, содержащихся в данной системе, возрастает ежегодно.

Созданная в Челябинской области АИС УКО³² позволяет анализировать обобщенные группы данных по результатам оценочных процедур федерального (ВПР³³, ОГЭ³⁴, ЕГЭ³⁵) и регионального уровня в разрезе региона, муниципалитета, конкретной образовательной организации. Множественные образовательные ресурсы (РЭШ³⁶, МЭШ³⁷, Я-класс, Новый диск и др.) позволяют осуществить персонализацию обучения с учётом используемого образовательного контента. Аналитика (большие данные) позволяют педагогам, по итогам ВСОКО, проектировать персонализированное результативное обучение, что в свою очередь, является результатом управления педагогами образовательным процессом.

Третий раздел программы повышения квалификации отражает содержательные аспекты проектирования ВСОКО и подразумевает конкретизацию соответствующей деятельности. Ключевым элементом содержания деятельности слушателей при освоении тем данного раздела является включение их в процесс целеполагания, который должен им помочь в определении целей и задач осуществления оценки качества образования в различных ситуациях принятия решений в общеобразовательной организации.

Рассматривая такие ситуации, мы определяем несколько возможных направлений управленческих решений: а) оценка качества образования обучающихся и его совершенствование, возможность формирования индивидуальных траекторий развития обучающихся; б) непрерывное профессиональное

³² Автоматизированная информационная система управления качеством образования.

³³ Всероссийские проверочные работы.

³⁴ Основной государственный экзамен для обучающихся 9-х классов.

³⁵ Единый государственный экзамен для обучающихся 11-х классов.

³⁶ Российская электронная школа.

³⁷ Московская электронная школа.

развитие педагогов, направленное на повышение компетентности, с учётом результатов оценочных процедур; в) развитие образовательной организации, направленное на более широкое предоставление обучающимся возможностей для реализации индивидуальных траекторий развития.

Осуществленное целеполагание позволит приступить к проектированию системы критериев и показателей для проведения оценки качества образования в общеобразовательной организации.

Как мы уже отмечали выше, вопрос о критериальной базе оценки качества образования остается наиболее дискуссионным. Среди исследователей и в нормативном поле на данный момент отсутствует единый подход к определению как самого понятия, так и внутреннему (критериальному) наполнению данного понятия [126; 168; 218; 225; 233; 241; 253; 260; 302; 303; 329; 330; 336 и др.]. Учитывая то, что ВСОКО является полномочием образовательной организации [228], то и формирование критериальной базы, также относится к ее компетенции. Несомненно, что при определении критериев и показателей ВСОКО, образовательная организация будет опираться на требования действующих ФГОС.

Помимо этого, критериями оценки качества могут являться и другие показатели, которые предусмотрены ФГОС. В этой части заслуживает нашего внимания работа, проводимая с 2018 года Рособрнадзором и ФИОКО³⁸, по оценке региональных механизмов оценки качества образования. В рамках данного проекта сформировано несколько блоков механизмов, которые позволяют интегративно оценить качество образования в субъекте. Данные механизмы учитывают систему воспитательной работы, систему профориентации, систему социализации, систему развития одаренности, систему методической работы и систему диагностики качества повышения квалификации педагогов и др. При этом для каждого критерия определены совокупности показателей,

³⁸ Федеральный институт оценки качества образования.

которые максимально подробно его раскрывают и позволяют определять динамику достижений. Каждый критерий представлен определенным набором показателей по группам, характеризующим полный «управленческий цикл»: от цели к мониторингу, анализу и выдаче адресных рекомендаций, и оценке эффективности управленческих решений.

Сформировав понимание критериального подхода и содержания деятельности педагогов при отборе механизмов, критериев и показателей для осуществления оценки качества образования, мы сможем перейти к определению состава оценочных средств и диагностических процедур в рамках ВСОКО. Основным условием в этом случае будет требование валидности и надежности оценочных средств, с одной стороны, возможность учета специфики проверяемых результатов (личностных, метапредметных и предметных) и учета особенностей обучающихся с особыми образовательными возможностями и потребностями (дети с ОВЗ, высокомотивированные и талантливые, отстающие и пр.) с другой стороны.

Важным моментом при освоении слушателями данного раздела программы повышения квалификации является практическая деятельность педагогов. Она связана с выработкой алгоритма и специфики проведения диагностической процедуры, в частности, при оценке личностных, метапредметных и предметных результатов, а также при оценке результатов внеурочной и воспитательной деятельности.

Например, в рамках изучения учебных тем, педагогам может быть предложена деловая игра «Диагностика», в рамках которой происходит отработка всех основных элементов проведения диагностической процедуры, а именно: составление кодификатора и спецификации для диагностической работы, формирование критериев оценивания и шкалы оценивания процедуры экспертизы, алгоритм проведения диагностической работы, анализ результатов диагностической работы, меры педагогической поддержки по результатам и др.

Для проведения деловой игры может быть использована любая диагностическая процедура в рамках ВСОКО (РИКО³⁹, ВПР, ОГЭ, текущий контроль и пр.) и отработан алгоритм её проведения в разных ролях. Так, для процедуры ОГЭ может быть отработаны роли руководителя пункта проведения экзамена, организатора в аудитории, эксперта по проверке экзаменационных работ. Практика «включения» педагогов в ходе деловой игры в полный цикл подготовки и проведения различных оценочных процедур позволяет им получить целостное представление о технологии оценочной деятельности и отработать практические навыки проведения разных процедур с позиции разных ролей, понять их общие и специфичные черты.

Ключевым моментом при рассмотрении технологии оценочной деятельности считаем вопрос о составе процедур, которые образовательная организация, конкретный учитель, будет использовать при проведении тех или иных мероприятий оценки качества образования, позволяющих определить достижение показателей по тому или иному критерию. Список процедур, с одной стороны, должен быть достаточным, т.е. позволяющим раскрыть достижение определенного показателя в рамках конкретного критерия, а, с другой стороны, не должен быть избыточным. Иными словами, при формировании перечня диагностических процедур, позволяющих определить достижение определенных показателей, образовательная организация или конкретный педагог должен опираться на имеющиеся процедуры оценки качества, использовать их результаты, и только при недостаточности этого результата для определения уровня достижения соответствующего критерия, вводить новую процедуру оценки качества образования. Например, вполне достаточным будет проведение ВПР по математике в 4-м классе, которое может заменить итоговую контрольную работу за курс начального общего образования. Проведение грамотного анализа результатов ВПР позволит педагогу выявить «слабые места» обучающегося, организовать повторение соответствующего материала, предложив

³⁹ Региональное исследование качества образования.

учащему индивидуальный образовательный маршрут. Сопоставление результатов в динамике поможет учителю правильно организовать изучение нового и закрепление пройденного материала, построить правильный график текущего, тематического, периодического и заключительного контроля.

Завершающей частью третьего раздела программы повышения квалификации будет рассмотрение вопросов технологии принятия решений на основании данных ВСОКО в общеобразовательной организации. В ходе рассмотрения данной темы педагоги смогут сформировать представление о видах управленческих решений по результатам ВСОКО, которые могут быть приняты на уровне администрации образовательной организации, органов государственно-общественного управления, профессиональных объединений педагогов, самих педагогических работников. Главное, на наш взгляд, это понимание четкой взаимосвязи между результатами диагностических процедур, дальнейшим развитием, которое должно рассматриваться с позиции конкретного учащегося, конкретного учителя, и в целом, самой образовательной организации. В случае образовательной организации результаты диагностических процедур должны подтверждать достижение стратегических целей развития образовательной организации и давать информационную основу для формирования программы ее развития на определенный период.

С позиции педагога, по результатам ВСОКО, должны приниматься решения, которые будут направлены на развитие методической работы в образовательной организации. Например, по результатам ВПР диагностические данные вносятся в ФИС ОКО, изучение которых административными работниками может помочь спланировать конкретные методические семинары, позволяющие поднять уровень методической культуры педагогов по наиболее «проблемным» темам. Такую работу можно провести как на уровне образовательной организации, так и на уровне муниципалитета. С другой стороны, работа по изучению результатов диагностических процедур может помочь педа-

гогам в проектировании дальнейшей профессиональной деятельности (сосредоточение внимания на сильных сторонах своей профессиональной деятельности или мотивация на работу с «западающими» сторонами), формировании педагогами индивидуальных траекторий своего профессионального развития, через формальное и неформальное повышение квалификации.

Для проведения данной работы могут быть использованы формы, которые предусмотрены нашей стратегией подготовки педагогов к проектированию ВСОКО и обусловлены в рамках первого организационно-педагогического условия: обмен опытом, тьюторство по отношению к молодым педагогам, методическая работа, направленная на формирование тьюторской позиции, фестиваль педагогических идей, методические недели, направленные на развитие определенных компетенций и др.

С позиции учащегося, результаты диагностических процедур должны привести к индивидуализации процесса обучения, принятию решений по повышению качества сопровождения учебно-познавательной деятельности учащихся. Например, педагогам может быть предложен корпоративный тренинг, в рамках которого им будет предложена тема по выявлению высокомотивированных учащихся и организации работы по построению индивидуального образовательного маршрута с использованием цифровых образовательных ресурсов. Вариантами может являться работа с «отстающими», работа с обучающимися с особыми образовательными потребностями, наращивание потенциала отдельных обучающихся и т.д. Тренинг позволяет в деятельностной форме отработать возможный алгоритм действий при решении определенной профессиональной задачи, осуществить командообразование, сформировать единые подходы в работе, научиться проявлять гибкость и т.д. Результаты тренинга могут быть использованы и для дальнейшей рефлексии при условии проведения их видеофиксации.

Содержание четвертого раздела программы повышения квалификации носит исключительно практико-ориентированный, проектировочный характер и направлено на освоение слушателями эффективных практик проектирования ВСОКО в общеобразовательной организации.

В основу методики обучения педагогов в рамках данного раздела положен метод ситуационного обучения (кейс-метод), являющийся разновидностью проектной технологии. Суть метода заключается в том, что группе предлагается реальная дискретная ситуация и ставится единая коллективная цель по анализу этой ситуации. Результатом работы является некоторое управленческое решение, которых может быть несколько, но группа должна предложить наилучший вариант решения проблемы.

Решение о преимущественном использовании данного метода при работе в рамках четвертого (практического) раздела программы повышения квалификации определено его преимуществами перед другими активными формами обучения:

- эмоциональность метода, определенная спецификой групповой работы, подразумевающей включенность каждого участника в выработку коллективного решения по обозначенной проблеме;
- направленность на развитие умения действовать в команде, понимать других людей, коммуницировать при решении профессиональной задачи;
- аналитичность метода, предусматривающая анализ педагогами реальных данных на основе работы с большими данными, что является высоко актуальным в современной ситуации распространения информационных систем в образовании;
- вариативность решений, что позволит обучающимся педагогам учесть в своей реальной практике те решения, которые будут более применимы для их ситуации;

– учет специфики андрагогического обучения, предусматривающий возможность опоры педагога на собственный профессиональный опыт и транслирование его коллегам при формировании проекта решения.

Само содержание четвертого раздела программы повышения квалификации представлено шестью логически связанными темами, которые направлены на формирование и закрепление у слушателей:

– практических приемов актуализации знаний о ВСОКО и анализа собственной оценочной деятельности;

– опыта формирования мотивационно-ценностного отношения к оценочной деятельности в рамках ВСОКО;

– приемов формирования компетенций оценочной деятельности в рамках диагностических процедур ВСОКО;

– приемов формирования компетенций экспертной деятельности в рамках диагностических процедур ВСОКО;

– эффективных практик принятия педагогами решений по результатам диагностических процедур ВСОКО;

– практических аспектов применения педагогами умений работать в цифровой образовательной среде в рамках ВСОКО.

Объем часов, отводимых на практическую работу педагогов в рамках данного раздела, составляет 46 часов, т.е. более 40 % учебного времени. Этим соотношением нами были реализованы основные принципы андрагогики (ведущая роль обучающегося, индивидуализация обучения, обучение с учётом опыта обучающегося, совместная деятельность обучающегося, индивидуальный подход к обучению, возможность скорейшего применения обновленных знаний и умений и т.д.).

В рамках отработки практических приемов педагогам могут быть предложены следующие кейсы.

Кейс 1. Определите состав актуальных для проектирования внутренней системы оценки качества образования и осуществления оценочной деятельности профессиональных компетенций педагога (на основе анализа предложенного перечня документов).

Кейс 2. Определите уровень сформированности собственных профессиональных компетенций, актуальных для проектирования внутренней системы оценки качества образования, и сделайте заключение о выявленных профессиональных дефицитах.

Кейс 3. Разработайте проект по построению внутренней системы оценки качества образования (по выбору из предложенных вариантов):

1) локальный нормативный документ: Положение о ВСОКО, циклограмма мероприятий ВСОКО на год, Положение о проведении оценочной процедуры и др.

2) оценочные средства для диагностической работы в рамках промежуточной аттестации или текущего контроля уровня сформированности предметных / метапредметных результатов (кодификатор, спецификация, КИМ, критерии оценивания, форма анализа результатов).

Одним из результатов данной работы является возможность со стороны взглянуть на данные виды работ, осознать сложность формирования локального нормативного акта или диагностических средств. Основной проблемой является низкий уровень терминологического владения, из-за чего возникают проблемы с описанием определенных элементов.

Еще одним вариантом отработки экспертного видения является проведение анализа результатов диагностической процедуры в конкретном классе, школе и их дальнейшее групповое обсуждение. Данная работа имеет ярко выраженный положительный результат, так как позволяет сформировать правильный алгоритм действий педагога при проведении анализа.

Отработка практических аспектов применения педагогами умений работать в цифровой образовательной среде в рамках ВСОКО производилась нами

через сравнительный анализ статистических данных о результатах оценки качества образования в различных информационных системах. Для анализа нами использовали информационные системы федерального (ФИС ОКО) и регионального (АИС УКО⁴⁰) уровня. Для анализа были предложены образовательные организации, входящие в состав образовательных организаций с признаками необъективности⁴¹.

Слушателям было предложено проанализировать данные по конкретной образовательной организации, содержащиеся в информационных системах, обозначить имеющиеся проблемы, предположить их причины (с учётом анализа данных, содержащихся на официальном сайте образовательной организации) и предложить пункты в дорожную карту образовательной организации по устранению выявленных в ходе анализа проблем. В ходе анализа данных, содержащихся в информационных системах, слушатели должны были проанализировать результаты текущей успеваемости обучающихся, сопоставить их с результатами внешних оценочных процедур (ВПР, ОГЭ, ЕГЭ), выявить и обосновать имеющиеся «узкие места» (несовпадение результата внутренней и внешней оценки, завышение или занижение результатов, западающие темы (через анализ кодификатора), проанализировать на сайте систему ВСОКО, промежуточной и текущей аттестации обучающихся, кадровый состав образовательной организации) и предложить перечень имеющихся проблем в деятельности педагогического коллектива образовательной организации и пути решения выявленных проблем. Прделанная работа заканчивалась презентацией коллективной работы, которая позволяет группам (слушателям) увидеть спектр разнообразных подходов, который применяется ими при однотипном анализе и взять на вооружение наиболее приемлемые.

⁴⁰ Автоматизированная информационная система «Управление качеством образования».

⁴¹ Список образовательных организаций, который формируется ежегодно Рособрнадзором по результатам внешних оценочных процедур и внутренней оценки обучающихся.

Весь спектр проделанной работы позволяет перейти к отработке эффективных практик формирования педагогами индивидуального образовательного маршрута профессионального развития в контексте ВСОКО. Задача, которая формулируется перед слушателями, заключается в том, чтобы разработать индивидуальный маршрут непрерывного профессионального развития на основе деятельности по проектированию ВСОКО. Слушателям предлагается на основе анализа ФИС ОКО сформировать набор типичных затруднений, которые испытывают педагоги конкретной образовательной организации и предложить усредненный индивидуальный маршрут непрерывного профессионального развития, направленный на повышение качества образования.

Практика показывает, что в результате командной работы слушателями предлагается традиционный и достаточно узкий перечень мероприятий, который, чаще всего, отражает мероприятия, проводимые в образовательных организациях и в которых работают слушатели (чтение методической литературы, выступление на методическом совете, проведение инструктивно-методического совещания или педагогического совета по определенной теме, повышение квалификации в институтах развития образования и др.).

Это не учитывает новых подходов (анализ больших данных), непрерывное профессиональное саморазвитие с использованием неформальных инструментов повышения квалификации (экспертное сообщество, участие в различных проектах, представление опыта работы, конференциальная активность, участие в сетевых сообществах и др.). При этом данное направление деятельности должно очень четко осознаваться самим педагогом и регулироваться администрацией образовательной организации. Это позволит поднять заинтересованность педагога в результатах своей деятельности, а образовательной организации получить квалифицированного и компетентного специалиста, способного осуществлять продуманную и эффективную деятельность, направленную на повышение качества образования.

Эффективность освоения слушателями практики проектирования ВСОКО повышается при проведении занятий на базе общеобразовательных организаций – стажировочных площадок, в которых накоплен позитивный опыт включения педагогов в проектировочную деятельность в рамках ВСОКО. Сформированные и предлагаемые слушателям программы стажировок структурно полностью соответствуют темам четвертого раздела программы повышения квалификации, а по содержанию отражают специфику работы конкретной образовательной организации. Это находит воплощение в наименовании тем учебных занятий и количестве часов на их реализацию, в формах работы со слушателями, в перечне методических материалов для их практической работы. Осуществляемое в рамках «горизонтального» обучения (от педагога к педагогу) освоение программы стажировки обеспечивает мотивационное, деятельностное включение педагогов в проектирование ВСОКО в формате реальной практики, повышая тем самым эффективность формального образования.

Таким образом, в рамках второго этапа нами было осуществлено обучение экспериментальной группы педагогов, состоящей из представителей Ашинского муниципального района, Вернеуфалейского и Карабашского городского округов. Всего в составе группы было 75 человек. Обучение проходило на базе ГБУ ДПО РЦОКИО и в общеобразовательных организациях – стажировочных площадках ГБУ ДПО РЦОКИО (МБОУ «Гимназия № 53 г. Магнитогорска и МАОУ СОШ № 104 с углубленным изучением отдельных предметов г. Челябинска). По завершению курсов повышения квалификации слушатели прошли итоговую аттестацию в форме защиты проектов.

На **творческо-прикладном этапе** нами отработывались задачи по поддержке инициативности педагогов в обогащении и творческом преобразовании элементов ВСОКО в образовательной организации, привлечение их к деятельности института независимой экспертизы; содействие в осмыслении и

апробации опыта проектирования профессиональной деятельности на основе ВСОКО.

Осуществление данной работы, с одной стороны, выходит за пределы конкретной программы повышения квалификации, с другой стороны, позволяет педагогам, участникам экспериментальной группы, вначале параллельно с обучением, а затем и в рамках реализации прикладного этапа исследования, а также в целях реализации выделенных педагогических условий участвовать в различных мероприятиях. Данные мероприятия направлены на формирование или развитие тех или иных компетенций, которые являются логическим продолжением курсовой подготовки и углубляют (укрепляют) полученные знания, умения, навыки в рамках неформального повышения квалификации. С третьей стороны, проводимая работа позволяет осуществить сопровождение педагогов в рамках их повседневной деятельности и отследить результат всей предшествующей работы, направленной на формирование навыка проектирования ВСОКО. Такое сопровождение позволяет направить инициативу педагогов в русло обогащения и творческого преобразования элементов ВСОКО. Приведем несколько примеров таких мероприятий.

Наиболее значительным мероприятием, проводимым в Челябинской области в ежегодном формате и позволяющем педагогам проявить свое творчество в рамках проектирования ВСОКО, является работа в рамках образовательной агломерации по развитию систем оценки качества образования⁴² (далее – образовательная агломерация). Она позволяет объединить усилия педагогических работников системы образования Челябинской области для обеспечения развития ВСОКО в рамках сетевого взаимодействия. В рамках образовательной агломерации педагоги получают возможность участвовать в различных проектных группах, решать конкретные проблемы образовательной

⁴² Приказ МОиН Челябинской области от 24.10.2018 г. № 01-3145 «Об утверждении Положения, регламентирующего деятельность образовательной агломерации по развитию систем оценки качества образования».

политики, пользоваться результатом совместной деятельности. Работе проектных групп предшествует проектная сессия, в рамках которой до участников проектных групп доводятся технические регламенты и регламенты взаимодействия, распределяются конкретные роли и задачи. Дальнейшее взаимодействие проектных групп происходит с применением дистанционных форм, в рамках которых проводятся вебинары, обмен предложениями с помощью платформ электронных документов. Итогом работы является обсуждение, утверждение и презентация результатов работы в рамках Дней образовательной агломерации по совершенствованию муниципальных систем оценки качества образования (далее – День образовательной агломерации).

Таким образом, с точки зрения предложенных нами организационно-педагогических условий реализации педагогической стратегии по подготовке к проектированию ВСОКО, данная форма позволяет педагогам спроектировать индивидуальный маршрут своего непрерывного профессионального развития.

Еще одной формой, которая способствует распространению практики формирования персонализированных маршрутов повышения квалификации, является привлечение педагогов из состава экспериментальных групп к работе в рамках мероприятий регионального сетевого экспертного сообщества (далее – экспертное сообщество). Экспертное сообщество представляет собой группу региональных экспертов в области оценки качества образования. Основной целью создания экспертного сообщества является использование потенциала экспертов для развития РСОКО, что позволило более рационально привлекать их к участию в определенных оценочных процедурах различного уровня, транслировать полученный опыт участия в данных процедурах на институциональный уровень, сформировать единообразный подход к оценочным процедурам в разных муниципалитетах региона.

Примером такой работы стало привлечение педагогов к работе в составе групп экспертов при проведении анализа профессиональной деятельности педагогов (участие в профессионально-общественном обсуждении критериев

оценки деятельности педагога и оценки эффективности деятельности руководителя образовательной организации), при проведении региональных процедур по оценке качества образования (формирование и экспертиза диагностических материалов, участие в качестве экспертов при проведении региональных конкурсов в области оценки качества), при анализе федеральных оценочных процедур (анализ ОГЭ, ЕГЭ, ВПР, олимпиады и др.).

Кроме того, педагоги могут выступать экспертами в конкурсах профессионального мастерства педагогических работников в составе членов жюри, однако для этого имеет смысл им предварительно приобрести опыт участия в подобных конкурсах. Как известно, победители данных конкурсных испытания в дальнейшем, как правило, становятся экспертами. Более того, они могут выступать тьюторами по отношению к молодым педагогам, начинающим свою педагогическую карьеру.

Указанная деятельность позволяет получить опыт экспертной деятельности, применять полученные навыки в своей дальнейшей профессиональной деятельности, в т.ч. в проектировании ВСОКО, помогают осознанно подходить к элементному составу ВСОКО, формированию его по результатам диагностических процедур.

Важным аспектом данной деятельности является то, что в рамках экспертной деятельности педагогу представляется возможность отработать в своей педагогической деятельности различные системы оценивания (критериально-ориентированное оценивание, накопительную систему оценок, портфолио, тестирование, рейтинговую систему оценок и др.). Здесь находит отражение **второе организационно-педагогическое условие** – стимулирование участия педагогов общеобразовательной организации в экспертной деятельности.

Еще одним важным условием, выполнение которого способствует формированию готовности педагогов к проектированию ВСОКО, является формирование умения педагогических работников работать в цифровой образовательной среде (ЦОС).

Появление данного термина связано с реализацией национального проекта «Образование» и является логическим продолжением процессов, которые были характерны для российского образования конца XX – начала XXI века (компьютеризация, информатизация, внедрение цифровых образовательных ресурсов и др.). Авторы отмечают, что цифровая трансформация должна изменить базовые рабочие процессы, нацелив их индивидуализацию учебной работы, т.е. внимание с доступности цифровых устройств и инструментов должно быть перенесено на их использование в образовательном процессе [322].

Отметим, что ЦОС является открытой совокупностью информационных систем, которые решают различные задачи в системе образования, а, следовательно, педагог должен уметь работать с этими системами, уметь выстраивать коммуникацию. Такая коммуникация предполагает умение организовать взаимодействие не только с участниками образовательных отношений, но и с различными информационными системами (решениями, которые они предлагают), или с помощью тех или иных информационных систем (ресурс общения, получение группового результата или презентации его). Планирование ЦОС в каждой образовательной организации – процесс уникальный и многофакторный, который зависит от уровня сформированной ИКТ-компетентности, обеспеченности необходимым оборудованием и непрерывности обновления инфраструктуры, возможности открытого доступа к информационным каналам и ресурсам и пр. [322]. Поэтому важным было предоставить педагогам не только возможность использования информационных систем в целях анализа результатов оценочных процедур ФИС ОКО, АИС УКО, АИС АПР⁴³ и др.), но и сформировать культуру проектной работы с использованием новых информационных технологий (сервисы видеоконференций, мессенджеры),

⁴³ Автоматизированная информационная система «Аттестация педагогических работников».

возможностей информационных ресурсов для обучения (информационно-образовательная среда «Российская электронная школа», образовательные платформы, образовательный мультимедийный контент группы компаний «Новый диск» и пр.).

Имеет смысл педагогам более четко определить для себя, какие ресурсы и в каких видах деятельности могут ими использоваться (таблица 10). Соответственно, это позволит повысить готовность педагогов общеобразовательной организации к проектированию ВСОКО.

Таблица 10

Анализ использования возможностей цифровых технологий
для педагогической практики

№ п/п	Информационные технологии	Конкретное название ресурса	Образовательные задачи, решаемые педагогом
1	Сервисы видеоконференций		
2	Мессенджеры		
3	Социальные сети		
4	Информационные ресурсы		

Использование возможностей информационных ресурсов для обучения позволило нам отработать практику индивидуализации учебного процесса и реализовать **третье организационно-педагогическое условие**, направленное на формирование умения педагогов общеобразовательной организации работать в цифровой образовательной среде.

Еще одним эффективным инструментом, который позволяет обобщить результаты своей работы, представить свой опыт, увидеть новые направления развития, является публикация достижений экспериментальной команды в научно-методическом журнале «Научно-методическое обеспечение оценки качества образования» или представление их в рамках ежегодной межрегиональной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы развития систем оценки качества образования». Данная работа позволила педагогам

экспериментальной группы научиться презентовать свой опыт профессиональному сообществу и получить внешнюю оценку своей деятельности.

Итак, на третьем этапе реализации стратегии была осуществлена отработка навыков педагогов в осмыслении и апробации опыта проектирования профессиональной деятельности на основе ВСОКО, формировании и развитии гибких компетенций. В результате осуществления мероприятий третьего этапа деятельность педагогов была переведена в инновационный режим, который позволил сформировать их готовность к проектированию ВСОКО.

Таким образом, в рамках преобразующего эксперимента нами была реализована модель подготовки педагогов к проектированию ВСОКО. Её реализация происходила в три этапа: подготовительный, формирующий, творческо-прикладной. В рамках данных этапов были практическое воплощение основные аспекты проектирования ВСОКО: а) определение целей и задач осуществления оценки качества образования (в различных ситуациях принятия педагогических решений); б) проектирование системы критериев и показателей для осуществления оценки качества образования; в) проектирование системы оценочных (диагностических) средств для выбранных показателей и критериев, обоснование валидности и надежности средств; г) осуществление оценочных процедур; д) принятия решений (для проектирования педагогической деятельности) на основе результатов оценки качества образования.

В целом реализация происходила через отработку четырех основных содержательных элементов педагогической стратегии: а) нормативно-правовое обеспечение профессиональной деятельности педагогов общеобразовательной организации по проектированию ВСОКО; б) теоретико-методологические основания проектирования ВСОКО в общеобразовательной организации; в) содержательные аспекты проектирования ВСОКО; г) эффективные практики проектирования ВСОКО в общеобразовательной организации.

Для реализации этапов нами были сформированы организационно-педагогические условия, которые способствовали реализации педагогический

стратегии: а) содействие педагогам общеобразовательных организаций в расширении практики разработки персонифицированного повышения квалификации (формального и неформального); б) стимулирование участия педагогов общеобразовательной организации в экспертной деятельности; в) формирование умения педагогов общеобразовательных организаций работать в цифровой образовательной среде.

Описанная педагогическая модель является научно обоснованной, управляемой, корректируемой, воспроизводимой и экспериментально проверенной, а поэтому может быть применена руководителями общеобразовательных организаций с целью повышения качества образования, обеспечения инновационного развития общеобразовательных организаций.

§ 2.3. Анализ и интерпретация результатов экспериментальной работы

В рамках исследования проведена экспериментальная работа, в ходе которой была апробирована стратегия подготовки педагогов общеобразовательной организации к проектированию ВСОКО и проведена оценка результативности осуществленной работы. Экспериментальная работа состояла из трех этапов: а) констатирующего, в рамках которого мы диагностировали исходный уровень готовности педагогов к проектированию ВСОКО и осуществлению оценочной деятельности в рамках РСОКО; б) формирующего, в рамках которого проверялась эффективность представленной педагогической стратегии подготовки педагогов к проектированию ВСОКО; в) заключительного, в рамках которого были подведены итоги работы.

На втором этапе экспериментальной работы нами был организован и осуществлен формирующий эксперимент с целью изучения влияния разработанной модели и организационно-педагогических условий на изменение критериев и показателей готовности педагогов к проектированию ВСОКО.

Результаты конституирующего эксперимента были изложены нами в параграфе 2.1. (таблица 5). В рамках констатирующего эксперимента нами были зафиксированы исходные значения по критериям, которые мы определили в рамках нашего исследования: k_1 – мотивационный, k_2 – когнитивный, k_3 – технологический, k_4 – креативный, k_5 – рефлексивный. Стартовые значения были зафиксированы по контрольной и экспериментальной группам, которые состояли из 75 челок каждая и были сформированы из числа педагогических работников различных образовательных организаций шести муниципальных образований Челябинской области.

Учитывая то, что педагогические работники, включенные в состав контрольной и экспериментальной групп, являются представителями различных образовательных организаций и различных муниципальных образований, нам необходимо было доказать однородность данных групп.

Для исследования однородности групп нами использовался статистический критерий χ^2 Пирсона⁴⁴, который подразумевает случайность выборки, их независимость (в т.ч. независимость между собой участников выборки) и шкала измерений должна содержать несколько наименований с несколькими категориями.

Для вычисления статистики критерия используется формула:

$$T = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \sum_{i=1} \frac{(n_1 \cdot Q_{2i} - n_2 \cdot Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}} \text{ Место для уравнения. } , (1.1)$$

где n_1 и n_2 – объемы выборок. В нашем случае объемы выборок совпадают и равны 75 ($n_1 = 75$, $n_2 = 75$);

Q_{1i} и Q_{2i} – частотные данные распределения наблюдаемого признака,

i – количество признаков.

В рамках нашего исследования мы определили пять критериев готовности, т.е. исследуемый признак принимает пять частотных значений, так как

⁴⁴ Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. – Москва: Педагогика, 1977. – С. 136 (дата обращения: 18.07.2020).

количество частотных значений определяется количеством исследуемых уровней, т.е. $i = 5$.

Критическое значение критерия χ^2 Пирсона содержится в специальных статистических таблицах, которые определяются, исходя из применяемого количества степеней свободы и выбранного уровня значимости⁴⁵. В нашем случае в качестве выбранного уровня значимости было значение $p=0,05$, а количество степеней свободы 2. При таких заданных параметрах критическое значение χ^2 Пирсона равно 5,991 ($T_{\text{крит}} = 5,991$). С учётом правила принятия решения, предусмотренного методикой, значение T , полученное на основе экспериментальных данных ($T_{\text{набл}}$), сравнивается с критическим значением, которое определяется по таблице ($T_{\text{крит}}$). Для определения однородности выборки устанавливается статистическая различимость или неразличимость исследуемого признака на основании двух гипотез: в одной гипотезе, предполагается статистическая неразличимость, для чего требуется чтобы $T_{\text{набл}} < T_{\text{крит}}$, а другая гипотеза предполагает статистическую различимость, если доказывается, что $T_{\text{набл}} > T_{\text{крит}}$. Во втором случае выборка отклоняется, т.к. имеет различные свойства.

На основании формулы (1.1) проведем расчет наблюдаемого значения критерия χ^2 Пирсона, результаты которых представим в таблице 11.

Таблица 11

Сравнение распределения объектов двух совокупностей с помощью статистического критерия χ^2 Пирсона по результатам констатирующего (начального) диагностического эксперимента

Выборка	Кол-во измерений	Значения наблюдаемых критериев				
		k_1	k_2	k_3	k_4	k_5
ЭГ	$n = 75$	$T_{\text{набл}} =$	$T_{\text{набл}} =$	$T_{\text{набл}} =$	$T_{\text{набл}} =$	$T_{\text{набл}} =$
КГ	$n = 75$	3,371	4,793	5,890	2,789	4,406

⁴⁵ Грабарь М.И., Краснянская К.А. стр. 130.

Результаты, приведенные в таблице 7 показывают, что для всех критериев готовности педагогов общеобразовательных организаций к проектированию ВСОКО $T_{\text{набл}} < T_{\text{крит}}$, что позволяет нам говорить о подтверждении гипотезы о статистической неразличимости, а следовательно, считать сформированные группы однородными и допущенными до участия в формирующем эксперименте.

В ходе формирующего эксперимента нами было проведено внедрение разработанной стратегии подготовки педагогов общеобразовательной организации к проектированию ВСОКО. Внедрение происходило в экспериментальной группе, основную последовательность шагов по внедрению мы подробно изложили в предыдущем параграфе, а поэтому ограничимся только анализом полученных данных.

В рамках нашего исследования диагностические среды проводились после каждого этапа реализации модели подготовки педагогов к проектированию ВСОКО: а) промежуточная диагностика № 1; б) промежуточная диагностика № 2; в) итоговая диагностика.

В нижеприведенных таблицах имеются содержатся числовые значения, которые были получены путем применения ранее описанных диагностических средств. Данные средства применялись на всех этапах диагностического исследования, что обеспечивало точность эмпирических результатов.

Таблица 12

Результаты промежуточной диагностики № 1

Выборки	Низкий (стартовый) уровень		Средний (базовый) уровень		Высокий (творческий) уровень	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
75	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Критерий k_1						
ЭГ	34	45,3 %	27	36,0 %	14	18,7 %
КГ	44	58,7 %	26	34,7 %	5	6,6%
Критерий k_2						
ЭГ	39	52,0 %	26	34,7 %	10	13,3 %

КГ	53	70,7 %	15	20,0 %	7	9,3 %
Критерий k_3						
ЭГ	39	52,0 %	26	34,7 %	10	13,3 %
КГ	52	69,4 %	19	25,3%	4	5,3 %
Критерий k_4						
ЭГ	24	32,0 %	39	52,0 %	12	16,0 %
КГ	34	45,3 %	31	41,4 %	10	13,3 %
Критерий k_5						
ЭГ	34	45,3 %	31	41,4 %	10	13,3 %
КГ	41	54,6 %	31	41,4 %	3	4,0 %

Сравнивая результаты стартовой диагностики (таблица 5), которая проводилась в самом начале констатирующего эксперимента и зафиксировала исходное состояние в экспериментальной (далее – ЭГ) и контрольной группе (далее – КГ), и результаты промежуточной диагностики (таблица 12) в этих же группах, мы отмечаем следующее (рис. 2 и 3):

- незначительные изменения в сторону уменьшения показателей низкого уровня по всем критериям на 1-2% или их сохранение на стартовом уровне во всех группах;

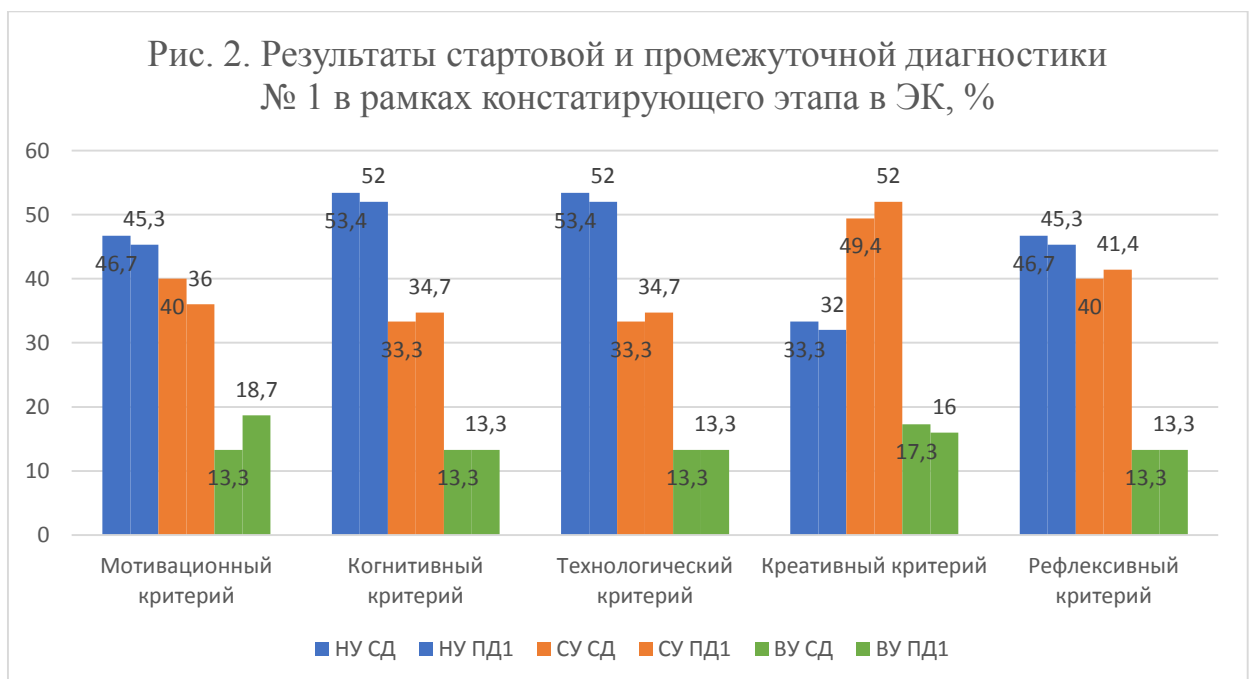
- снижение уровня мотивационного критерия в контрольной группе, которое может быть вызвано тем, что в этот период начинается активное внедрение ВПР, что подтолкнуло новую негативную волну к оценочной деятельности со стороны педагогических работников в связи с низкой информированностью о структуре ВПР и вариантах использования результатов данной диагностической процедуры;

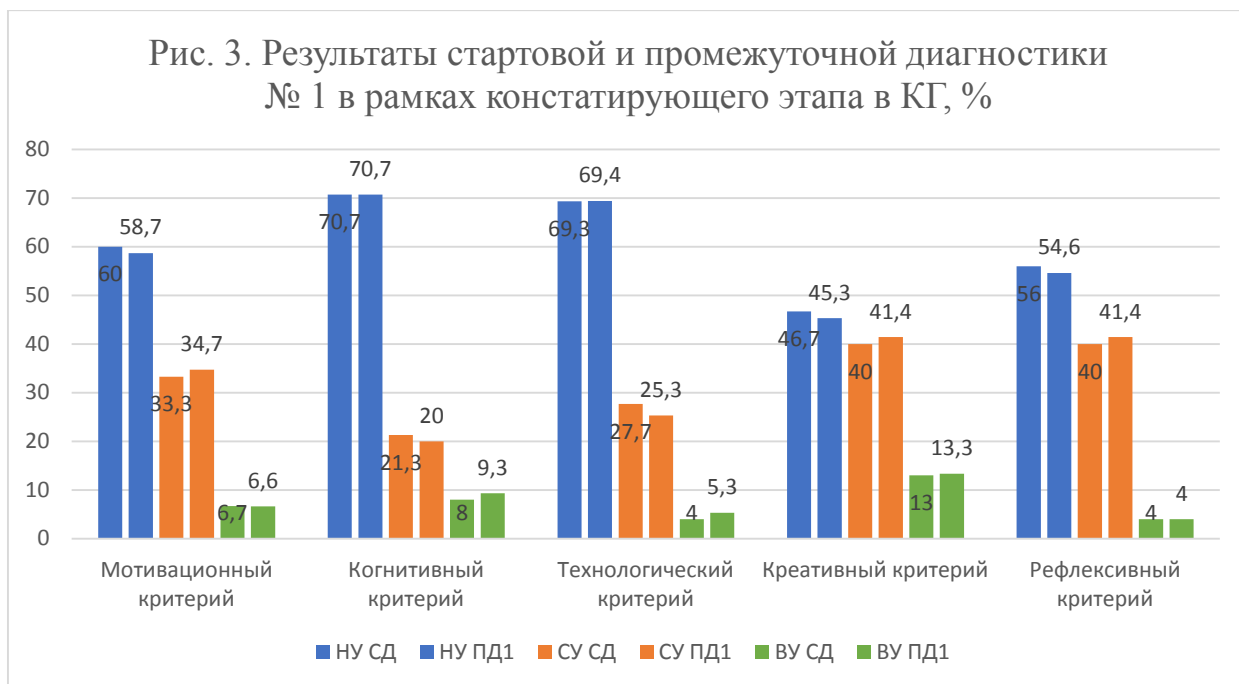
- незначительный рост показателей среднего и высокого уровня по всем критериям или их сохранение на стартовом уровне во всех группах;

- снижение показателей среднего и высокого уровня по некоторым критериям в сравнении с показателями стартовой диагностики. Данное обстоятельство объясняется нами тем, что наиболее подготовленные педагоги перешли со среднего уровня на высокий уровень, а перехода педагогов с низкого

на средний уровень не произошло, т.к. процесс подготовки занимает достаточно большой промежуток времени, а время между этими двумя диагностиками было незначительным, что и привело к некоему регрессу по средним показателям в разрезе отдельных критериев в период первой диагностики (например, мотивационный критерий в ЭГ или когнитивный и технологический критерий в КГ).

В целом, незначительные изменения, которые отмечаются нами по результатам первой промежуточной диагностики, объясняются малым количеством времени, которое прошло между двумя замерами (стартовый замер в рамках констатирующего эксперимента (НУ СД) и диагностический замер по итогам первого этапа (НУ ПД1). Также это объясняется тем, что контрольная группа в данный период времени могла получать аналогичную информацию, что и экспериментальная группа, так как в этот период времени происходит увеличение количества информационных материалов на различных уровнях, которые затрагивают различные аспекты оценочной деятельности, пропагандируют проводимые диагностические работы в рамках ЕСОКО.





Следующая диагностика проводилась после завершения формирующего этапа реализации модели подготовки педагогов к проектированию ВСОКО (ПД2) (таблица 13). Результаты данного диагностического среза показывают более ощутимые результаты в экспериментальной группе и менее ощутимые в контрольной группе.

Таблица 13

Сравнение результатов начальной (НД) первой промежуточной (НД1) и второй промежуточной диагностики (НД2) (в %)

Выборки	Низкий (стартовый) уровень			Средний (базовый) уровень			Высокий (творческий) уровень		
	НД	ПД1	ПД2	НД	ПД1	ПД2	НД	ПД1	ПД2
75	НД	ПД1	ПД2	НД	ПД1	ПД2	НД	ПД1	ПД2
Критерий k_1									
ЭГ	46,7 %	45,3 %	26,6 %	40,0 %	36,0 %	48,0 %	13,3 %	18,7 %	25,4 %
КГ	60,0 %	58,7 %	40,0 %	33,3 %	34,7 %	50,7 %	6,7 %	6,6 %	9,3 %
Критерий k_2									
ЭГ	53,4 %	52,0 %	40,0 %	33,3 %	34,7 %	44,0 %	13,3 %	13,3 %	16 %
КГ	70,7 %	70,7 %	68,0 %	21,3 %	20,0 %	22,6 %	8,0 %	9,3 %	9 %

Критерий k_3									
ЭГ	53,4 %	52,0 %	40,0 %	33,3 %	34,7 %	45,3 %	13,3 %	13,3 %	14,7 %
КГ	69,3 %	69,4 %	66,7 %	27,7 %	25,3 %	28,0 %	4,0 %	5,3 %	5,3 %
Критерий k_4									
ЭГ	33,3 %	32,0 %	22,6 %	49,4 %	52,0 %	57,3 %	17,3 %	16,0 %	20,0 %
КГ	46,7 %	45,3 %	44,0 %	40,0 %	41,4 %	41,3 %	13,0 %	13,3 %	14,7 %
Критерий k_5									
ЭГ	46,7 %	45,3 %	34,7 %	40,0 %	41,4 %	46,7 %	13,3 %	13,3 %	18,6 %
КГ	56,0 %	54,6 %	53,3 %	40,0 %	41,4 %	40,0 %	4,0 %	4,0 %	6,7 %

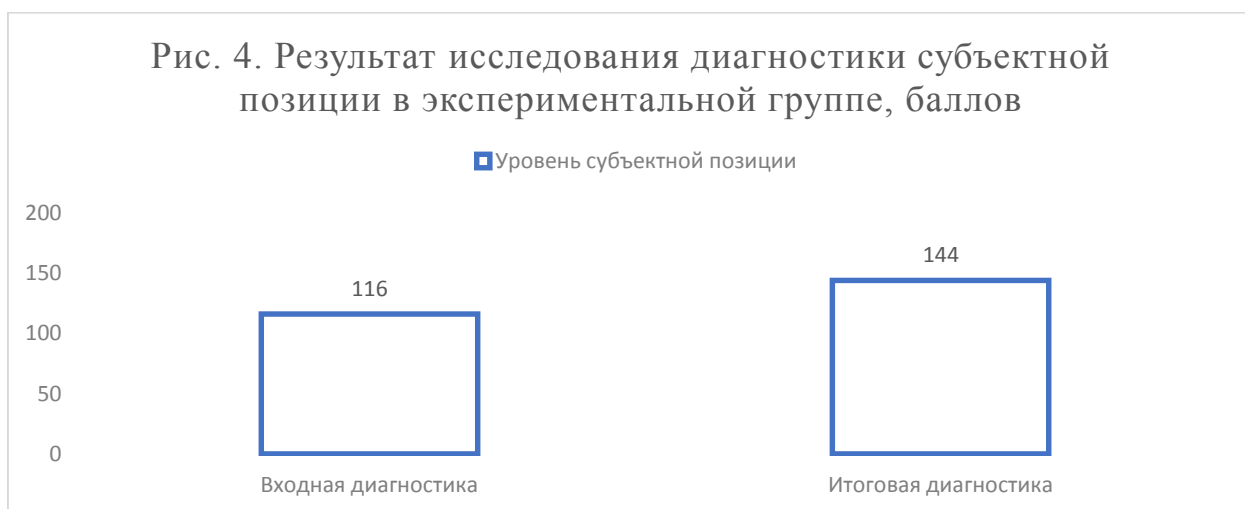
По результатам работы, которая нами была проведена в экспериментальной группе (подробно описана в параграфе 2.3.) мы наблюдаем:

- снижение доли человек на низком уровне по всем критериям в ЭГ и КГ, но в ЭГ это снижение идет более динамично;
- увеличение доли человек на среднем и высоком уровне по всем критериям в ЭГ;
- определенные положительные изменения в КГ по всем критериям или их стабильной состояние.

Положительные изменения, которые происходят в КГ (особенно рост доли по мотивационному критерию) обусловлены, на наш взгляд, воздействием окружающей среды, и в частности тем, что в этот период наблюдается увеличение количества проводимых ВПР, проведение апробации по внедрению в практику национальной системы учительского роста, единых федеральных оценочных материалов, проведением национальных исследований качества образования и других оценочных процедур и мероприятий, что резко повысило уровень вынужденной мотивации педагогических работников по участию в них.

Одновременно с этим в рамках повышения квалификации участников экспериментальной группы нами была проведена диагностика субъектной по-

зиции. Данная диагностика проводится нами традиционно во всех группах повышения квалификации и нацелена на установление характера динамики мотивационной готовности педагогов к развитию своих знаний и умений, т.е. направлена на оценку изменения субъектной позиции в начале освоения дополнительной профессиональной программы и по её завершении. Оценка субъектной позиции происходит по пяти возможным уровням (16-86 баллов – низкий; 87-111 баллов – ниже среднего; 112-136 – средний; 137-149 баллов – выше среднего; 150-160 баллов – высокий) и проводится с помощью анкеты, которая состоит из нескольких блоков и включает. Результаты по итогам проведенной диагностики показали рост уровня субъектной позиции (рис. 4) в экспериментальной группе, что дополнительно подтвердило результаты промежуточной диагностики 2.



В таблице 14 нами приведены результаты итоговой диагностики, которая была проведена по завершению заключительного этапа реализации модели подготовки педагогов общеобразовательных организаций к проектированию ВСОКО и сравнительные результаты стартовой (констатирующий) и итоговой диагностики.

Таблица 14

Результаты итоговой диагностики (чел., %)

Выборки	Низкий (стартовый) уровень		Средний (базовый) уровень		Высокий (творческий) уровень	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
75						
Критерий k_1						
ЭГ	10	13,3 %	41	54,6 %	24	32,0%
КГ	21	28,0 %	46	61,3 %	8	10,7 %
Критерий k_2						
ЭГ	25	33,3 %	27	36,0 %	23	30,7 %
КГ	47	62,7 %	20	26,6 %	8	10,7 %
Критерий k_3						
ЭГ	27	36,0 %	28	37,3 %	20	26,7 %
КГ	45	60,0 %	26	34,7 %	4	5,3 %
Критерий k_4						
ЭГ	10	13,3 %	34	45,3 %	31	41,4 %
КГ	28	37,3 %	34	45,3 %	13	17,4 %
Критерий k_5						
ЭГ	19	25,3 %	36	48,0 %	20	26,7 %
КГ	39	52,0 %	32	42,7 %	4	5,3 %

В таблице 15 приводятся данные начальной (НД) и итоговой (ИД) диагностики.

Таблица 15

Сравнительные результаты начальной (НД)
и итоговой (ИД) диагностики (в %)

Выборки	Низкий (стартовый) уровень		Средний (базовый) уровень		Высокий (творче- ский) уровень		Разница
	НД	ИД	НД	ИД	НД	ИД	
75							
Критерий k_1							
ЭГ	46,7%	13,3%	40,0%	54,7%	13,3%	32,0%	18,7%
КГ	60,0%	28,0%	33,3%	61,3%	6,7%	10,7%	4,0%

Критерий k_2							
ЭГ	53,4%	33,3%	33,3%	36,0%	13,3%	30,7%	17,3%
КГ	70,7%	62,7%	21,3%	26,7%	8,0%	10,7%	2,7%
Критерий k_3							
ЭГ	53,4%	36,0%	33,3%	37,3%	13,3%	26,7%	13,3%
КГ	69,3%	60,0%	26,7%	34,7%	4,0%	5,3%	1,3%
Критерий k_4							
ЭГ	33,3%	13,3%	49,4%	45,3%	17,3%	41,4%	24,0%
КГ	46,7%	37,3%	40,0%	45,3%	13,3%	17,4%	4,0%
Критерий k_5							
ЭГ	46,7%	25,3%	40,0%	48,0%	13,3%	26,7%	13,3%
КГ	56,0%	52,0%	40,0%	42,7%	4,0%	5,3%	1,3%

По результатам диагностики мы видим, что изменения произошли как в ЭГ, так и в КГ. В частности, мы отмечаем, что в КГ произошло увеличение доли показателей высокого уровня по:

- мотивационному критерию на 4,0 %;
- когнитивному критерию на 2,7 %;
- технологическому критерию на 1,3 %;
- креативному критерию на 4,0 %;
- рефлексивному критерию на 1,3 %.

В тоже время изменение показателей в ЭГ было более динамичным, в частности, увеличение доли показателей высокого уровня составило:

- по мотивационному критерию на 18,7 %;
- по когнитивному критерию на 17,3 %;
- по технологическому критерию на 13,3 %;
- по креативному критерию на 24,0 %;
- по рефлексивному критерию на 13,3 %.

В целом из таблицы 15 видно, что в рамках проведенной экспериментальной работы, педагогические работники перешли на более высокие уровни готовности к проектированию ВСОКО, но результаты в экспериментальной

группе оказались выше, чем в контрольной группе. Полученные эмпирические данные проиллюстрируем графически. Вначале приведем данные по экспериментальной группе (рис. 5-9).

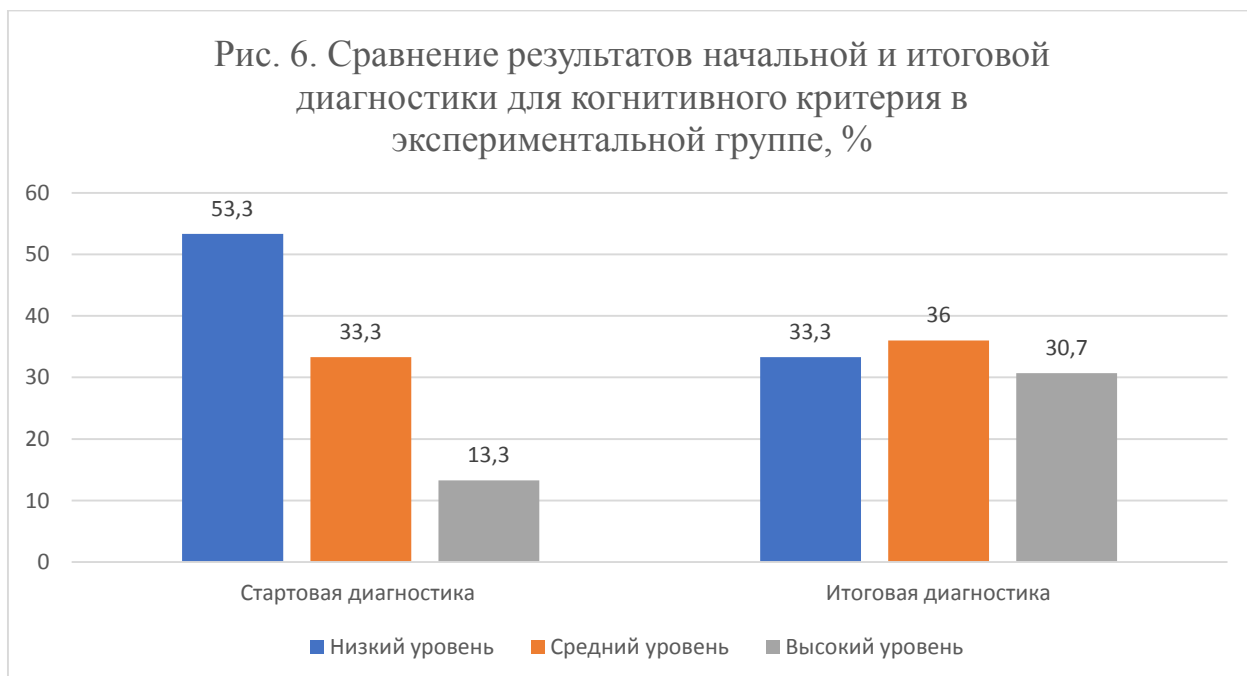
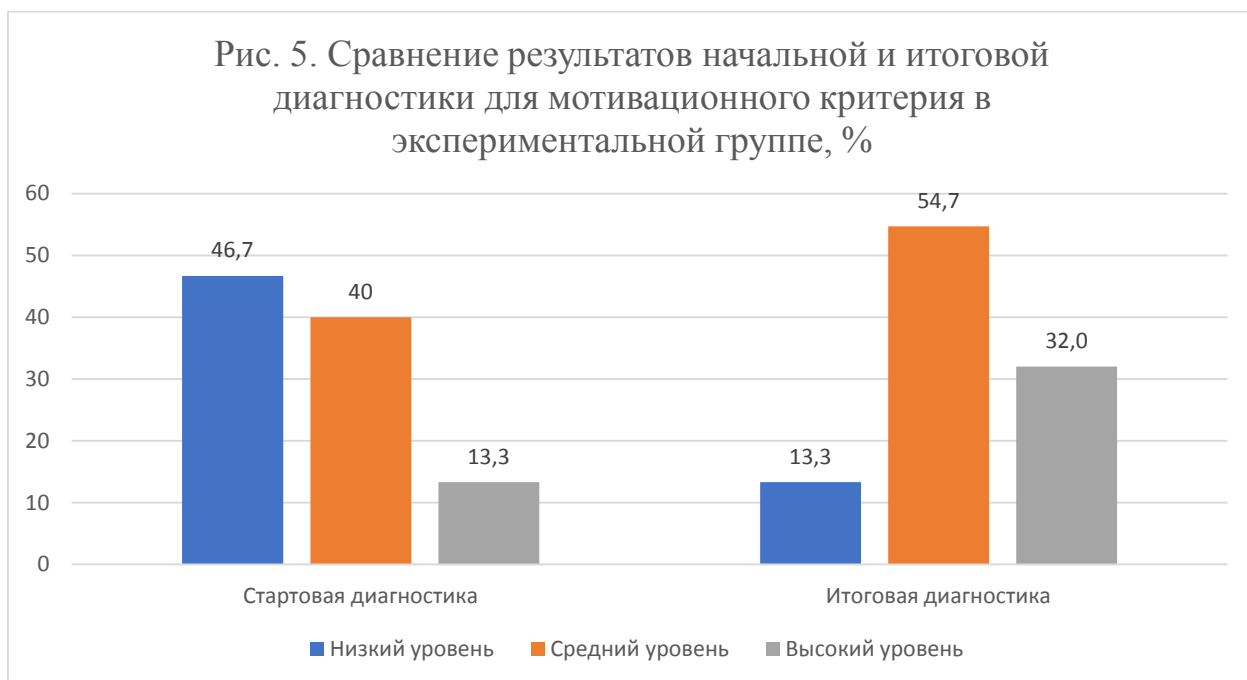


Рис. 7. Сравнение результатов начальной и итоговой диагностики для технологического критерия в экспериментальной группе, %

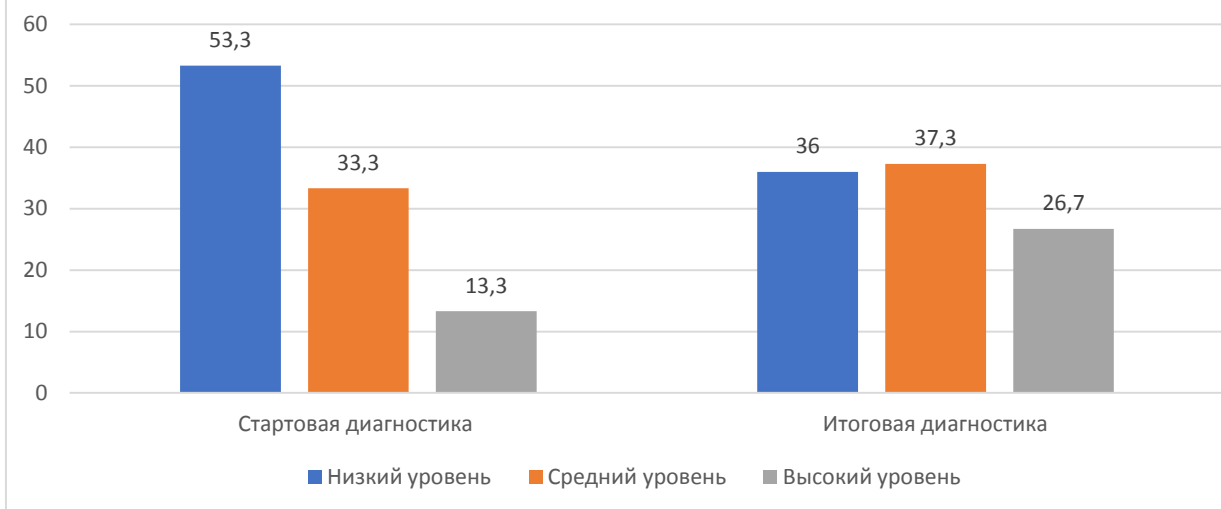
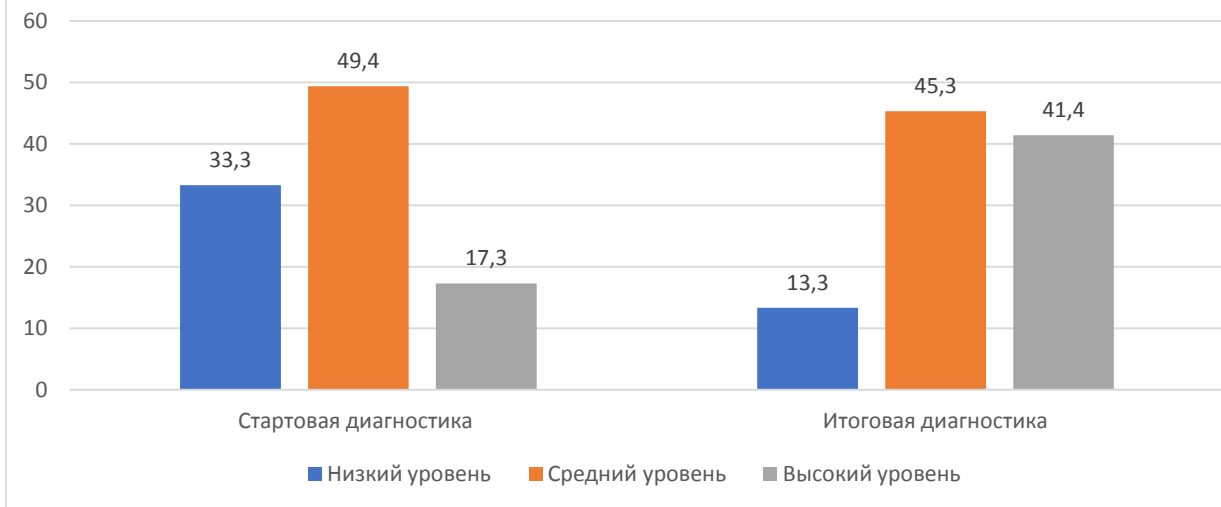
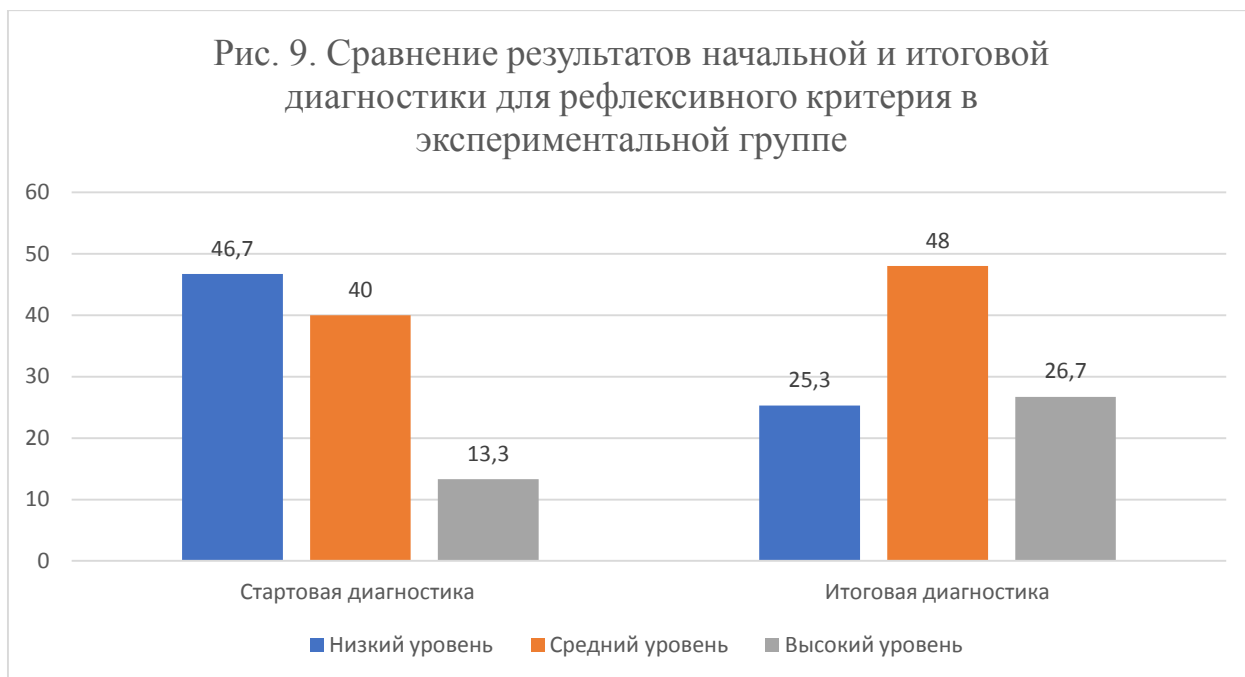


Рис. 8. Сравнение результатов начальной и итоговой диагностики для креативного критерия в экспериментальной группе, %





Аналогичным образом проиллюстрируем данные по контрольной группе (рис. 10-14).

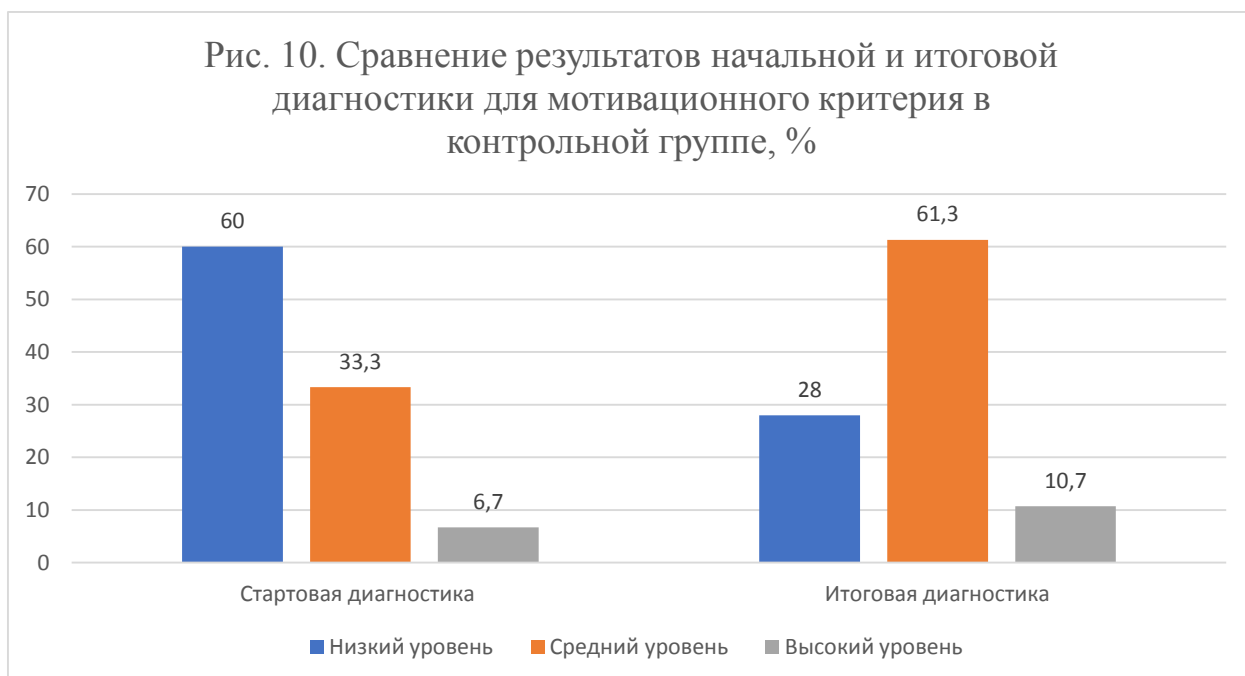


Рис. 11. Сравнение результатов начальной и итоговой диагностики для когнитивного критерия в контрольной группе, %

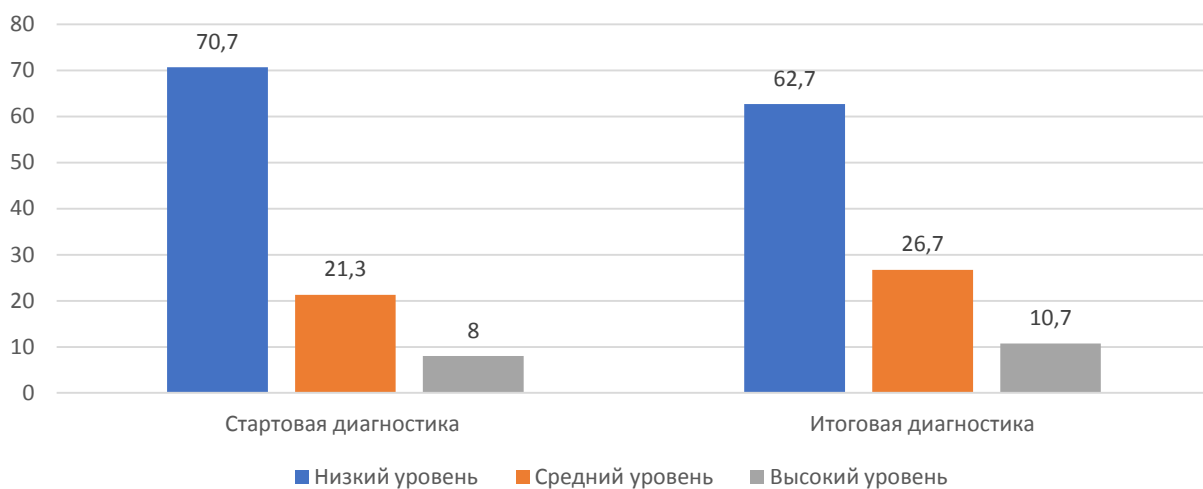
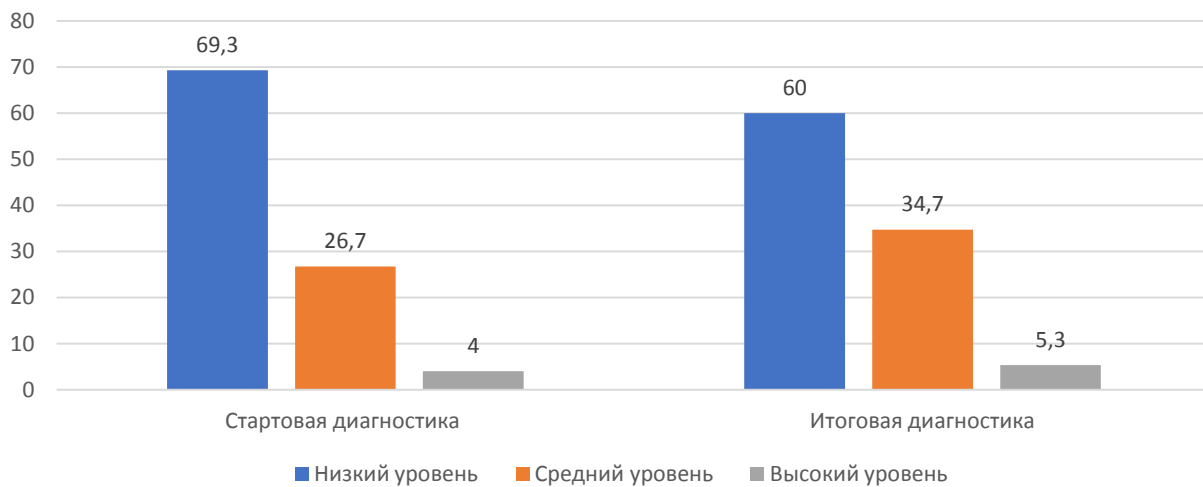
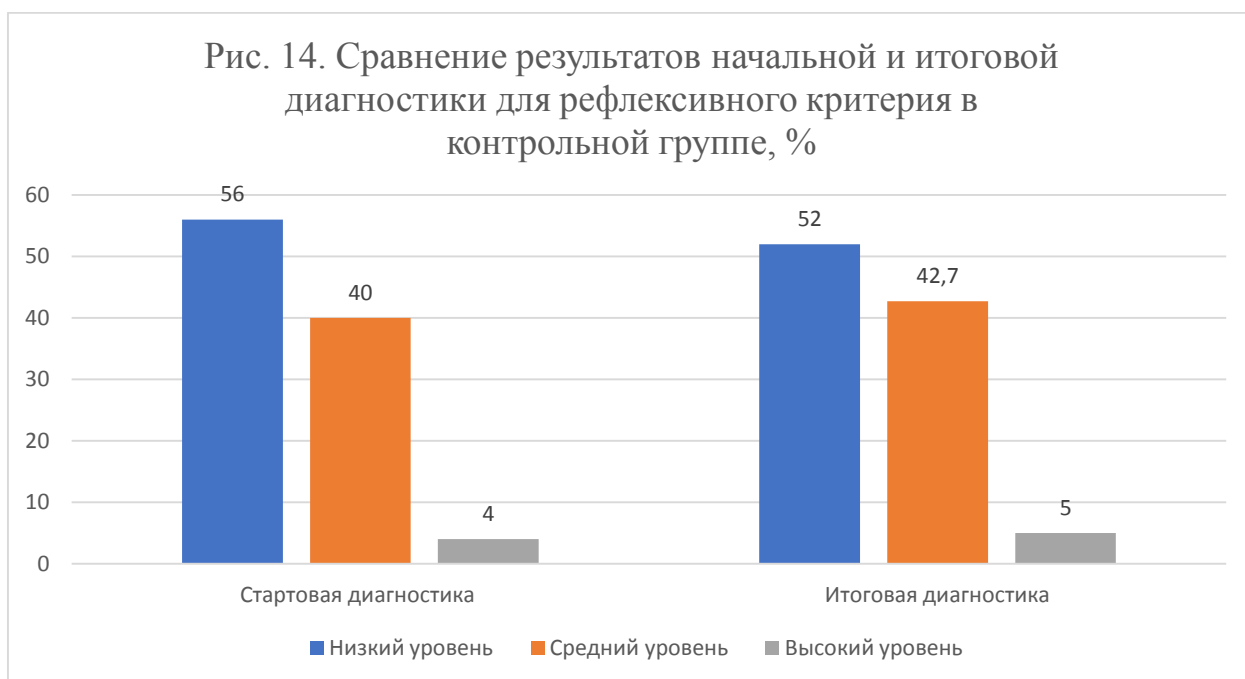
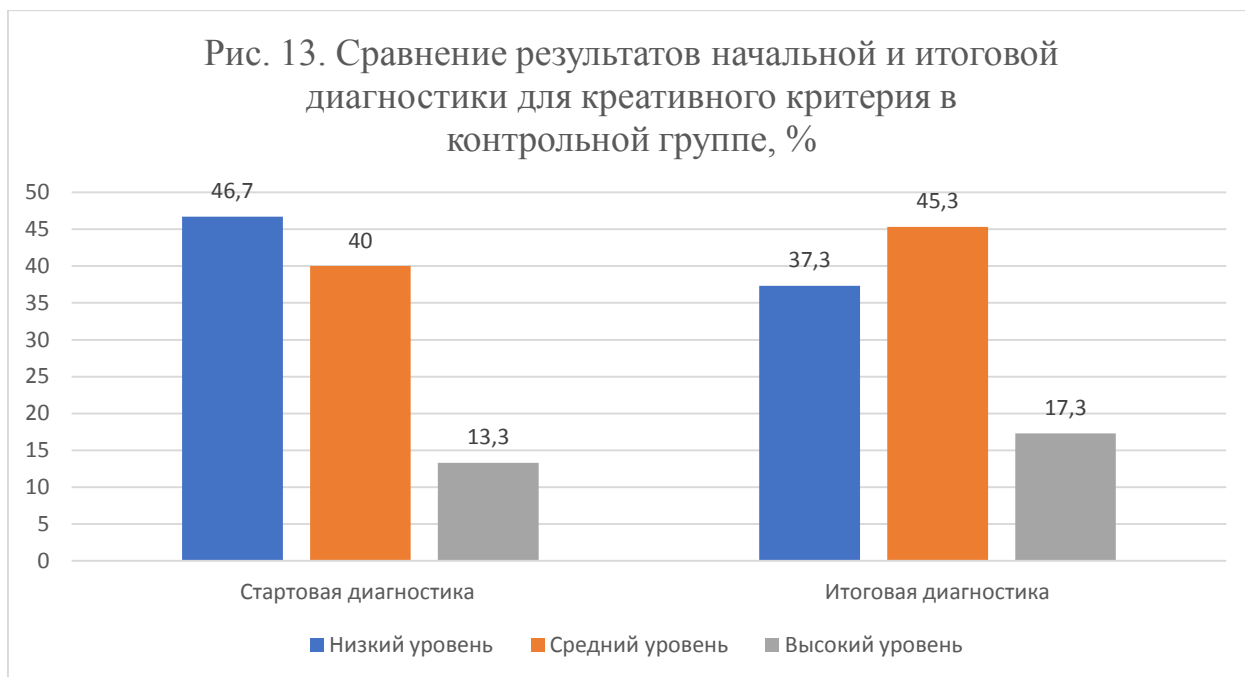


Рис. 12. Сравнение результатов начальной и итоговой диагностики для технологического критерия в контрольной группе, %





Достоверность полученных результатов была нами проверена с помощью критерий χ^2 Пирсона, порядок применения которого мы описали в начале данного параграфа. В соответствии с методикой нам необходимо было доказать статистическую различимость в обеих группах педагогических работников, для чего мы использовали те же подходы, что и на этапе начальной диагностики. Используя формулу (1.1), мы рассчитали значения χ^2 для всех

исследуемых признаков. Полученные численные значения наблюдаемого значения критерий χ^2 Пирсона представлены в таблице 16.

Таблица 16

Наблюдаемые значения статистического критерия χ^2 Пирсона
по результатам итоговой диагностики

Выборка	Кол-во измерений	Значения наблюдаемых критериев				
		k_1	k_2	k_3	k_4	k_5
ЭГ	n = 75	$T_{\text{набл}} =$	$T_{\text{набл}} =$	$T_{\text{набл}} =$	$T_{\text{набл}} =$	$T_{\text{набл}} =$
КГ	n = 75	12,191	15,023	15,241	15,890	17,799

Полученный результат показывает, что для всех исследуемых критериев готовности педагогов к проектированию ВСОКО $T_{\text{набл}} > T_{\text{крит}}$, что позволяет говорить нам о подтверждении гипотезы о статистической различимости, а следовательно, позволяет говорить статистической значимости распределения признаков в выборочных совокупностях, что повышает надежность нашей гипотезы о том, что для повышения готовности педагогов общеобразовательных организаций к проектированию ВСОКО необходимо внедрение специально разработанной педагогической стратегии и организационно-педагогических условий её реализации.

Таким образом, на основании вышеизложенного мы можем констатировать, что выдвинутая гипотеза о положительном влиянии разработанной педагогической стратегии на протекание процесса подготовки педагогов к проектированию ВСОКО получила подтверждение. Из этого вытекает вывод о выполнении поставленных исследовательских задач и достижении цели диссертационной работы.

Выводы по второй главе

В ходе рассмотрения на практике теоретических выводов, полученных в рамках проводимого нами исследования и проверки эффективности предлагаемой стратегии подготовки педагогов общеобразовательной организации к проектированию ВСОКО, мы пришли к следующим выводам:

1. Проведенные эмпирические исследования указывают на наличие у педагогических работников ряда профессиональных дефицитов, связанных с организацией и осуществлением оценочной деятельности, проектированием собственных систем оценивания, анализом, интерпретацией результатов оценочных мероприятий, а также проектированием ВСОКО и программы развития образовательного учреждения.

2. Система профессионального образования не обеспечивает в полной мере формирование готовности будущего педагога к проектированию системы оценки качества образования. В процессе профессионального педагогического образования формируются некоторые оценочные компетенции педагога, которые, однако, не рассматриваются в связи с развитием независимых и внутриорганизационных систем оценки качества. При этом в программах не отражаются вопросы использования результатов оценочных процедур для совершенствования собственной педагогической деятельности; не прослеживается направленность на формирование у педагогов компетенций, важных с точки зрения результативного участия в проектировании и реализации внутренних систем оценки качества образования.

3. Методическое обеспечение процесса подготовки педагогов к проектированию ВСОКО целесообразно разрабатывать с опорой на потенциал активных форм, методов и цифровых средств формального и неформального повышения квалификации, способствующих систематизации знаний о новом виде педагогической деятельности (проектирование и реализация ВСОКО), содей-

ствию в разработке персонифицированных программ повышения квалификации (в части совершенствования оценочных и проектировочных компетенций), апробации опыта оценочной и экспертной деятельности (в том числе на основе использования цифровых оценочных ресурсов).

4. Определение эффективности разработанной стратегии подготовки педагогов к проектированию ВСОКО может быть проведено с использованием специально разработанной диагностической системы, включающей критерии и показатели эффективности, а также уровневые характеристики готовности.

5. Освоению перечня компетенций, необходимого для результативного осуществления деятельности по проектированию ВСОКО, способствует реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Проектирование ВСОКО как аспект профессиональной деятельности педагога общеобразовательной организации». Реализация программы повышения квалификации поддерживается ключевыми элементами формального и неформального повышения квалификации педагогов общеобразовательных организаций.

6. Полученные в процессе экспериментальной работы эмпирические данные, указывающие, в частности, на увеличение доли показателей высокого уровня готовности к проектированию ВСОКО в экспериментальной группе по сравнению с контрольной могут служить подтверждением эффективности разработанной педагогической стратегии. Эмпирические данные являются достоверными, что подтверждается результатами применения методов математической статистики.

7. Экспериментальные данные о положительном влиянии разработанной педагогической стратегии на протекание процесса подготовки педагогов к проектированию ВСОКО являются подтверждением гипотезы исследования, а также основанием для заключения о решении поставленных задач и достижении цели исследовательской работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность диссертационного исследования определяется необходимостью включения педагогов общеобразовательной организации в осуществление нового для них вида деятельности – проектирования ВСОКО, осуществление которого связано с рядом компетенций, сопряженных с определенными профессиональными затруднениями. Их преодоление возможно при наличии специально разработанной педагогической стратегии, основанной на применении ресурсных возможностей системы дополнительного профессионального образования.

Диссертационная работа включает две главы. В первой главе изложены теоретические предпосылки осуществления процесса подготовки педагогов к проектированию ВСОКО, определены и уточнены ключевые понятия исследования, в числе которых «контроль», «педагогическая диагностика», «качество образования», «внутренняя система оценки качества образования», «проектирование ВСОКО», «готовности педагогов общеобразовательных организаций к проектированию ВСОКО». При этом последнее понятие рассматривается в качестве результата проведения специальной подготовки педагогов в системе дополнительного профессионального образования. В рамках первой главы определена и обоснована методологическая основа проектирования стратегии подготовки педагогов к проектированию ВСОКО.

Ядро данной стратегии образует модель и организационно-педагогические условия подготовки педагогов к проектированию ВСОКО. Модель включает в себя концептуально-целевой, содержательный, организационно-технологический и критериально-оценочный блоки. Концептуально-целевой блок направлен на обоснование государственного и социального заказа, постановку целей и задач деятельности. Цель создания педагогической стратегии направлена на формирование готовности педагогов к проектированию ВСОКО. Дан-

ная цель поддержана на уровне задач. Содержательный блок направлен на раскрытие содержательных линий формирования соответствующей готовности педагога. Выделение данных содержательных линий обосновано необходимостью ознакомления с новыми видами деятельности, освоением умений в части определения целей, критериев, применяемых методов проектирования ВСОКО и использования ее ресурсов в педагогической деятельности. Организационно-технологический блок включает в себя совокупность активных педагогических форм, методов, средств и технологий, реализуемых в целях повышения эффективности процесса формирования готовности педагогов к проектированию ВСОКО. Разработка содержания критериально-оценочного блока обеспечивает оценку и анализ сформированности готовности педагогов к проектированию ВСОКО, характеризует уровни сформированности исследуемого качества.

Сформулированы основные организационно-педагогические условия, необходимые для реализации педагогической стратегии: содействие педагогам общеобразовательной организации в проектировании и реализации персонализированных программ повышения квалификации; стимулирование участия педагогов общеобразовательной организации в экспертной деятельности; формирование умения педагогов общеобразовательной организации работать в цифровой образовательной среде.

Во второй главе представлено описание экспериментальной деятельности, в ходе которой была апробирована стратегия подготовки педагогов к проектированию ВСОКО и проведена оценка результативности осуществленной работы. Экспериментальная работа состояла из трех этапов: а) констатирующего, в рамках которого диагностировался исходный уровень готовности педагогов к проектированию ВСОКО; б) формирующего, в рамках которого проверялась эффективность представленной педагогической стратегии подготовки педагогов к проектированию ВСОКО; в) заключительного, в рамках которого были подведены итоги работы.

Представлено методическое обеспечение, способствующее осмыслению и апробации опыта проектирования ВСОКО, которое включает дополнительную профессиональную программу повышения квалификации; рекомендации по использованию активных форм, методов и цифровых средств подготовки педагогов; указания по разработке персонифицированных программ повышения квалификации, вовлечению педагогов в экспертную деятельность; средства оценивания и анализа эффективности осуществления процесса подготовки педагогов к проектированию систем оценки качества.

Охарактеризованы данные констатирующего и формирующего экспериментов, показано применение методов математической статистики.

Полученные в ходе диссертационного исследования результаты позволяют сделать следующие **выводы**:

1. Рассмотрение проектирования ВСОКО как аспекта и нового вида деятельности педагогов общеобразовательной организации позволило определить перечень компетенций, необходимых для ее осуществления на профессионально высоком уровне. Данные компетенции характеризуют способность педагогов к постановке целей оценивания, разработке и уверенному применению системы критериев, показателей и диагностических средств, проведению оценочных процедур, применению полученных результатов в педагогической деятельности.

2. Выявленные профессиональные затруднения в осуществлении данных компетенций предопределяют необходимость проведения специальной подготовки педагогов общеобразовательной организации к проектированию ВСОКО, которая может быть успешно проведена с использованием ресурсных возможностей системы дополнительного профессионального образования.

3. Результатом такой подготовки является готовность педагогов к проектированию ВСОКО, в основе которой находится способность к определению целей и задач оценки качества образования, участию в разработке элементов системы валидных и надежных критериев, показателей, диагностических

средств и оценочных процедур, а также принятию на основе оценочных процедур педагогических решений в соответствии с освоенными компетенциями, профессиональным и жизненным опытом, мотивами и сформированными ценностями.

4. Разработка модели позволила установить особенности организации и осуществления процесса подготовки педагогов к проектированию ВСОКО в системе дополнительного профессионального образования. Модель описывает концептуальные основания, целевые приоритеты и содержательные линии подготовки педагогов к новому виду деятельности; раскрывает потенциал активных форм, методов и средств повышения квалификации, определяет критериально-оценочную базу для выявления эффективности педагогических воздействий.

5. Применение организационно-педагогических условий (содействие педагогам общеобразовательной организации в проектировании и реализации персонализированных программ повышения квалификации; стимулирование участия педагогов общеобразовательной организации в экспертной деятельности; формирование умения педагогов общеобразовательной организации работать в цифровой образовательной среде) позволило заметно повысить возможности и результативность модели подготовки педагогов к проектированию ВСОКО.

6. Наиболее полное и точное представление о результативности процесса подготовки педагогов к проектированию ВСОКО обеспечивает совокупность критериев (мотивационного, когнитивного, технологического, креативного, рефлексивного), для которых определены показатели эффективности и критериально-уровневые характеристики.

7. Освоению перечня компетенций, необходимых для результативного осуществления деятельности по проектированию ВСОКО, способствует реализация дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Проектирование ВСОКО как аспект профессиональной деятельности

педагога общеобразовательной организации». Реализация программы поддерживается ключевыми элементами формального и неформального повышения квалификации педагогов общеобразовательной организации.

8. Методическое обеспечение процесса подготовки педагогов к проектированию ВСОКО опирается на активные формы, методы и цифровые средства формального и неформального повышения квалификации, способствующие систематизации знаний о новом виде педагогической деятельности, содействию в разработке персонифицированных программ повышения квалификации (в части совершенствования оценочных и проектировочных компетенций), апробации опыта оценочной и экспертной деятельности, (в том числе на основе использования цифровых оценочных ресурсов).

9. Полученные в процессе экспериментальной работы эмпирические данные, указывающие, в частности, на увеличение доли показателей высокого уровня готовности к проектированию ВСОКО в экспериментальной группе по сравнению с контрольной, служат подтверждением эффективности разработанной педагогической стратегии. Эмпирические данные являются достоверными, что подтверждается результатами применения методов математической статистики.

Перспективы исследования связаны с адаптацией разработанной стратегии к условиям подготовки к проектированию ВСОКО педагогов иных типов образовательных организаций, в частности, дошкольных образовательных организаций, организаций дополнительного образования. Предметом научной разработки могут стать вопросы, связанные с изучением влияния подготовки педагогов к проектированию ВСОКО на становление и развитие у них индивидуальной методической системы, изменение стиля педагогической деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: учеб. пособие для студентов / О.А. Абдуллина. – Москва: Просвещение, 1990. – 139 с.
2. Аванесов, В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе: пособие для слушателей Учебного центра / В. С. Аванесов. – Москва: МИСиС, 1989. – 167 с.
3. Августманова, Т.В. Готовность руководителей общеобразовательных организаций к осуществлению взаимодействия с субъектами внешнего окружения / Т.В. Августманова, С.А. Калимуллина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 1 (34). – С. 13-24.
4. Автайкина, Т.О. Формирование готовности учителя начальных классов к личностно–ориентированной контрольно-оценочной деятельности в системе повышения квалификации: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.08 / Т.А. Автайкина. – Новокузнецк. 2008. – 260 с.
5. Азгальдов, Г.Г. О квалиметрии / Г.Г. Азгальдов, Э.П. Райхман. – Москва: Издательство стандартов, 1972. – 172 с.
6. Александрова, Л.Ю. Педагогическая диагностика в системе совершенствования профессиональной деятельности учителя начальных классов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.Ю. Александрова – Чебоксары, 2002. – 273 с.
7. Алексеева, А.З. Использование технологии визуализации в дополнительном профессиональном образовании / А.З. Алексеева // Педагогика. Психология. Философия. – 2019. – № 4 (16). – С. 13-16.
8. Алипханова, Ф.Н. Моделирование профессиональной культуры личности учителя / Ф.Н. Алипханова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2010. – № 1 (10). – С. 13-17.

9. Аминов, Т.М. Новая концепция историко-педагогического исследования / Т.М. Аминов // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 11. – С. 445-449.
10. Амтаниус, М. Психолого-педагогические основы контроля в учебном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М. Амтаниус. – Москва, 1978. – 22 с.
11. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды. В 2-х т. Т.2 / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, Н.В. Кузьминой. – Москва: Педагогика, 1980. – 286 с.
12. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогики творчества / В.И. Андреев. – Казань: Издательство Казанского университета, 1988. – 238 с.
13. Андреева, А.В. Содержательные аспекты готовности преподавателей к инновационной деятельности / А.В. Андреева // Современные проблемы науки и образования: электронный журнал – 2015. – № 3. – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20009> (дата обращения: 18.03.2018).
14. Антропова, Л.В. Формирование профессиональной готовности учителя к педагогической деятельности в адаптивной школе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Л.В. Антропова – Москва, 2004 – 489 с.
15. Ануфриева, Н.В. Особенности самоконтроля учащихся в системе развивающего обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.В. Ануфриева. – Санкт-Петербург, 2000. – 18 с.
16. Аркаев, Р.П. Квалиметрический подход в управлении качеством образования студентов / Р.П. Аркаев // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 1 (8). – С. 38-40.
17. Артищева, Е.К. Оценка фонового уровня знаний как способ диагностики результатов усвоения учебного предмета: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.К. Артищева. – Калининград, 1997. – 16 с.

18. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18-22.
19. Аस्याнов, Х.А. Организационно-педагогические условия создания и функционирования сельского образовательного комплекса: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Х.А. Аस्याнов. – Казань, 2000. – 21 с.
20. Афанасьев, В.В. Персонифицированное дополнительное профессиональное образование: модель, стратегия проектирования программ повышения квалификации / В.В. Афанасьев, С.М. Куницына, В.В. Лебедев // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2017. – № 1. – С. 45-59.
21. Афанасьев, В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – Москва: Политиздат, 1980. – 368 с.
22. Афонин, А.Н. Формирование профессиональной компетентности студентов ИТ-специальностей колледжа средствами информационного пространства компьютерного класса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.Н. Афонин. – Орел, 2018. – 187 с.
23. Афолина, М.В. Формирование учителя информатики к профессиональной деятельности в условиях профильного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М.В. Афолина. – Барнаул, 2007. – 17 с.
24. Ахмедьянова, Г.Ф. Формирование профессиональной компетентности на основе педагогического проектирования и организации учебной деятельности / Г.Ф. Ахмедьянова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2012. – № 2 (138). – С. 16-20.
25. Ахметова, М.Н. Педагогические теории и системы: аспект технологий: учеб. пособие / М.Н. Ахметова – Чита, 1998. – 213 с.
26. Бабаева, Э.С. Концепция и технология проектирования интегрированных образовательных программ для взрослых обучающихся: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Э.С. Бабаева – Махачкала, 2019. – 371 с.

27. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – Москва: Педагогика, 1977. – 256 с.

28. Бабкова, Е.А. Готовность к оценочной деятельности как составляющая профессиональной компетенции учителей естественнонаучных дисциплин в системе непрерывного образования / Е.А. Бабкова // Концепт: электронный журнал – 2015. – № 4. – С. 111-115. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/15111.htm> (дата обращения: 16.04.18).

29. Бабунова, Е.С. Педагогическая стратегия становления этнокультурной образованности детей дошкольного возраста: дис. д-ра ... пед. наук:13.00.07 / Е.С. Бабунова. – Челябинск, 2009. – 521 с.

30. Байденко, В.И. Мониторинговое исследование Болонского процесса: некоторые результаты и взгляд в будущее / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С. 147-155.

31. Байкова, Л.А. Педагогическое взаимодействие и диагностическая деятельность учителя / Л.А. Байкова // Alma mater: Вестник высшей школы. – 2004. – № 4. – С. 54.

32. Бандурин, А.В. Стратегический менеджмент организации / А.В. Бандурин, Б. А. Чуб. – Москва: Дело, 2002. – 232 с.

33. Барабас, А.А. Возможности системы дополнительного профессионального образования в развитии оценочных компетенций педагога / А.А. Барабас // Методист. – 2019. – № 8. – С. 41-42.

34. Барабас, А.А. Движущие силы развития готовности педагогов общеобразовательной организации к проектированию внутренней системы оценки качества образования / А.А. Барабас // European Social Science Journal. – 2018. – № 11. – С. 322-332.

35. Барабас, А.А. Исследование готовности педагогических работников общеобразовательных организаций к проектированию внутренней системы оценки качества образования / А.А. Барабас // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 2. – С. 115-121.

36. Барабас, А.А. Организационно-педагогические условия развития готовности учителей общеобразовательных организаций к проектированию внутренней системы оценки качества образования / А.А. Барабас // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 1 (80). – С. 191-194.

37. Барабас, А.А. Отбор содержания повышения квалификации педагогов общеобразовательной организации по вопросам проектирования и использования результатов внутренней системы оценки качества образования / А.А. Барабас // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – № 3 (40). – С. 31-42.

38. Барабас, А.А. Сущность и особенности развития готовности учителей общеобразовательной организации к проектированию внутренней системы оценки качества образования / А.А. Барабас // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 4 (77). – С. 11-15.

39. Безрукова, В.С. Проективная педагогика: учеб. пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально–педагогических техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.

40. Беликов, В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография / В.А. Беликов. – Москва: Владос, 2004. – 357 с.

41. Белкин, А.С. Идеология, методология, научный аппарат историко-педагогического исследования / А.С. Белкин, Е.В. Ткаченко // Образование и наука. – 2006. – № 1 (37). – С. 21-29.

42. Белов, В. Система оценки качества образования / В. Белов // Высшее образование в России. – 2002. – № 1. – С.44-49.

43. Белова, И.М. Андрагогический подход к проектированию содержания образования в современных условиях / И.М. Белова, Т.И. Анисимова, И.В. Мосина // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – № 12. – С. 361-364. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/andragogicheskiy-podhod-k-proektirovaniyu-soderzhaniya-obrazovaniya-v-sovremennyh-usloviyah/viewer> (дата обращения: 11.08.2019).

44. Белохвостов, А.А. Непрерывная предметно–методическая подготовка учителя: теоретико-методологические аспекты / А.А. Белохвостов, Е.Я. Аршанский // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – № 6 (56). – С. 113-123.
45. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А.Г. Бермус, // Эйдос: интернет-журнал. – 2005. – 10 сентября. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (дата обращения: 15.06.2019).
46. Берцфаи, Л.В. Особенности оценки школьниками процесса решения задач / Л.В. Берцфаи, А.В. Захарова // Вопросы психологии. – 1975. – № 6. – С. 53-56.
47. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем: учеб. пособие / В.П. Беспалько. – Воронеж: ВГУД, 1977. – 304 с.
48. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – Москва: Педагогика, 1989. – 190 с.
49. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – Москва, 1989. – 144 с.
50. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – Москва: Педагогика, 1989. – 168 с.
51. Беткер, Л.М. Стажировка в подготовке педагогов к организации инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Л.М. Беткер // Вестник Югорского государственного университета. – 2017. – № 1-1 (44). – С. 25-28.
52. Блауберг, И.В. Системный подход в современной науке / И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин // Проблемы методологии системных исследований. – Москва: Мысль, 1970. – С. 7-48.

53. Блэк, Д. Экономика. Толковый словарь: англо-русский: [пер. с англ.] / Д. Блэк; общ. ред. И.М. Осадчая. – Москва: ИНФРА–М; Москва: Весь мир, 2000. – 840 с.

54. Богданова, О.Н. Организационно-педагогические условия становления метапредметных компетенций учителя в системе повышения квалификации / О.Н. Богданова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2018. – № 1 (43) – С. 41-45.

55. Божбанова, Р.Ж. Формирование готовности будущего учителя начальных классов к организации детского коллектива: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Р.Ж. Божбанова – Москва, 1992. – 215 с.

56. Болотов, В.А. Жаркие дебаты на экспертном рынке / В.А. Болотов // Аккредитация в образовании. – 2017. – № 7. – С. 26-28.

57. Болотов, В.А. Оценка знаний: основные подходы к созданию общероссийской систем оценки качества образования / В.А Болотов // Экономика и образование сегодня – 2005 – № 3. – С. 18-25.

58. Болотов, В.А. Проектирование профессионального педагогического образования / В.А Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Н.А. Шайденко // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 66-72.

59. Бондаревская, Е.В. Качество образования как условие его опережающего развития и конкурентоспособности / Е.В Бондаревская // Наука и образование: Известия Южного отделения Российской академии образования и Ростовского государственного педагогического университета. Спецвыпуск. VI Всероссийская научно-практическая конференция «Качество образования. Система непрерывного педагогического образования». – 2005. – С. 5-16.

60. Бороненко, Т.А. Предпосылки цифровой трансформации российской системы образования / Т.А. Бороненко, В.С. Федотова // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2020. – № 2. – С. 70-78.

61. Борченко, И.Д. Персонифицированная программа повышения квалификации как эффективный инструмент адресной поддержки педагогов в преодолении их профессиональных затруднений / И.Д. Борченко, Е.В. Малютина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров – 2018 – № 2 (35). – С. 57-51.

62. Борытко, Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.М. Борытко; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – Москва: Академия, 2008. – 281 с.

63. Браже, Т.Г. Гуманитарная культура взрослых как андрагогическая проблема: монография / Т.Г. Браже. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургская акад. постдипломного пед. образования, 2008. – 153 с.

64. Булдакова, Н.В. Организационно-педагогические условия эффективного управления проектом по адаптации молодых учителей в общеобразовательной организации / Н.В. Булдакова, А.Л. Шкляева // Концепт: электронный журнал. – 2019. – № 5. – С. 1-7. – URL: <http://e-koncept.ru/2019/196041.htm>. (дата обращения: 31.05.2019).

65. Буров, К.С. Направленность управления методической работой на обеспечение качества образовательного процесса / К.С. Буров // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2013. – Т.5, №1. – С. 105-116.

66. Бухарова, Г.Д. Активные методы обучения как фактор профессиональной социализации будущих учителей / Г.Д. Бухарова, Е.С. Шагурина // Вестник ЮУрГГПУ. – 2014. – № 1. – С. 65-71.

67. Васильченко, Р.Э. Разработка опросников измерения уровня креативности студентов / Р.Э. Васильченко, С.А. Поздняков // Концепт: электронный журнал. – 2016. – № S3. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76033.htm>. (дата публикации: 29.01.19).

68. Васильчук, Г.Т. Организационно-педагогические условия подготовки учителей к профессиональной деятельности в современных условиях / Г.Т. Васильчук // Современный ученый. – 2017. – № 5. – С. 254–258.

69. Вассерман, Л.И. Тестовая методика «Тип поведенческой активности» и ее компьютерная версия для диагностики устойчивости к стрессу: пособие для врачей / Л.И. Вассерман, Н.В. Гуменюк. – Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петербур. научно-исследовательского психоневрологического ин-та им. В.М. Бехтерева, 1995. – 30 с.

70. Вербицкий, А.А. Проблемы адекватности понятийного аппарата современного образования / А.А. Вербицкий, Е.Г. Трунова // Педагогика. – 2017 – № 8. – С. 3-16.

71. Веретенникова, Л.К. Подготовка будущих учителей к формированию творческого потенциала школьников: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Л.К. Веретенникова – Казань, 1997. – 340 с.

72. Вершловский, С.Г. Общее образование взрослых: Стимулы и мотивы / С.Г. Вершловский. – Москва: Педагогика, 1987. – 184 с.

73. Веселова, В.Г. Проектная деятельность как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя в условиях широкой социальной конкуренции: автореф. ... дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 // В.Г. Веселова. – Брянск, 2002. – 22 с.

74. Владимирова, Л.М. Развитие оценочной компетентности учителя как педагогическая проблема / Л.М. Владимирова // Наука и школа. – 2020. – № 3. – С. 93-99.

75. Возгова, З.В. Андрагогические особенности профессиональной подготовки в процессе непрерывного повышения квалификации научно–педагогических работников / З.В. Возгова // Фундаментальные исследования. – № 2013. – № 6, часть 3. – С. 730-734.

76. Войтюк, Д.К. Влияние рефлексии на формирование психологической готовности личности к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.01 / Д.К. Войтюк. – Новосибирск, 2004. – 19 с.

77. Воронцов, А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности: образовательная система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова / А.Б. Воронцов. – Москва: Издатель Рассказов А.И., 2002. – 303 с.
78. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 518 с.
79. Вяземский, Е.Е. Образовательная политика постсоветской России и реформа общего исторического образования / Е.Е. Вяземский // Проблемы современного образования. – 2013. – № 3. – С. 5-26.
80. Гаджимурадова, Р.Т. Модель формирования функциональных компетентностей будущего учителя физической культуры / Р.Т. Гаджимурадова // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 3 (76). – С.133-135.
81. Галкина, О.В. Роль и место понятия «организационно–педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.В. Галкина. – Самара, 2009. – 187 с.
82. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин. – Москва: Изд-во Московского университета, 1985. – 44 с.
83. Гам, В.И. Современные формы организации повышения квалификации педагогов / В.И. Гам, В.Е. Михайлова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2018. – № 1-1. – С. 119-133.
84. Гладкая, И.В. Особенности контроля уровня достижений учащихся в системе развивающего обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И. В. Гладкая. – Санкт-Петербург, 1996. – 24 с.
85. Глазырина, А.В. Андрагогический подход к развитию образовательной активности педагога в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.В. Глазырина. – Йошкар-Ола, 2006. – 156 с.
86. Глузман, Н.А. Профессионализм педагога: успешность и карьера: монография / Н.А. Глузман, Н.В. Горбунова. – Москва: ИНФРА-М, 2020. – 314 с.

87. Гончарова, М.А. Формирование самоконтроля и самооценки при обучении математике на верхней границе начальной ступени школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М.А. Гончарова. – Москва, 1997. – 158 с.

88. Горовая, О.А. Развитие готовности учителя начальных классов к конструированию оценочных материалов в системе повышения квалификации / О.А. Горовая // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 3 (36). – С. 102-111.

89. Горшков, М.К. Непрерывное образование в современном контексте: монография / М.К. Горшков, Г.А. Ключарев. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2019. – 200 с.

90. Горшкова, В.В. Образование взрослых в контексте культуры: феноменологический аспект / В.В. Горшкова // Педагогика. – 2011. – № 7. – С. 43-48.

91. Гребёнкина, Л.К. Формирование психодиагностической культуры учителя в процессе подготовки к диагностической деятельности / Л.К. Гребёнкина, О.В. Еремкина // Актуальные проблемы и перспективы развития учебно-воспитательной работы в системе общего и профессионального образования: материалы Российской научно-практической конференции с международным участием. – Рязань, 2011. – С. 3-8.

92. Громкова, М.Т. Андрагогическая модель целостного образовательного процесса: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / М.Т. Громкова. – Москва, 2006. – 51 с.

93. Громкова, М.Т. Андрагогическая модель целостного образовательного процесса: монография / М.Т. Громкова. – Москва: ЮНИТИ: Закон и право, 2006. – 278 с.

94. Громкова, М.Т. Педагогические основы образования взрослых / М.Т. Громкова. – Москва: Изд-во Моск. с.-х. акад., 1993. – 163 с.

95. Громова, Л.Г. Контроль и самоконтроль как способ управления учебной деятельностью при формировании коммуникативной компетентности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.Г. Громова. – Самара, 1994. – 205 с.
96. Гузеев, В.В. Оценка, рейтинг, тест / В.В. Гузеев // Школьные технологии. – 1998. – №3. – С. 3- 7.
97. Гутник, И.Ю. Педагогическая диагностика образованности школьников: теория, история, практика / И.Ю. Гутник; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург: РГПУ, 2000. – 158 с.
98. Давитян, М.Г. Организационно-педагогические условия совершенствования профессиональной компетентности педагогических работников как условие повышения квалификации / М.Г. Давитян // Органическое сельское хозяйство: проблемы и перспективы. Материалы XXII международной научно-производственной конференции (28-29 мая 2018 года). В 2 т. Т. 2. – Майский: Издательство ФГБОУ ВО Белгородский ГАУ, 2018. – С. 142-144.
99. Давыдова, Н.Н. Создание внутренней системы оценки качества в современном общеобразовательном учреждении / Н.Н. Давыдова // Образование и наука. – 2009. – № 6 (63). Т. 2. – С. 13-26.
100. Дедова, О.Ю. Педагогическая мастерская как эффективная модель управления развитием коммуникативной компетентности педагога / О.Ю. Дедова, Н.Ю. Яшина // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 5. – С. 70-75.
101. Демидова, Г.А. Организационно-педагогические условия формирования лидерского потенциала менеджера социально-трудовой сферы в рефлексивной среде дополнительного профессионального образования / Г.А. Демидова // Педагогические и психологические науки: актуальные вопросы: материалы Международной заочной научно-практической конференции сб. ст. по матер. XXI междунар. науч.-практ. конф. Часть II. (31 октября 2012 г.) – Новосибирск: Сибирская ассоциация консультантов, 2012. – С.32-39.

102. Долгих, Т.Н. Сопровождение педагогов в межаттестационный период – залог успешной аттестации / Т.Н. Долгих, Т.В. Стрекалова // Методист – 2018 – № 1. – С. 7-9.

103. Дониная, И.А. Педагогическая стратегия становления конкурентоспособного персонала общеобразовательной организации/ И.А. Дониная // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2015. – № 1. – С. 166-167.

104. Дука, Н.А. Педагогическое проектирование как условие подготовки будущего учителя к инновационной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.А. Дука. – Омск, 1999. – 258 с.

105. Дурай-Новакова, К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / К.М. Дурай-Новакова – Москва, 1983. – 356 с.

106. Духова, Л.И. Социально-педагогические факторы становления субкультуры учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Л.И. Духова. – Курск, 2006. – 493 с.

107. Дьяченко, М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. – Минск: Университетское, 1985. – 206 с.

108. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.

109. Евдокимова, Е.Г. Педагогические стратегии актуализации смыслообразующего потенциала педагогического взаимодействия / Е.Г. Евдокимова // Образование и наука. – 2008. – № 9. – С.25-34.

110. Егорихина, С.Ю. Педагогические стратегии организации межличностного взаимодействия / С.Ю. Егорихина // Проблемы развития территории. – 2007. – № 40. – С. 88-92.

111. Емелина, Т.И. Инновационный подход к управлению профессионально-личностным развитием педагога: монография / Т.И. Емелина, М.В. Журба. – Москва: РУСАЙНС, 2017. – 122 с.

112. Жданко, Т.А. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации / Т.А. Жданко // *Magister Dixit*. - 2012. – № 4. – С.183-189.
113. Жилин, Г.П. Организационно–педагогические условия управления инновационными процессами в политехническом колледже: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Г.П. Жилин. – Елец, 2001. – 17 с.
114. Жуков, Г.Н. Формирование готовности к профессионально–педагогической деятельности будущих мастеров производственного обучения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. / Г.Н. Жуков – Екатеринбург, 2005. – 48 с.
115. Жукова, Л.Н. Технология развития рефлексивной самоорганизации педагогов в условиях инновационного процесса общеобразовательной школы / Л.Н. Жукова // *Омский научный вестник*. – 2008. – № 4 (69). – С. 126-129.
116. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактических исследований / В.И. Загвязинский. – Москва: Просвещение, 1982. – 160 с.
117. Загвязинский, В.И. О нормативном регулировании и формировании методологической культуры педагогов-исследователей / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова // *Образование и наука*. – 2013. – № 5. – С. 3-16.
118. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – Москва: Педагогика, 1987. – 160 с.
119. Заир-Бек, Е.С. Основы педагогического проектирования: учеб. пособие для студентов педагогического бакалавриата, педагогов–практиков / Е.С. Заир-Бек. – Санкт-Петербург: Просвещение, 1995. – 234 с.
120. Захарова, Т.Б. Профильная дифференциация обучения информатике на старшей ступени школы: монография / Т.Б. Захарова – Москва, 1997. – 212 с.

121. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Образование и наука. – 2011. – № 8. – С. 3-14.

122. Зимняя, И.А. Психолого-педагогическая характеристика стратегического подхода и общей стратегии воспитания / И. А. Зимняя // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / под ред. проф. И.А. Зимней. - изд. 2-е, доп, и перераб. – Москва: Агентство «Издательский сервис», 2004. – С. 253-256.

123. Змеёв, С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеёв. – Москва: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.

124. Змеёв, С.И. Технология обучения взрослых: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.И. Змеёв. – Москва: Академия, 2001. – 128 с.

125. Ивасенко, А.Г. Управление проектами / А.Г. Ивасенко, Я.И. Николова, М.В. Каркавин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. – 327 с.

126. Ивина, Ю.С. Развитие внутришкольных систем оценки качества образования / Ю.С. Ивина // Управление образованием: теория и практика. – 2017 – № 2 (26). – С. 25-31.

127. Игнатова, В.В. Содействие как педагогическая стратегия / В.В. Игнатова, Л.А. Барановская // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 14. – С. 44-52.

128. Игнатьева, Г.А. Образовательный коворкинг как новый формат организации образовательного пространства дополнительного профессионального образования / Г.А. Игнатьева, О.В. Тулупова, А.С. Мольков // Образование и наука. – 2016. – № 5 (134). – С. 139-157.

129. Ильин, А.С. Организационно–педагогические условия обеспечения готовности педагога к реализации федерального государственного стандарта начального общего образования / А.С. Ильин // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. Том 4 (70). – 2018. – № 1. – С. 94–106.

130. Ильина, И.А. Педагогические условия формирования у студентов самооценки готовности к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.А. Ильина. – Санкт-Петербург, 2009. – 19 с.

131. Ильина, Т.И. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие для педагогических институтов / Т.И. Ильина. – Москва: Просвещение, 1984. – 496 с.

132. Ильясов, Д.Ф. Применение кейс-метода для развития психолого-педагогической компетентности учителей, взаимодействующих со сложными контингентами обучающихся / Д.Ф. Ильясов, Е.А. Селиванова, А.А. Севрюкова, К.С. Буров // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2020. – № 2 (43). – С. 5-23.

133. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – Москва: Педагогика, 1991. – 238 с.

134. Ипполитова, Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8–14.

135. Исаева, Т.А. Квалиметрический подход в образовании / Т.А. Исаева // Образование и наука. – 2015. – № 8 (127). – С. 50-64.

136. Каган, М.С. Системный подход и гуманитарное знание / М.С. Каган. – Ленинград: Изд-во Ленинградского ун-та, 1991. – 383 с.

137. Как сделать образование двигателем социально-экономического развития? / Я.И. Кузьминов, И.Д. Фрумин, П.С. Сорокин, И.В. Абанкина [и др.]; под ред. Я.И. Кузьминова, И.Д. Фрумина, П.С. Сорокина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 284 с.

138. Караковский, В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования / В.А. Караковский. – Москва, 1991. – 198 с.

139. Каргиева, З.К. Теоретические основы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров региональной системы образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / З.К. Каргиева. – Владикавказ, 1995. – 340 с.

140. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методики ее диагностики / А.В. Карпов. // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45-57.

141. Касаткина, Н.Э. Сущность педагогической технологии и педагогического проектирования / Н.Э. Касаткина, Ю.А. Лях // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2011. – № 1 (45). – С. 71-75.

142. Кирикова, З.З. Педагогическое проектирование в контексте социального проектирования / З.З. Кирикова, О.В. Тарасюк // Образование и наука. – 2003. – № 3. – С.116-130.

143. Климов, Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы: К психологическим основам научной организации труда, учения, спорта / Е.А. Климов. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1969. – 278 с.

144. Ключевые вопросы развития национальных и региональных систем оценки качества образования (экспертный обзор): коллективная монография / В.А. Болотов, И.А. Вальдман, Р.В. Горбовский [и др.]; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. – 232 с.

145. Ковалевская, Е.Н. Организация деятельности в педагогической мастерской как условие развития профессиональной культуры педагога в новых образовательных условиях / Е.Н. Ковалевская, А.В. Гайворонская // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 2 (130). – С. 182-185.

146. Коваль, Н.Н. Системно-деятельностный научно обоснованный подход к управлению школой / Н.Н. Коваль // Азимут научных исследований: экономика и управление. – 2015. – № 2 (11). – С. 37-41.

147. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высших и средних пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – 2-е изд., стер. – Москва: AcademiA, 2005. – 175 с.

148. Кожевникова, Э.Э. Развитие оценочной компетентности учителя при повышении квалификации как фактор сохранения здоровья школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Э.Э. Кожевникова. – Кемерово, 2012. – 239 с.
149. Козырева, Е.Ч. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры сельского учителя начальных классов / Е.Ч. Козырева // Методология и методика естественных наук: сб. науч. тр. Вып. 4. – Омск, 1999 – С. 24-29.
150. Колесникова, И.А. Основы технологической культуры педагога / И.А. Колесникова – Санкт-Петербург: Дрофа, 2003. – 285 с.
151. Колесникова, И.А. Педагогическая праксеология: учеб. пособие / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. – Москва: Академия, 2005. – 352 с.
152. Колобкова, А.А. Интерпретация как метод историко-педагогического исследования / А.А. Колобкова // Ценности и смыслы. – 2020. – № 1 (65). – С. 84-94.
153. Компетентностная модель педагога как инструмент оценки результатов его деятельности / С.В. Весманов, Н.В. Жадько, Д.С. Весманов [и др.] // Педагогика. – 2018 – № 1. – С. 14-22.
154. Конаржевский, Ю.А. Внутришкольный менеджмент / Ю.А. Конаржевский. – Москва, 1995. – 140 с.
155. Кондаков, Н.И. Логический словарь–справочник / Н.И. Кондаков. – Москва: Наука, 1975. – 720 с.
156. Коноплина, Н.В. Проблемы реализации компетентностного подхода в подготовке будущих учителей / Н.В. Коноплина, Т.М. Захажая // Педагогика. – 2017 – № 9. – С. 96-107.
157. Коноплянский, Д.А. Педагогическая стратегия формирования конкурентоспособности выпускника вуза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07 / Д.А. Коноплянский. – Кемерово, 2017. – 371 с.

158. Копотева, Г.Л. Формирование и оценка результатов общего образования в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами / Г.Л. Копотева, И.М. Логвинова. // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2018. – № 2 (5). – С. 114-120.

159. Копылова, Н.А. Методологические подходы к исследованию проблемы взаимодействия и сотрудничества в педагогической науке / Н.А. Копылова // Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки». – № 4 (3). – С. 202-209.

160. Коржова, Н.Б. Персонифицированная программа повышения профессиональной компетентности педагогических работников образовательного учреждения – важнейший этап перехода на адресную модель повышения квалификации / Н.Б. Коржова, И.С. Бирюкова, Н.Е. Скрипова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2013. – № 1 (14). – С. 99-103.

161. Корнетов, Г.Б. Историко-педагогический компонент в содержании современного историко-педагогического образования: взгляд российских историков педагогики / Г.Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. – 2012. – № 1. – 142-174.

162. Корнетов, Г.Б. Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики / Г.Б. Корнетов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2011. – № 1. – С. 68-83.

163. Королев, М.Ф. Новые методы и средства обучения / М. Ф. Королев; под редакцией Л.И. Мхитарова. – Москва: Знание. – 1989. – 119 с.

164. Коршунов, И. А. Век живи — век учись: непрерывное образование в России / И.А. Коршунов, О.С. Гапонова, В.М. Пешкова; под ред. И.Д. Фрумина, И.А. Коршунова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 310 с.

165. Краевский, В.В. Воспитание или образование? / В.В. Краевский // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 3-10.

166. Краевский, В.В. Методология научного исследования: учебное пособие / В.В. Краевский. – Санкт-Петербург: СПбГУП, 2001. – 148 с.

167. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. - 2-е изд. – Москва: Издательский центр «Академия», 2008. – 400 с.

168. Краснов, П.С. Внутришкольная система оценки качества в образовательной организации / П. С. Краснов // Концепт: электронный журнал – 2016. – № 11 (ноябрь). – С.73–79. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/16239.htm> (дата обращения: 30.11.2019).

169. Красношлыкова, О.Г. Диагностика готовности учителей к педагогической деятельности в условиях стандартизации / О.Г. Красношлыкова, Г.Т. Васильчук // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2015. – № 4 (20). – С. 40-45.

170. Криволапова, Н.А. Технология внедрения инновационного опыта и позитивных педагогических практик в деятельность образовательных учреждений / Н.А. Криволапова, Л.Ю. Любушкина // Специфика педагогического образования в регионах России. – 2016. – № 1 (9). – С. 21-23.

171. Крисковец, Т.Н. Развитие внутриорганизационного образовательного менеджмента в рамках формирования национальной системы учительского роста / Т.Н. Крисковец // Вестник ЮУрГГПУ. – 2017. – № 4. – С. 62-67.

172. Кручинина, Г.А. Готовность будущего учителя к использованию новых информационных технологий обучения / Г.А. Кручинина. – Москва: Прометей, 1996. – 176 с.

173. Ксенофонтова, А.Н. Экспертиза педагогических проектов / А.Н. Ксенофонтова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2001. – № 1. – С. 30-35.

174. Кузьмина, Н.В. Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н.В.

Кузьмина; Ленингр. гос. ун-т им. А.А. Жданова. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.

175. Кузьмина, Н.В. Акмеологический подход к повышению качества подготовки специалистов образования / Н.В. Кузьмина // Известия Российской академии образования. – 2000. – №1 – С. 19-29.

176. Кузьмина, Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н.В. Кузьмина. – Москва: Высшая школа, 1989. – 166 с.

177. Кузьмина, Н.В. Закономерности педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Вып. 4. / под ред. А.А. Бодалёва. – Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1978. – С. 66 -74.

178. Кукуев, А.И. Андрагогический подход в педагогике: дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / А.И. Кукуев. – Ростов-на-Дону, 2010. – 449 с.

179. Кукуев, А.И. О становлении образования взрослых в России / А.И. Кукуев // Известия ТРТУ. Тематический выпуск. Психология и педагогика. – 2006. – № 14 (69). – С.37-42.

180. Кукуев, А.И. Современные подходы в образовании: учебно-методическое пособие / А.И. Кукуев, В.А. Шевченко; Южный федеральный ун-т, Педагогический ин-т. – Ростов-на-Дону: [б. и.], 2010. – 55 с.

181. Куликов, Д.Л. Организационно-педагогические условия развития профессионализма специалистов физической культуры и спорта: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Д.Л. Куликов. – Челябинск, 1999. – 18 с.

182. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучений взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – Москва: Просвещение. 1985. – 143 с.

183. Курицына, Т.Н. Современные педагогические стратегии обучения студентов-менеджеров в вузе / Т.Н. Курицына // Культурная жизнь Юга России. – 2008. – № 2. – С.130-132.

184. Кустов, Л.М. Проблема системогенеза исследовательской деятельности инженера-педагога: монография / Л.М. Кустов – Челябинск: ЧИРПО, 1998. – 276 с.

185. Кутузов, А. Управление проектами – это профессия / А. Кутузов // Business excellence = Деловое совершенство. – 2013. – № 2. – С. 20-24.

186. Кутузова, А.В. Приобщение как педагогическая стратегия подготовки студента к сотворческой деятельности / А.В. Кутузова // Наука и современность. – 2012. – № 17. – С. 97-102.

187. Лагусева, Н.Н. О формировании инновационной системы оценки качества образовательной деятельности и ее результатов / Н.Н. Лагусева // Вестник РМАТ. – 2016 – № 1. – С. 49-53.

188. Лашко, А.Г. Сущность квалиметрического подхода как научной парадигмы / А.Г. Лашко // Современная педагогика: электронный журнал. – 2016. – № 11 (48). – URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2016/11/6236> (дата обращения: 07.02.2019).

189. Лебедев, В.В. Совершенствование предметных компетенций учителей и национальная система учительского роста педагога / В.В. Лебедев // Школьные технологии. – 2018. – № 5. – С. 14-19.

190. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3-12.

191. Лебедева, М.Б. Образовательные кейсы как основа для реализации дистанционных образовательных технологий в системе повышения квалификации педагогов / М.Б. Лебедева, Т.В. Семенова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2012. – № 3. – С. 47-53.

192. Левитов, Н.Д. Психология труда / Н.Д. Левитов. – Москва: Учпедгиз, 1963. – 340 с.

193. Лежнева, Л.В. Готовность психолога образования к профессиональной деятельности: этапы, механизмы, технологии формирования: автореф. дис... доктора психолог. наук: 19.00.07 / Л.В. Лежнева. – Москва, 2009. – 47с.
194. Леонова, Е.В. Психологическое обеспечение непрерывного образования: монография / Е.В. Леонова. – 2-е изд. – Москва: Юрайт, 2019. – 275 с.
195. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. – Москва: Изд-во Московского университета, 1975. – 420 с.
196. Леонтьев, Д.А. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин. // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11, № 4. – С. 110-135.
197. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций / Б.Т. Лихачев. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт-М, 2001. – 607 с.
198. Логвинова, И.М. Дополнительная профессиональная программа «Организация и содержание образовательного процесса в школе в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами общего образования» / И.М. Логвинова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 1. № 1 (46). – С. 136-168.
199. Логвинова, И.М. Программа дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) «Урок, формирующий универсальные учебные действия: от проектирования к анализу» / И.М. Логвинова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 1. № 2 (48). – С. 128-146.
200. Ломакина, О.Е. Проектирование в образовании: необходимость и реальность / О.Е. Ломакина // Школьные технологии. – 2003. – № 4. – С. 86-93.

201. Лукьянова, М.И. Формирование профессиональной готовности к реализации личностно–ориентированного подхода к педагогической деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / М.И. Лукьянова. – Ульяновск, 2004. – 43 с.
202. Лунев, А.Н. Социальная практика как философское основание педагогического стратегирования в техническом вузе / А.Н. Лунев, Н.Б. Пугачева // Общество: философия, история, культура. – 2013. – № 4. – С.11-16.
203. Мамаев, В.А. Формирование готовности учителя к проектированию педагогических технологий в учебном процессе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.А. Мамаев – Челябинск, 2001. – 155 с.
204. Мамонтова, М.Ю. Развитие квалитетической компетентности педагогических работников в условиях реформирования общероссийской системы оценки качества образования: содержательный аспект / М.Ю. Мамонтова // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 5. – С. 96-101.
205. Мандриков, М.А. Проектирование педагогических технологий в учебном процессе / М.А. Мандриков, М.А. Вершинин // Вестник Волгоградского государственного медицинского университета. – 2005. – № 1 (13). – С. 78-85.
206. Маркова, А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А.К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55-63.
207. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва, 1996. – 308 с.
208. Маркова, А.К. Психология труда учителя: книга для учителя / А.К. Маркова – Москва: Просвещение, 1993. – 192 с.
209. Маркова, Л.А. Смена базовых оснований философии науки / Л.А. Маркова // Эпистемология: перспективы развития / ред. В.А Лекторский. – Москва, Канон+РООИ «Реабилитация». – 2012. – С. 296-314.
210. Марчукова, О.Г. Система внутреннего контроля в общеобразовательных и дошкольных образовательных организациях: опыт проектирования

единых оснований / О.Г. Марчукова // Научный диалог. – 2016. – № 3 (51). – С. 302-315.

211. Махновская, В.И. Развитие мотивов контрольно-оценочной деятельности в структуре учения школьников: автореф. дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.07 / В.И. Махновская. – Москва, 1999. – 16 с.

212. Мединцева, И.П. Компетентностный подход в образовании / И.П. Мединцева. // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. – Москва: Буки-Веди, 2012. – С. 215-218.

213. Минияров, В.М. Характеристика компонентов профессиональной педагогической деятельности / В.М. Минияров, А.Л. Лосев // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 10. – С. 353-356.

214. Митина, А.М. Дополнительное образование взрослых за рубежом: концептуальное становление и развитие / А.М. Митина. – Москва: Наука, 2004. – 303 с.

215. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя: дис. ... д-ра психолог. наук: 19.00.07 / Л.М. Митина – Москва, 1995. – 408 с.

216. Мифтахутдинова, Ф.Р. Формирование качественной культуры студентов технических вузов: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ф.Р. Мифтахутдинова. – Казань, 2007. – 20 с.

217. Михалева, Л.П. Специфика организации лекционных занятий в системе дополнительного образования взрослых / Л.П. Михалева, О.П. Журавлева // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2013. – № 4 (26). – С. 100-104.

218. Моделирование внутренней системы оценки качества образования в общеобразовательной организации: метод. материалы / Л. Е. Кузнецова, А.А. Авдашкин; под. ред. Е.А. Букачевой. – Челябинск: РЦОКИО, 2017. – 61 с.

219. Моисеева, Ю.А. Проблема профессионализации личности в философской и психологической литературе / Ю.А. Моисеева // Ярославский педагогический вестник – 2012 – № 3 – С. 271-275.

220. Монахов, В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В.М. Монахов. – Волгоград, 1995. – 152 с.

221. Монахова, Г.А. Микрообучение как феномен цифровой трансформации образования / Г.А. Монахова, Д.Н. Монахов, Г.Б. Прончев // Образование и право. – 2020. – № 6. – С. 299-304.

222. Навыки XXI века в российской школе: взгляд педагогов и родителей / М.С. Добрякова, О.В. Юрченко, Е.Г. Новикова; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; Институт образования. – Москва: НИУ ВШЭ, 2018. – 72 с.

223. Назаренко-Матвеева, Т.М. Дополнительное профессиональное образование как средство подготовки и поддержки инновационной деятельности современного педагога / Т.М. Назаренко-Матвеева, О.И. Нагель // Вестник Российской международной академии туризма. – 2016. – № 1. – С. 63-68.

224. Назарова, С.И. Оценка качества педагогической деятельности работников общего и профессионального образования: инструментарий и технологии / С.И. Назарова // Управление образованием: теория и практика. – 2015. – № 3. – С. 15-26.

225. Направления внутришкольного контроля и механизмы их реализации: учебник / под общей редакцией профессора Р.Г. Чураковой. – Москва: Академкнига, 2013. – 144 с. – ISBN 978–5–49400–309–6

226. Нечаев, М.П. Виртуальная стажировка как эффективный ресурс непрерывного педагогического образования / М.П. Нечаев, Г.А. Романова // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. – 2016. – № 3. – С. 109-114.

227. Никифорова, Т.В. Педагогические условия оптимизации диагностической деятельности учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.В. Никифорова. – Махачкала, 2009. – 24 с.

228. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 N 273–ФЗ (последняя редакция). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.01.2020).

229. Образцов, П.И. Основы профессиональной дидактики: учебное пособие / П. И. Образцов. – Москва: Вузовский учебник: НИЦ ИНФРА-М, 2015. – 288 с.

230. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – 4–е изд., испр. и доп.– Москва: Русский язык, 1961. – 900 с.

231. Олешков, М.Ю. Содержание образования: проблемы формирования и проектирования / М.Ю. Олешков // Педагогика. –2004. – №6. – С.30-38.

232. Онушкин, В.Г. Теоретические основы непрерывного образования / В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев. – Москва: Педагогика, 1987. – 208 с.

233. Организация введения профессиональных стандартов в образовательной организации: метод. рекомендации для руководителей образовательных организаций / А.В. Коптелов, Т.А. Абрамовских, С.А. Ларюшкин [и др.]; под ред. В.Н. Кеспикова, М.И. Солодковой. – Челябинск: ЧИППКРО, 2016. – 68 с.

234. Орлихина, Н.Е. Развитие региональной системы сетевой организации дополнительного профессионального образования учителей: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Н.Е. Орлихина. – Москва, 2006. – 433 с.

235. Осипова, Е. А. Комплексная оценка качества образования как условие развития региональной образовательной системы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.А. Осипова. – Иркутск, 2012. – 213 с.

236. Основы андрагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая [и др.]; под ред. И.А. Колесниковой – Москва: Академия, 2003. – 240 с.

237. Отчет по результатам Международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения Talis-2018 (teaching and learning international survey) Часть 1. Непрерывное обучение учителей и директоров школ. – Москва, 2019. – 41 с.
<https://fioco.ru/Media/Default/Documents/TALIS/%D0%9D%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D0%BE%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82%20TALIS-2018.pdf> (дата обращения: 20.01.2020).

238. Павлов, С.Н. Организационно–педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.Н. Павлов. – Магнитогорск, 1999. – 23 с.

239. Пак, В.Д. Что такое проект? Определение и признаки / В.Д. Пак, Н.И. Нужина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2013. – № 8-3 (15). – С. 133-134.

240. Панасюк, А.М. Внутришкольное управление / А.М. Панасюк. – Москва, 1998. –190 с.

241. Панасюк, В.П. Оценка качества общего образования: состояние, проблемы, перспективы / В.П. Панасюк // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2018. – № 3. – С. 16-18.

242. Панасюк, В.П. Системное управление качеством образования в школе: монография – 2–е изд. / В.П. Панасюк; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена – Санкт-Петербург, 2000. – 239 с.

243. Панфилова, Л.Г. Персонифицированное управление аналитико-экспертной деятельностью педагога: аспект продуктивности / Л.Г. Панфилова,

Л.Ю. Монахова // Управление образованием: теория и практика. – 2017. – № 4 (28). – С. 40-53.

244. Панюшкина, М.А. Оценочно-квалиметрические компетенции будущего педагога как педагогическое понятие / М.А. Панюшкина // Концепт: электронный журнал. – 2019. – № 4. – С. 70–78. – URL: <http://e-koncept.ru/2019/191031.htm> (дата обращения: 30.04.2019).

245. Пашкевич, А.В. Создание системы оценивания ключевых компетенций учащихся массовой школы: монография / А.В. Пашкевич. – Москва: РИОР: ИНФРА-М, 2017. – 166 с.

246. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – Москва: Восток, 2003. – 274 с.

247. Педагогический словарь / ред.: В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова. – Москва: AcademiA, 2008. – 345 с.

248. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – Москва: Большая российская энциклопедия, 2002. – 527 с.

249. Перовский, Е.И. Проверка знаний учащихся в средней школе / Е.И. Перовский. – Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1960. – 512 с.

250. Петерсон, Л.Г. Деятельностный и системно - деятельностный подходы: методология и практика реализации / Л.Г. Петерсон, М.А. Кубышева // Пермский педагогический журнал. – 2016. – № 8. – С. 11-20.

251. Петров, А.В. Педагогическая стратегия формирования самоконтроля выпускника вуза / А.В. Петров, В.С. Стародубцева // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 2 (63). – С. 249-254.

252. Петров, А.Н. Стратегическое управление как фактор конкурентоспособности / А.Н. Петров, Г.М. Гвичия // Проблемы современной экономики. – 2004. – № 1-2 (9-10). – С. 16.

253. Петунгин, О.В. Система оценки качества образования в регионе: анализ результатов и перспективы развития / О.В. Петунгин // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018 – № 2 (49), Т. 2. – С. 99-107.

254. Пискунова, Е.В. Социокультурная обусловленность изменения функций профессионально-педагогической деятельности учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Е.В. Пискунова – Санкт-Петербург, 2005. – 337 с.

255. Платонов, К.К. О системе психологии / К.К. Платонов – Москва: Мысль, 1972. – 216 с.

256. Плечева, Н.Д. Неформальное повышение квалификации профессорско-преподавательского состава АСОУ. Формальное, неформальное и ин-формальное обучение / Н.Д. Плечева, Г.П. Зернова // История и педагогика естествознания. – 2016. – № 3. – С. 24-26.

257. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков – Москва: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.

258. Подласый, И.П. Продуктивная педагогика: книга для учителя / И.П. Подласый. – Москва: Народное образование, 2003. – 496 с.

259. Подходы к разработке общеобразовательными организациями внутренних систем оценки качества образования: методические рекомендации для руководителей образовательных организаций / М.И. Солодкова, А.В. Коптелов [и др.]; под ред. В.Н. Кеспикова. – Челябинск: ЧИППКРО, 2015. – 80 с.

260. Покасов, В.Ф. Ключевые аспекты качества образования / В.Ф. Покасов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2015. – № 5. – С. 17-21.

261. Половникова, Т.Б. Управление качеством образования в республике Хакасия через внедрение информационно-методического портала «Электронный менеджер по качеству» / Т.Б. Половникова // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2018. – № 5. – С. 3-9.

262. Полонский, В.М. Оценка качества научно–педагогических исследований / В.М. Полонский. – Москва: Педагогика, 1987. – 144 с.
263. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – Москва: Высшая школа, 2004. – 511 с.
264. Полуянов, В.Б. Применение квалиметрического подхода в оценке самостоятельной работы студентов / В.Б. Полуянов, Ж.А. Пьянкова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2014. – № 2 (28). – С. 84-88.
265. Пономарёва, М.А. Психодиагностика личности: пособие для студентов вузов / М.А. Пономарёва, Т.И. Юхновец / Под общ. ред. М.А. Пономарёвой. – Минск: Тесей, 2008. – 312 с.
266. Попова, А.А. Теоретические основы подготовки учителя к диагностической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.А. Попова. – Челябинск, 2000. – 278 с.
267. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. – 672 с.
268. Примеров, Д.А. Формирование оценочной компетенции студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Д.А. Примеров – Челябинск, 2012. – 193 с.
269. Проектирование // Большая советская энциклопедия. В 30 тт. Т. 21. –3-е изд. / гл. ред. А.М. Прохоров. – Москва: Советская энциклопедия. –1975. – С. 39.
270. Пронина, Н.А. История педагогического проектирования / Н.А. Пронина // Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы. – 2017. – № 1. – С. 38-42.
271. Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка: учеб. пособие / под ред. Е.Д. Божович. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 1999. – 224 с.

272. Птицина, Н.А. Подготовка будущего учителя к педагогическому проектированию: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.0 / Н.А. Птицина. – Тула, 2009. – 166 с.

273. Пугачева, Н.Б. К вопросу об инновационном проектировании / Н.Б. Пугачева // Школьные технологии. – 2003. – № 3. – С. 110-115.

274. Пургина, Е.И. Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке: учеб. пособие / Е.И. Пургина; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – 275 с.

275. Пяткова, О.Б. Активизация деятельности слушателей на учебных занятиях в системе дополнительного профессионального образования с использованием кейс-метода / О.Б. Пяткова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2017. – № 4 (33) – С. 35-40.

276. Развитие и диагностика способностей / Л.Г. Алексеева, А.Н. Воронин, Т.В. Галкина [и др.]; отв. ред. В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков; АН СССР, Институт психологии. – Москва: Наука, 1991. – 177 с.

277. Ратовская, С.В. Научные основы педагогической экспертизы образовательных инноваций / С.В. Ратовская // Гуманитарные науки. – 2014. – № 2 (28). – С. 63-69.

278. Ройтблат, О.В. Развитие теории неформального образования в системе повышения квалификации педагогических работников: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / О. В. Ройтблат. – Тобольск, 2015. – 392 с.

279. Российская школа: начало XXI века / С.Г. Косарецкий, К.А. Баранников, А.А. Беликов [и др.]; под ред. С.Г. Косарецкого, И.Д. Фрумина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 432 с.

280. Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013) / под ред. Е. Ленской, М. Пинской; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. – 36 с.

281. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Учпедгиз, 1946. – 704 с.

282. Савинова, Л.Ф. Подготовка педагогов к компетентной опытно-экспериментальной работе по патриотическому воспитанию старшеклассников средствами системы повышения квалификации / Л.Ф. Савинова, С.И. Тарасова, О.Е. Чаленко // Kant. – 2017. – № 2 (23). – С. 58-64.

283. Савиных, Г.П. Функциональный подход в организации внутренней системы оценки качества образования / Г.П. Савиных // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2018. – № 1 (11). – С. 38-54.

284. Сагитова, Н.С. Квалитативная составляющая дополнительной профессиональной подготовки / Н.С. Сагитова // Кадровое обеспечение инновационных процессов в экономике и образовании России. Социальное партнерство в системе непрерывного образования: материалы IX Всерос. конф. и Всерос. форума по дополнительному образованию (10-11 декабря 2008 г., г. Казань) / под ред. В.В. Кондратьева. – Казань: Центр инновационных технологий, 2008. – С. 382-384.

285. Самерханова, Э.К. Организационно–педагогические условия формирования готовности будущих педагогов к проектной деятельности в условиях цифровизации образования / Э.К. Самерханова, З.У. Имжарова // Вестник Мининского университета: [электронный журнал]. – 2018. – Т.6. – № 2. – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/805/657> (дата обращения: 15.04.2019).

286. Сгонник, Л.В. Профессионально-личностное развитие учителя в системе непрерывного педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Л.В. Сгонник. – Москва, 2004. – 502 с.

287. Севрюкова, А.А. Развитие готовности тьюторов общеобразовательной организации к сопровождению профессионального самоопределения

обучающихся / А.А. Севрюкова, Д.Ф. Ильясов, О.А. Костенко // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – № 8 (197). – С. 102-109.

288. Селиванова, Е.А. Роль обмена знаниями в развитии психолого-педагогической культуры учителей / Е.А. Селиванова, Е.В. Коваленко // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – № 3 (40). – С. 50-57.

289. Серганова, З.З. Принципы совершенствования профессионального мастерства учителей общеобразовательных организаций в процессе повышения квалификации / З.З. Серганова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – № 3 (40). – С. 85-94.

290. Сердитова, Н.Е. Образование, качество и цифровая трансформация / Н.Е. Сердитова, А.В. Белоцерковский // Высшее образование в России. – 2020. – № 4. – С. 9-15.

291. Скок, Г.Б. Как спроектировать учебный процесс по курсу: учеб. пособие для преподавателей, студентов, аспирантов и слушателей системы доп. профессионального образования, осваивающих программу «Преподаватель высшей школы» / Г.Б. Скок, Н.И. Лыгина. – Новосибирск: НГТУ, 2006. – 81 с.

292. Скопылатов, И.А. Система педагогической диагностики в вузе / И.А. Скопылатов, О.Ю. Ефремов // Педагогика. – 2001 – № 7. – С. 58-62.

293. Скрайбинг. Объяснить просто / П.В. Петровский, Н.С. Любецкий, М.Н. Кутузова. – Москва: Эксмо-Пресс, 2016. – 150 с.

294. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – Москва: Академия, 2002. – 576 с.

295. Сластенин, В.А. Педагогический процесс как система / В.А. Сластенин. – Москва: Издательский дом МАГИСТР–ПРЕСС, 2000. – 488 с.

296. Сластенин, В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Сластенин; Моск. гос. заоч. пед. ин-т. – Москва: Просвещение, 1976. – 160 с.

297. Словарь понятий и терминов по законодательству РФ в образовании – Москва, 1995. – 20 с.

298. Смоляр, А.И. Формирование профессионального самосознания учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Смоляр Антонина Ивановна. – Москва, 2005. – 499 с.

299. Современное дополнительное образование взрослых: монография / под ред. С.В. Данилова, Л.П. Шустовой, З.В. Глебовой. – Москва: Инфра-М, 2020. – 203 с.

300. Современный словарь иностранных слов. – Москва: Русский язык, 1992. – 740 с.

301. Соколова, О.Н. Коворкинг в системе инновационной инфраструктуры / О.Н. Соколова, О.Ю. Рудакова, С.К. Марьина // Экономика. Профессия. Бизнес. – 2017. – № 1. – С. 82-88.

302. Солодкова, Е.А. Нормативно-правовые аспекты содержания и организации внутренней системы оценки качества дошкольного образования / Е.А. Солодкова // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2016 – № 1 (1). – С. 20-24.

303. Солодкова, М.И. Проектирование внутренней системы оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях, реализующих адаптированные общеобразовательные программы: методические рекомендации для руководителей образовательных организаций / М.И. Солодкова, А.В. Ильина, Ю.Г. Маковецкая. – Челябинск: ЧИППКРО, 2016. – 64 с.

304. Сорокина, Ж.А. Развитие психологической готовности студентов к профессиональной деятельности средствами саморегуляции: автореф. дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.07 / Ж.А. Сорокина – Курск, 2006. – 17 с.

305. Спирин, Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач / Л.Ф. Спирин. – Москва: Российское педагогическое агентство, 1997. – 174 с.
306. Спирин, Л.Ф. Формирование общепедагогических умений учителя: На материале подготовки студентов педвуза к воспитательной работе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Л.Ф. Спирин – Москва, 1980. – 585 с.
307. Старцев, Б.Ю. Хроника образовательной политики:1991-2011 / Б.Ю. Старцев. – Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – 207 с.
308. Строкова, Т.А. Мониторинг качества образования школьников / Т.А. Строкова // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 61-66.
309. Субетто, А.И. Качество образования: проблемы оценки и мониторинга / А.И. Субетто // Завуч. – 2004. – № 5. – С. 3-4.
310. Субетто, А.И. Квалиметрия образования. Том 1. Введение в квалиметрию образования. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1993.– 206 с.
311. Субетто, А.И. Квалитология образования / А.И. Субетто; Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов – Санкт-Петербург, 2000. – 220 с.
312. Сульдина, Л.Г. Собрать воедино / Л.Г. Сульдина // Аккредитация в образовании – 2017 – № 5. – С. 18-22.
313. Талызина, И.Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы) / И.Ф. Талызина –2-е изд. испр. и доп – Москва: Изд-во Московского университета, 1984. – 344 с.
314. Талызина, Н.Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе / Н.Ф. Талызина. – Москва: Знание, 1983. – 262 с.
315. Татур, Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования / Ю.Г. Татур. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 18 с.

316. Тенчурина, Л.З. Методика историко-педагогического исследования генезиса системы профессионально-педагогического образования / Л.З. Тенчурина // Агроинженерия. – 2012. – № 4-1 (55). – С. 81-87.

317. Теоретические основы содержания общего среднего образования: монография / НИИ общ. педагогики АПН СССР; ред.: В.В. Краевский, И.Я. Лернер. – Москва: Педагогика, 1983. – 352 с.

318. Тоистева, О.С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации / О.С. Тоистева // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 2. – С.198-202.

319. Торуна, Е.Г. Организационно-педагогические основы проектирования информационного пространства в педвузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.Г. Торуна. – Тула, 1999. – 145 с.

320. Третьяков, П.И. Оперативное управление качеством образования в школе. Теория и практика. Новые технологии / П.И. Третьяков. – Москва: Скрипторий, 2004. – 568 с.

321. Третьякова, Т.В. Анализ подходов к оценке качества образования за рубежом / Т.В. Третьякова // Вестник Якутского государственного университета. – 2009. – Т. 6, № 2. – С. 59-64.

322. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая [и др.]; под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с.

323. Трушкин, С.В. Проектирование педагогических технологий учителем: методические рекомендации / С.В. Трушкин. – Калуга: МК Обл. упр. образ., 1998. – 43 с.

324. Тряпицына, А.П. Актуальные направления исследования педагогического проектирования / А.П. Тряпицына // Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида / под ред. А.П. Тряпицыной. – Санкт-Петербург: Образование, 1995. – С. 3-15.

325. Тупицын, А. Проектирование в образовании: миф или путь развития? / А. Тупицын // Учитель. – 1998. – № 1. – С.15-21.
326. Управление качеством образования / Рос. академия образования; под ред. М.М. Поташника; – Москва: Педагогическое общество России, 2000. – 441 с.
327. Усачева, О.В. Рефлексивный компонент в подготовке будущего учителя иностранных языков в системе высшего профессионального образования / О.В. Усачева // Сибирский педагогический журнал. 2010. – № 11. – С. 96–103.
328. Утёмов, В.В. Развитие образовательных систем на основе технологии Big Data / В.В. Утёмов, П.М. Горев // Концепт: электронный журнал. – 2018. – № 6. – С. 104–116. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/181039.htm>. (дата обращения: 29.06.19).
329. Федоров, В.А. К вопросу о структурировании и стандартизации профессиональных компетенций / В.А. Федоров, Д.И. Котова, Г.М. Романцев // Образование и наука. – 2007. – № 5. – С. 119-125.
330. Федорова, А.А. Вопросы инспектирования в системе образования: пособие для руководителей общеобразовательных учреждений / А.А. Федорова. – Москва: АРКТИ, 2004. – 68 с.
331. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учебное пособие / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – Саратов: Вузовское образование, 2014. – 390 с.
332. Филин, С.А. Андрагогический подход к построению системы профессионального обучения персонала предприятия: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С.А. Филин. – Великий Новгород, 2005. – 199 с.
333. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. – Москва: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

334. Формирование педагогических способностей: монография / Н.В. Кузьмина; Ленингр. гос. ун-т им. А.А. Жданова. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1961. – 98 с.

335. Хачатрян, Э.В. Условия формирования готовности учителей к применению инновационных технологий / Э.В. Хачатрян // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2011. – № 10. – С. 337-343.

336. Христофорова, Л.В. Правовые аспекты контроля качества образования / Л.В. Христофорова, Е.А. Краснова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2017. – № 5. – С. 169 – 176.

337. Цибулько, Л.Г. Формы подготовки педагогов школ-интернатов к социально-педагогической работе с детьми-сиротами и детьми, лишенными родительской опеки / Л.Г. Цибулько // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2012. – № 28. – С. 250-254.

338. Черепанов, В.С. Квалиметрический мониторинг качества образования: концептуально–программный подход / В.С. Черепанов, Ю.А. Шихов // Образование и наука. – 2008. – № 2 (50) – С.64-72.

339. Черепанов, В.С. Основы педагогической экспертизы: учеб. пособие / В.С. Черепанов – Ижевск: ИжГТУ, 2006. – 124 с.

340. Чернобай, Е.В. Вопросы развития профессиональной карьеры учителя: отечественный опыт и зарубежные подходы / Е.В. Чернобай, Н.Н. Шевелева, Е.Е. Дзядевич // Стандарты и мониторинг в образовании – 2018 – № 4. – С. 31-34.

341. Чернобай, Е.В. Развитие учительского потенциала / Е.В. Чернобай, Н.Н. Шевелева // Педагогика – 2018. – № 10. – С. 95-103.

342. Чернышева М.В. Квалиметрический подход к исследованию проблемы качества управления подготовкой педагогов профессионального обучения / М.В. Чернышева // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2010. – № 1. – С. 5-10.

343. Чипышева, Л.Н. Стажировка как эффективная форма включения педагогов в разработку программ исследовательской и проектной деятельности обучающихся / Л.Н. Чипышева, Н.А. Жаркова, Н.В. Каменкова, Е.Д. Полякова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2013. – № 2 (15). – С. 49-53.

344. Чумаков, М.В. Опросник диагностики волевых качеств личности / М.В. Чумаков. – Ярославль: НПЦ «Психодиагностика». 2004. – 18 с.

345. Шалин, М.И. Организационно–педагогические условия развития конкурентоспособности личности старшеклассника / М.И. Шалин // Теория и практика образования в современном мире: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт–Петербург, май 2013 г.). – Санкт-Петербург: Реноме, 2013. – С. 47-49. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/70/3860/> (дата обращения: 28.10.2019).

346. Шамигулова, О.А. Готов ли современный учитель к оцениванию образовательных результатов в деятельностной парадигме? / О.А. Шамигулова // Педагогические измерения. – 2017. – № 1. – С. 45-51.

347. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами: учеб. пособие для вузов / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – Москва: ВЛАДОС, 2002. – 320 с.

348. Шарафиева, А.М. Формирование проектировочной компетенции у будущих учителей в вузе / А.М. Шарафиева // Современное педагогическое образование. – 2018. – № 2. – С. 117-120.

349. Шахмаев, Н.М. Дифференцированное обучение в средней общеобразовательной школе / Н.М. Шахмаев // Дидактика средней школы / под ред. М.Н. Скаткина. – Москва: Просвещение, 1982. – Гл. 8.– С. 269–296.

350. Шевелев, А.Н. Методология историко-педагогического прогнозирования развития непрерывного педагогического образования / А.Н. Шевелев // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 64-87.

351. Шевцова, Л.А. Формирование готовности учителей к использованию новых информационных технологий в профессиональной деятельности средствами системы поддерживающего обучения: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.А. Шевцова. – Нижний Новгород, 2005. – 19 с.

352. Шереги, Ф.Э. Социология труда. Условия труда педагогов: монография / Ф.Э. Шереги, А.Л. Арефьев. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2019. – 298 с.

353. Шиленков, Р.В. Система оценки качества общего образования: основные подходы, процедуры и инструменты / Р.В. Шиленков, О.В. Федулова, С.Ю. Гречушкина // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования – 2018 – № 1. – С.42-56.

354. Шипилова, Е.В. Формирование психологической готовности студентов–психологов к профессиональной деятельности: автореф. ... канд. психолог. наук: 19.00.07 / Е.В. Шипилова. – Москва, 2007. – 15 с.

355. Шихов Ю.А. Квалиметрический мониторинг качества образования: концептуально-программный подход / Ю.А. Шихов // Образование и наука. – 2008. – № 2 (50) – С. 64-68.

356. Шихов, Ю.А. Модель мониторинга качества образования в условиях компетентностного подхода / Ю.А. Шихов, О.Ф. Шихова // Современные фундаментальные и прикладные исследования. – 2013. – № 4 (11). – С. 35-39.

357. Шихов, Ю.А. Формирование квалиметрической компетенции бакалавров – будущих педагогов / Ю.А. Шихов, О.Ф. Шихова, В.В. Юшкова // Образование и наука. – 2013. – № 1 (100). – С.30-31.

358. Шихова, О.Ф. Квалиметрический подход к диагностике компетенций выпускников высшей школы / О.Ф. Шихова, Ю.А. Шихов // Образование и наука. – 2013. – № 4 (103). – С. 40-56.

359. Шихова, О.Ф. Квалиметрический подход к диагностике компетенций выпускников высшей школы / О.Ф. Шихова, Ю.А. Шихов // Образование и наука. – 2013. – № 4 (103). – С. 40-57.

360. Шишов, С.Е. Мониторинг качества образовательного процесса в школе: монография / С.Е. Шишов, В.А. Кальней, Е.Ю. Гирба. – Москва: ИНФРА-М, 2020. – 205 с.

361. Шишов, С.Е. Школа: мониторинг качества образования / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – Москва: Российское педагогическое агентство, 2000. – 316 с.

362. Шляйхер, А. Образование мирового уровня. Как выстроить школьную систему XXI века? / А. Шляйхер; [пер. с англ. И.С.Денисенко, И.Ю. Облачко]; предисловие С.С. Кравцова. – Москва: Издательство «Национальное образование», 2019. – 336 с.

363. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – Москва: Наука, 1966. – 301 с.

364. Шушкин, М.А. Стратегия и тактика организации: учеб. пособие / М.А. Шушкин; Нижегородский государственный архитектурно-строительный ун-т. – Нижний Новгород, 2009. – 202 с.

365. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учеб. пособие для студентов педагогических институтов / Г.И. Щукина. – Москва: Просвещение, 1979. – 160 с.

366. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова – Москва: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

367. Эльдяева, Э.Э. Мониторинг качества образовательного процесса в колледже: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Э.Э. Эльдяева. – Элиста, 2006. – 23 с.

368. Эльмурзаева, Р.А. Проектирование педагогической стратегии развития научно-методической культуры преподавателя учреждения дополнительного профессионального образования / Р.А. Эльмурзаева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – № 2 (39). – С. 31-37.

369. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г. Юдин. – Москва: Наука, 1978. – 176 с.

370. Якиманская, И.С. Технология личностно–ориентированного обучения в современной школе / И.С. Якиманская. – Москва: Сентябрь, 2000. – 176 с.

371. Яковлева, Е.В. Становление учителя как субъекта культуры: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Е.В. Яковлева. – Москва, 2004. – 364 с.

372. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н.О. Яковлева. – Челябинск, 2003. – 355 с.

373. Ярычев, Н.У. Концепция развития конфликтологической культуры учителя в самообучающейся организации: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Н.У. Ярычев. – Челябинск, 2011. – 439 с.

374. Ячменев, В.Д. Проектирование траектории профессионального роста педагога в процессе непрерывного профессионального развития / В.Д. Ячменев, Е.Г. Квашнин // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 3 (36). – С. 22-30.