

**Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Московский педагогический государственный университет»**



Н. Л. Галеева, Т. Г. Романова, И. А. Якимов

**ОЦЕНИВАНИЕ КАЧЕСТВА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ
В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Учебно-методическое пособие

**М П Г У
Москва • 2021**

Рецензенты:

О. П. Осипова, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шаповой Института социально-гуманитарного образования ФГБОУ ВО «МПГУ»

М. П. Нечаев, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой воспитательных систем ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»

А. В. Голубицкий, директор МБОУ СОШ «Школа будущего», серебряный призер Всероссийского конкурса «Директор школы»

Авторы:

Наталья Львовна Галеева, кандидат биологических наук, доцент, профессор кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шаповой МПГУ, методист Лицея МПГУ

Татьяна Григорьевна Романова, кандидат политических наук, заместитель директора Лицея МПГУ

Игорь Анатольевич Якимов, кандидат педагогических наук, директор Лицея МПГУ

Галеева, Наталья Львовна.

Г155 Оценивание качества образовательных результатов в современной школе: теория и практика : учебно-методическое пособие / Н. Л. Галеева, Т. Г. Романова, И. А. Якимов ; под ред. Н. Л. Галеевой. – Москва : МПГУ, 2021. – 176 с. : ил.

ISBN 978-5-4263-1034-6

Данное пособие предназначено для студентов вузовских программ по направлениям «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата и магистратуры), «Психолого-педагогическое образование» (уровень бакалавриата и магистратуры), «Государственное и муниципальное управление» (уровень магистратуры), слушателей курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации, повышающих свою квалификацию в сфере управления качеством образовательной системы «учитель – ученик», для педагогов школ, готовых к реализации неформальных и информационных способов повышения профессионализма.

В пособии рассмотрены проблемы и ресурсы управления качеством образовательного процесса в школе с использованием внутришкольной системы оценивания, роль педагога как субъекта управления качеством образовательной системы «учитель – ученик», структура, содержание и технологии системы оценивания образовательных результатов. Читатель получит возможность освоить апробированные и реализуемые в школах Москвы и России технологии формирующего критериального оценивания предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов обучающихся в процессе изучения школьных предметов. Задания для самостоятельной работы обеспечат возможность оценить практический потенциал освоенного материала.

В приложении к пособию читатель познакомится с примерами диагностических работ «в формате ФГОС», разработанными и апробированными преподавателями Лицея МПГУ в 8–11 классах. Успешная апробация представленных диагностических работ доказана положительной динамикой образовательных результатов лицейцев.

Авторы надеются, что пособие поможет читателям освоить технологии оценивания предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов и научить своих учеников осознавать значение навыков грамотного оценивания и применять их как основу ответственного и успешного выбора в любой деятельности человека.

УДК 371.261(075.8)

ББК 74.202.8я73

ISBN 978-5-4263-1034-6

DOI:10.31862/9785426310346

© МПГУ, 2021

© Галеева Н.Л., Романова Т.Г., Якимов И.А., текст, 2021

ВВЕДЕНИЕ

ЭВОЛЮЦИЯ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ:

ОТ ОЦЕНКИ К ЭВАЛЮАЦИИ 5

ГЛАВА 1

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

1.1. Процесс управления качеством школьного образования и ресурсы его модернизации 20

1.2. Оценивание в социально ориентированной модели внутришкольного управления качеством образовательного процесса 29

1.3. Обучающийся как целеобразующий субъект качества образовательного процесса 39

Задания для формирования и развития компетенций по материалам главы 1 55

ГЛАВА 2

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА

КАК СУБЪЕКТА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ «УЧИТЕЛЬ – УЧЕНИК»

2.1. Профессиональная компетентность современного педагога как реализатора требований к содержанию школьного образования 61

2.2. Чем и как управляет педагог в образовательной системе «учитель – ученик». Дидактический потенциал управления в работе педагога 76

Задания для формирования и развития компетенций по материалам главы 2 83

ГЛАВА 3

ПРОЦЕСС ОЦЕНИВАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ

КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

3.1. Система оценивания как объект управления в работе педагога и в образовательных системах школ. Подходы к проектированию и реализации оценки качества образовательных результатов 91

3.2. Принципы проектирования педагогической диагностики	105
3.3. Технология проектирования контрольных работ по предметам «в формате ФГОС»	112
3.4. Матрица качества результатов учебной проектной деятельности (разработана и апробирована в Лицее МПГУ).	123
3.5. Способы оценивания личностных образовательных результатов, уровня обучаемости, уровня мотивационно-волевой сферы и профиля интеллекта как характеристик зоны актуального развития ученика	130
3.5.1. Способ оценивания личностных образовательных результатов	130
3.5.2. Технология определения уровня обучаемости	136
3.5.3. Способ определения уровня развития мотивационно-волевой сферы обучающегося.	138
3.5.4. Способ определения профиля интеллекта как характеристики зоны актуального развития (ЗАР) ученика	144
Задания для формирования и развития компетенций по материалам главы 3	150
ЛИТЕРАТУРА	157
ПРИЛОЖЕНИЯ	
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. ГЛОССАРИЙ	168
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. ОТВЕТЫ К ТЕСТАМ И ЗАДАНИЯМ	174

ВВЕДЕНИЕ

ЭВОЛЮЦИЯ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ: ОТ ОЦЕНКИ К ЭВАЛЮАЦИИ

Изучив эту главу, вы:

- получите представление о современных подходах к проектированию и реализации процесса оценивания как атрибута эффективного управления в образовательных системах;
- узнаете об основных этапах становления внешней по отношению к школе системы оценивания результатов школьного образования в России;
- познакомитесь с практическим потенциалом использования понятия «эвалюация» как смыслового аналога понятия «оценивание».

Это позволит вам:

- повысить уровень терминологической грамотности в аспекте анализа характеристик оценивания как необходимого этапа перед «точкой выбора» в процессе управления;
- аргументировать свою позицию в дискуссиях об основных проблемах в российской системе оценивания качества образования.

Требования социума и государства к уровню и характеристикам качества школьного образовательного процесса задают цели и направление развития школы, формулируя в документах для педагогических коллективов ответы на вопросы «зачем и что» необходимо делать. За ответом на вопрос, «как» грамотно, эффективно, с высоким уровнем здоровьесбережения реализовать эти требования, педагогический социум обращается к науке и успешному практическому опыту педагогов.

Сегодня оценивание качества образовательного процесса можно без преувеличения назвать важнейшей составляющей деятельности каждого субъекта деятельности в педагогических системах разного масштаба. Невозможно объективно оценивать уровень учебных достижений и индивидуальный прогресс каждого ученика без использования всеми учителями школы единой

системы оценивания. Принятие такой системы потребует изменений не только деятельности команды школьных руководителей, реализующих управление системой оценивания, но и коррекцию деятельности каждого учителя. При этом атрибутом профессиональной деятельности учителей должна стать реализация субъект-субъектной позиции в процессе оценивания учебной деятельности обучающихся.

Новый результат не может оцениваться при помощи старых инструментов. Происходящие реальные изменения в организации учебного процесса, в содержании образования не демонстрируют эффективности, если сущность и формы оценивания остаются нетронутыми. Введение новых учебных технологий также требует изменения традиционной системы оценивания качества образовательного процесса. Таким образом, можно сформулировать основное противоречие современной школы в рассматриваемом аспекте:

***ученик объявляется в государственных документах
полноправным субъектом образования,
оставаясь в роли пассивного объекта оценивания.***

Современной школе нужна система оценивания, обеспечивающая валидную оценку индивидуального прогресса обучающихся, включающая самого ученика в процесс оценивания, доступная и прозрачная для всех участников образовательного процесса, включая родителей. Одновременно школьная система оценивания должна четко и конструктивно сочетаться с внешней системой оценивания образовательных результатов, учитывающих показатели готовности выпускников школ к продолжению обучения в образовательных учреждениях среднего и высшего профессионального образования. Однако проблему конструктивного сочетания внешней и внутренней системы оценивания для школ РФ можно считать актуальной и в настоящее время. Это доказывает описываемый ниже краткий экскурс в историю становления внешней по отношению к школе системы оценивания результатов школьного образования [10, 72].

В правовом поле образовательной системы России понятия «аттестация образовательного учреждения» и «государствен-

ные образовательные стандарты» впервые появились как основы для измерения качества подготовки выпускников школ в Законе об образовании в 1992 году. Первые ФГОС были официально приняты только через 12 лет – в 2004 году. Поэтому измерения качества результативности работы школ проводились на основе региональных оценочных материалов для проверки соответствия уровня знаний выпускников базисному учебному плану и примерным программам.

При этом разработка управленческих материалов для оценивания качества школьного образования в России отражала в основном результаты международных мониторингов – с 1995 года Россия принимала участие в TIMSS, с 2000 года в PISA и с 2001 года в PIRLS.

Анализ результатов участия в этих смотрах давал возможность российским специалистам в неформальном режиме освоить способы создания измерительных материалов и разрабатывать свои процедуры измерений результативности школьного образования. Этот опыт был использован и при разработке новых проектов школьных образовательных стандартов.

В это же время была предпринята неудачная попытка оценить качество образования в стране. С 1996 года проводилось централизованное тестирование выпускников школ по единым измерительным материалам, с возможностью зачета результатов в вузе. Но организация этого тестирования (платное, не обязательное) не обеспечивала возможности объективно и валидно оценить качество образования в государстве.

Проблема оценивания качества образования актуализировалась в России с 2001 года, с началом эксперимента по введению Единого государственного экзамена, среди задач введения которого было выявление уровня не только индивидуальных достижений выпускников, но и диагностика уровня освоения школьных дисциплин в среднем по городу, региону, стране. С 2003 года апробировался экзамен для выпускников 9-х классов с целью независимой оценки их индивидуальных достижений. В 2006 году публикуется концепция Общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО), в которой актуализируются цели

разработки и реализации национальных мониторингов и по оцениванию учебных достижений, и по социализации школьников. В ОСОКО постулировалась необходимость создать модели внутришкольного оценивания, программы обучения педагогов и руководителей школ технологиям анализа результатов различных видов измерений как ресурса роста качества образования.

К 2008 году независимая оценка индивидуальных достижений выпускников основной и старшей школы как основной элемент российской системы оценки качества образования была выстроена. Анализ результатов ЕГЭ и ГИА/ОГЭ давал методическим системам разных уровней необходимую информацию об уровне освоения предметов и предметных тем, включенных в содержание экзаменов. Эти данные использовались в работе систем повышения квалификации.

Однако, анализируя развитие системы оценивания качества образования в нашей стране, президент Евразийской ассоциации оценки качества образования В.А. Болотов указывает на две принципиальные ошибки при использовании результатов ЕГЭ как основы для мониторингов качества школьного образования в формате рейтингов [10, с. 287–297]. Первая ошибка, по мнению автора, связана с отсутствием учета контекстных показателей школы, муниципалитета или региона. Вторая – отражает невозможность сравнения результатов ЕГЭ разных лет в связи с новыми видами экзаменационных заданий и изменениями процедур проведения ЕГЭ. Таким образом, мониторинг качества образования сменился ежегодными микроисследованиями, следовательно, такие сравнения были неправомерными, а результаты сравнения были не валидными.

В последнее время в российских школах используется еще одна система массового оценивания результатов образования. Речь идет о Всероссийских проверочных работах (ВПР), самой массовой оценочной процедуре в российской системе образования, претензии к которой в первую очередь касаются целей применения результатов таких измерений. Если их должны использовать не только специалисты из городских и региональных систем управления, но и учителя для оценки индивидуальных учебных достижений

конкретного ученика с целью планирования индивидуальной работы, то это должен быть сервис для системы «учитель – ученик». Однако пока эти данные используются в основном для рейтингов школ, классов, а иногда и учеников.

В своих работах В.А. Болотов формулирует три проблемы в российской системе оценивания качества образования, которые четко определяют направления деятельности всех субъектов, определяющих качество школьного образования в России:

- коррекция содержания ЕГЭ и ОГЭ на основе интеграции компетентностного и знаниевого подходов;
- создание таких национальных мониторингов, которые выявляют «точки роста» в региональных и муниципальных системах образования по всем образовательным результатам – и предметным, и метапредметным, и личностным;
- разработка моделей внутриклассного и внутришкольного оценивания с инструментарием измерения индивидуального прогресса учащихся [11, 12].

Большинство исследователей проблем оценивания в образовании констатируют, что пришло время переходить от рейтингов к ренкингам – многопараметрическим сравнительным оценкам, которые позволяют определять динамику изменений по необходимым для конкретного пользователя параметрам.

Банк критериев и показателей качества в таком случае выстраивается от задач государства, региона на основе определенных во ФГОС образовательных результатов, а каждое учреждение, класс и даже каждый ученик (в начальной школе – с учителем и родителем, в средней с учителем, в старшей с учителем и самостоятельно) выбирает необходимые для себя показатели, проектирует свою систему оценивания качества работы, сравнивая себя с собой вчерашним, а не с другим.

Эффективное внутришкольное управление невозможно также без критериального оценивания качества педагогической деятельности учителя, качества управленческой деятельности школьных администраторов. Однако если критериальное оценивание качества реализации своих функций остальными субъектами образовательного процесса обеспечивает управление условиями

и ресурсами, внешними по отношению к ученику, то критериальное оценивание учителем образовательных результатов позволяет эффективно управлять ростом внутренних ресурсов ученика [51, 66, 67].

Любой инструмент управления должен реализовать все функции управления, отражая системность самого процесса управления. В соответствии с праксеологическим правилом «за что хвалим – то и получаем» процесс оценивания – это важнейший управленческий ресурс, определяющий, «что хорошо, а что плохо» в той системе, качеством которой мы управляем.

А.А. Богданов еще в начале прошлого века утверждал, что управление (в его тезаурусе – организация) – это то общее, что есть в каждом виде деятельности человека: «У человечества нет иной деятельности, кроме организационной, нет иных задач, кроме организационных... Было бы мало пользы для практики и теории, если бы дело свелось к философскому положению: “всё есть организация”. Для практики и для теории нужны и важны методы. Вывод по отношению к ним ясен: “все методы суть организационные”. Отсюда задача: понять и изучить все и всякие методы как организационные» [8].

Исследования «управленческой оболочки» профессиональной деятельности человека, на языке современной науки называемые системно-функциональным анализом, показывают, что в образовательных системах разного уровня сложности атрибутивно реализуются все функции управления. Так, например, мотивационно-целевая функция реализуется как на уровне системы «учитель – ученик», так и на остальных уровнях: при управлении образовательной организацией, на уровне муниципального управления образованием, в регионе, республике и в государстве. Однако уровни организации образовательных систем диктуют акцентуацию определенных функций управления (без потери значения остальных функций) – по принципу: какова цена ошибки при нарушении конкретной функции.

Одновременно системно-ресурсный анализ управления не просто констатирует разнообразие ресурсов на каждом уровне образовательных систем, но и выявляет рост значения экономических и политических факторов в управлении при переходе

на более высокий уровень образовательных систем. При этом законы педагогики: дидактики и, особенно, матетики, теряют свою актуальность при переходе на высший уровень образовательных систем, где правят бал законы политики и экономики.

В результате масштабного исследования, проведенного в рамках деятельности инновационной научно-образовательной площадки кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамовай ИСГО МПГУ в 2017–2019 годах, были получены обескураживающие результаты. Была использована матрица Д. Макгрегора и У. Оучи, описывающая три модели управления, соответствующие трем теориям организационного поведения:

- модель директивного управления;
- модель управления путем проб и ошибок;
- коллегиальная модель управления, реализующая субъект-субъектные отношения на основе принципа распределенной ответственности [64].

Содержание матрицы было скорректировано для системы «учитель – ученик». Были опрошены более тысячи педагогов Москвы, других городов России. Оказалось, что после подробных обсуждений каждой модели управления в анонимном опросе коллегиальную модель **как реализуемую на практике учителями в процессе обучения** выбирали всего 10–15% респондентов. Исследование вскрыло одну из главных причин низкого уровня ответственности и самостоятельности школьников, их субъектности, основанной на осознанном соотношении свободы и ответственности в каждом действии [24].

С каждым десятилетием растет количество исследований, разработок в области методов и технологий управления как инструментальной оболочки любой деятельности, отражая рост содержательной составляющей деятельности: открытия и изобретения в материальной сфере ложатся в основу новой техники, политика и экономика разрабатывают новые модели в социальной сфере... Окружающий мир становится всё более подвластен человеку. Но вместе с новыми возможностями появляются и новые риски, которые требуют грамотного управления инновациями любого рода, особенно в социальной сфере.

Среди управленческих функций субъекта любой деятельности, активно изучаемых во всем мире за последние пять десятиков лет, всё больше внимания уделяется проблеме свободы выбора. В процессе принятия решений человеком есть точка, в которой режим его активности резко изменяется. Если до этого момента человек активно воспринимает информацию из самых разных источников, готов к самым разным решениям, то после принятия окончательного решения происходит переход «от мотивационного состояния сознания к волевому». После прохождения точки выбора возникает четкая ориентация на единственный путь.

О такой точке единого цикла человеческой активности писал Х. Хекхаузен в середине 1980-х годов, описывая экспериментально подтвержденную «модель Рубикона» [82]. Практически автор описывал точку, в которой заканчивается процесс оценивания, четко доказывая, что оценивание необходимый этап перед выбором в процессе управления субъектом любой деятельностью.

Исследование выбора как философской категории и психологического явления позволяет сделать выводы о сложности этого процесса и его значимости в развитии личности, что, в свою очередь, обуславливает целесообразность организации ситуаций выбора в учебно-познавательной деятельности и в процедуре оценивания образовательных результатов [65, 84]. В основе становления личности как субъекта активности, как субъекта деятельности лежит именно свободное принятие на себя ответственности в ситуациях с не предрешенным заранее исходом действованиия, может быть описано как «свободный выбор ответственности или как ответственный выбор свободы» [45].

Вопрос о соотношении оценивания и выбора не праздный для ежедневной практики. Сделать правильный выбор без реализации описанной выше «модели Рубикона», без грамотного оценивания всех возможных вариантов невозможно. Однако в образовательной практике мы сталкиваемся с нарушениями этой последовательности этапов управления практически ежедневно. Причем для образовательных систем всех уровней – от государственного уровня, утверждающего законы без оценивания всех

ресурсов (инклюзия), до педагогов, выбирающих программы и методики без оценивания возможностей своих обучающихся.

Оценивание необходимо для принятия любого решения. Даже при переходе дороги. Однако управление в социальных системах требует особенно внимательного отношения к этому процессу. Потому что любой выбор – это точка возникновения ответственности. Об этом мы зачастую забываем, оценивая возможности, условия, ресурсы только как средства для достижения результата. Но какой ценой будет достигнут результат? Кто и как будет нести ответственность за выбор как результат оценивания?..

Парадигма теории управления в сфере образования атрибутивно включает необходимость оценивать риски принятия управленческих решений в управлении качеством образования, планировать нововведения, распределять человеческие ресурсы, вводить новые информационные технологии и т.д. Всё это требует технологий, обеспечивающих получение информации о состоянии оцениваемых объектов, накопление эмпирических данных для прогнозирования дальнейшего развития и достижения планируемых результатов.

Однако если в производственной сфере качество работы станков и других технических объектов и процессов может быть измерено в цифрах, то многие характеристики образовательного процесса требуют качественного измерения. Н.Р. Кемпбелл еще в 1928 году дал определение понятия «измерение», ограниченное количественными характеристиками: измерение есть «присваивание цифр вещам так, чтобы они представляли факты или конвенции о них» [96].

По мере развития гуманитарных наук значение измерения усиливается, но количественные измерения становятся только одним из способов получения новых сведений. В гуманитарных науках реализуется «полипарадигмальность, которая предлагает возможность и необходимость использования разных подходов к исследованию и интерпретации исследуемых процессов. Эти подходы одновременно и конкурируют между собой и представляют некую общность, совокупность» [29].

Если, как предположили аналитики на Всемирном экономическом форуме в Давосе, к 2025 году 52% задач будут роботизированы, а люди будут реализовывать критическое мышление,

креативность, эмоциональный интеллект (soft skills), то эти личные качества, которые позволяют эффективно и гармонично взаимодействовать с другими людьми, должны быть оцениваемыми для того, чтобы целенаправленно построить обучение в школе. Очевидно, что такие навыки невозможно оценить только количественными методами.

В 1979 году Д.Т. Кемпбелл формулирует закон, звучащий как приговор количественному оцениванию: «Чем больше количественный социальный индикатор используется для принятия решения по поводу изменений в обществе, тем больше он будет подвержен искажениям. И тем больше он будет искажать те социальные процессы, которые он должен мониторить» [97]. В 1975 году Чарльз Гудхарт сформулировал это кратко и емко: «When a measure becomes a target, it ceases to be a good measure» (Когда мера становится целью, она перестает быть хорошей мерой).

В эти же годы будущий нобелевский лауреат Роберт Лукас делает еще один вывод в своих исследованиях по экономике: «Если мы хотим предсказать последствия экономической политики, нам следует заложить в модель глубокие параметры, которые определяют индивидуальное поведение. Это позволяет впоследствии предсказывать то, как будут вести себя отдельные люди, принимая во внимание изменения политики, а затем обобщать решения отдельных людей для вычисления макроэкономических последствий изменения политики» [98].

Следовательно, если есть потребность изменить образовательную политику, надо не только продумывать глобальные изменения, но в первую очередь исследовать «глубокие параметры», обобщая поведение тех субъектов, ради которых задумываются эти изменения. От анализа частных реакций к общим выводам и решениям, но не от волюнтаристских решений, принятых чиновниками, к реализации каждому субъекту деятельности.

20 лет назад в работах российских исследователей проблем оценивания приобрел прочную прописку новый термин – эвалюация. Для подавляющего большинства управленцев-практиков в сфере образования это и в настоящее время неологизм. Однако история этого понятия насчитывает уже более полувека. Возникло

это понятие от латинского *valor* (стоимость, ценность, + приставка, обозначающая извлечение). В дословном переводе – оценивание как извлечение ценности. Однако если в российском управлении образованием оценивание долгое время осознавалось как инструмент реализации контрольно-диагностической функции управления, то в теории эвалюации нашлось место для педагогики, психологии, теории управления, экономики, математики и т.д.

Эвалюация широко использует в арсенале своих средств методы этих наук: дисперсионный, факторные виды анализа, интервьюирование и анкетирование, тестирование, привлечение стоимостных моделей и количественных методов анализа социально-экономических объектов, опора на стандарты качества ИСО 9000 и многое другое.

В современном мире эвалюация является необходимым составляющим многих наук, она широко применяется в образовании, медицине, политике.

В современной педагогической науке понятия «оценка» (assessment) и «эвалюация» не синонимичны. Под оценкой понимается процесс получения информации (представленной обычно в виде измеримых параметров) об уровне знаний, умений, отношений, верований. Это совокупность измерений, направленная на установление набора характеристик, свойственных индивиду или группе индивидов.

Но эвалюация не сводится только к оценке, а является более широким понятием, в котором оценка выступает в качестве одной из составляющих.

Наиболее адекватной и полной считается трактовка эвалюации в образовании как интегративной характеристики, включающей весь спектр теоретико-методологических и практических работ по систематическому исследованию качества результатов и процесса образования, анализируемых на основе единой методологии, сочетания количественных и качественных методов для отслеживания характера и динамики изменений оценок по совокупности показателей качества, учета влияния факторов, в том числе находящихся вне зоны влияния системы образования [56].

Универсальными типами эвалюации, выделяющимися большинством исследователей, являются формирующая/итоговая эвалюация и внешняя/внутренняя эвалюация.

Термины «формирующая (formative) эвалюация» и «итоговая (summative) эвалюация» были предложены М. Скрайвеном в 1967 году [100]. Формирующая эвалюация определяется как эвалюация, применяемая на начальной стадии реализации или пилотирования программы, где оценке и анализу подлежат входные и текущие данные процесса обучения. Целью данной эвалюации является обеспечение обратной связи, помогающей улучшить процесс внедрения программы. Такая эвалюация разрабатывается с тем, чтобы помочь дальнейшему осуществлению программы, утвердить или изменить ее основные направления развития, способствовать повышению эффективности работы преподавателей с различным контингентом учащихся. В процессе формирующей эвалюации широко применяются тесты и инструментарий для сбора качественных данных.

Основная задача итоговой эвалюации состоит в выявлении того, были ли в результате реализации программы осуществлены поставленные перед нею цели. Данный вид эвалюации предназначен для принятия стратегических управленческих решений в сфере образования [43]. Таким образом, в ходе проведения формирующей эвалюации наиболее полное осуществление получает функция стимулирования, а в ходе реализации итоговой эвалюации – функция подотчетности. Ряд исследователей видит необходимость в выделении еще одного типа эвалюации, который рассматривается как промежуточное звено между формирующей и итоговой эвалюацией.

Внешняя (external) эвалюация представляет собой систематическое исследование и оценку отдельных школ внешним лицом или организацией. Данный тип может эвалюировать и внутренние компоненты, такие, как программу школы, методы преподавания, результаты внутренней эвалюации. Данные внешней эвалюации могут сопоставляться не только в масштабах школ региона или страны, но и в рамках интернациональных исследований.

Под внутренней (internal) эвалюацией понимается регулярное исследование работающих в образовательном учреждении сотрудников, общей работы учреждения и ее результата. Внутренняя

эвалюация, в свою очередь, также может содержать внешние компоненты. В российских школах внутренняя эвалюация наиболее эффективно реализуется в формате ВСОКО (внутришкольной/внутренней системы оценивания качества образования).

В настоящее время в образовательных системах реализуются различные формы эвалюации, основным источником информации в которых являются тестирование и иные виды педагогической оценки. Среди них наиболее распространены:

- национальные программы оценивания, основная цель которых заключается в установлении уровня знаний, умений и навыков учащихся по основным дисциплинам. Главным источником получения данных для данного типа эвалюации выступает стандартизированное тестирование, в обязательном порядке соответствующее всем требованиям валидности и надежности. В ряде стран такое тестирование проводится по окончании учащимися курса начальной (11–12 лет) и основной средней школы (15–16 лет), в нашей стране такую функцию выполняют ВПР;
- международные программы оценивания, примерами которых выступают такие исследования, как PISA, TIMSS. Участие в таких исследованиях позволяет сравнивать учебные достижения учащихся с международными стандартами;
- системы мониторинга различных характеристик учащихся, относящиеся к микроуровням образовательной системы. В своей основе такие системы представлены набором тестов достижений, служащих целям формирующей дидактической эвалюации. Важной функцией выступает определение отстающих учащихся и разделов материала или учебной программы, представляющих наибольшую сложность.

Для педагогов-практиков также важную роль представляет эвалюация как атрибутивная составляющая процесса обучения. Под данной формой эвалюации понимается процесс ежедневной неформальной оценки учителем учащихся.

В публикациях российских исследователей большое внимание уделяется достоверности результатов эвалюации, которая требует стандартизации эвалюационной деятельности, опирающейся

на четыре фундаментальных качества: полезность, исполнимость, корректность, точность [39, 40].

Эвалюация в образовании, являясь сложным комплексным исследованием, носит многофункциональный характер. К числу наиболее важных функций эвалюации относятся:

- функция оптимизации управления не только отдельной школы, но и всей системы образования;
- функция сертификации и аккредитации (или функция контроля), выявляющая, в какой степени характеристики эвалюируемого объекта соответствуют установленным нормам и стандартам;
- функция мотивации и стимулирования. Иными словами, эвалюация дает толчок преобразовательным, инновационным процессам, способствующим улучшению образовательного процесса в системе образования как на макро-, так и на микроуровне [39, 43, 99, 101].

С конца 60-х годов в теорию и практику эвалюации вошло новое понятие метаэвалюации, означающей оценивание самой системы эвалюации. Этот термин впервые ввел один из классиков теории и практики эвалюации Майкл Скрайвен. Этот и многие другие термины, описывающие процессы эвалюации, автор сформулировал в 1991 году в книге «Толковый словарь эвалюации» [100].

С середины 90-х годов активизировались исследователи эвалюации в России. Практически все российские авторы, исследуя теоретические основы эвалюации в образовании и ее практическую реализацию в нашей стране, соглашались с тем, что педагогические измерения являются информационной основой эвалюации, а методологические основы эвалюации связывали с управлением качеством образовательных проектов и программ [29, 35, 36, 39].

В некоторых исследованиях, посвященных психолого-педагогической эвалюации в школах, рассматриваются также проблемы, связанные с деятельностью субъектов психологической службы образовательных учреждений. Так в работе Е.А. Юлкиной убедительно показано, что процесс оценивания специалистами этих служб уровня развития внутренних ресурсов обучающихся зачастую остается неостребованным. Педагогический анализ в работе учителей

не простирается дальше констатации уровня учебных возможностей ученика без поиска конкретных причин – какие ресурсы ученика недостаточно развиты для того, чтобы обеспечить его учебный успех. А без этого любая, даже самая научно обоснованная и ресурсно-обеспеченная диагностика психолога останется набором данных, констатирующих достигнутый уровень, но не управляющих коррекцией педагогического сопровождения [91].

Таким образом, можно констатировать, что эвалюация дает надежные сопоставимые данные, характеризует образовательный процесс в динамике и обладает прогностическими свойствами. Но для этого весь цикл эвалюации должен быть обеспечен ресурсами: оценочным инструментарием; методиками проведения оценочных процедур; методиками и инструментарием для обработки материалов, проверки результатов, подготовки протоколов и рекомендаций.

Очевидно, что необходимым условием успешности и эффективности эвалюации выступает ее принятие педагогами как главными субъектами управления качеством образовательных систем «учитель – ученик». Специалистам, осуществляющим эвалюационные/оценочные процедуры, следует помнить, что их задача состоит не в контроле, проверке или оценке деятельности педагога, а в помощи ему и поддержке. Эвалюация как любое оценивание в образовательных системах носит рекомендательный характер, направлено на информирование, поддержку и улучшение, но не на наказание [41].

В данном пособии, посвященном внутришкольному управлению качеством образовательных результатов, далее термины «оценивание» и «эвалюация» будут использоваться как смысловые аналоги.

Очевидно, что становление оценивания как эвалюации в образовании сегодня является неизбежным следствием глобальных процессов, охватывающих все сферы общественной жизни [54]. Многолетний опыт работы специалистов кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой по изучению и проектированию системы оценивания позволил создать и успешно реализовать в школах России модель системы внутришкольного оценивания качества образовательных результатов и качества образовательного процесса, а также модель метаоценивания качества ВСОКО [18, 28, 49].

ГЛАВА 1

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

Изучив эту главу, вы:

- *познакомитесь с системой внутришкольного оценивания качества образования;*
- *получите представление о различных типах моделей управления и их характеристиках;*
- *знаете о факторах, стабильно коррелирующих с качеством школьного образования.*

Это позволит вам:

- *использовать в практической деятельности социально ориентированную модель управления как основу для проектирования изменений в школьном управлении;*
- *провести исследование собственной педагогической деятельности, оценивая реализуемую вами на практике модель управления качеством системы «учитель – ученик».*

1.1. Процесс управления качеством школьного образования и ресурсы его модернизации

Осознание социумом управления как атрибута, определяющего качество любой деятельности, стало основой социальной эволюции в процессе перехода от управления качеством к качеству управления в любой организации [34].

Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 22 декабря 2011 года № 1574-ст межгосударственный стандарт ГОСТ ISO 9000–2011 с 1 января 2013 года введен в действие в качестве национального стандарта системы менеджмента качества Российской Федерации [31]. Для российского образования введение стандарта SMK должно обеспечивать требования государства и общества как к уровню качества условий школьного образования, так и к уровню образованности, социализированности и воспитанности выпускников школы.

В школьной образовательной организации осуществляется управление многочисленными взаимосвязанными и взаимодействующими процессами. Поэтому принятие национального стандарта системы менеджмента качества должно побуждать школьное руководство к принятию процессного подхода к управлению, при реализации которого национальный стандарт системы менеджмента качества РФ (далее – национальный стандарт качества) определяет приоритетные политику и цели в области реализации качества. Эти позиции служат ориентиром для любой организации, определяя желаемые результаты и способствуя использованию организацией необходимых ресурсов для достижения этих результатов [15].

В соответствии с этими требованиями одним из ведущих приоритетов национальной образовательной политики РФ является реализация общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО). Рассмотрим составляющие внутренней, т.е. происходящей внутри системы, оценки качества образования, которые предлагает концепция ОСОКО [52]. Во-первых, это самооценка обучающихся. «Развитие этой составляющей... может быть реализовано за счет разработки научно-методического обеспечения», – записано в концепции. Второй пункт – внутренний мониторинг качества условий и ресурсов. «Необходимо регулярное обследование всех сторон жизни учебного заведения... качества преподавания, учебников, объективности оценивания, состояния учебных помещений и т.д., – отмечают авторы концепции. – Требуется разработка соответствующего стандартизированного инструментария для различных типов и видов ОУ». Третий пункт – оценка, или сертификация, образовательных программ. «Требуется разработка соответствующих методик и рекомендаций на федеральном уровне, которая позволит проводить эту работу на каждом уровне управления образованием», – говорится в ОСОКО [6].

В Научной школе Т.И. Шамовой эти составляющие всегда акцентировались как ведущие в управлении качеством: «...*Внутришкольный контроль только тогда дает положительные результаты, когда он охватывает все стороны педагогического*

процесса, нацелен на конечный результат, когда в нем взаимодействуют все участники педагогического процесса, когда осуществляется гуманистический подход к контролю» [88, с. 45].

Практически ни один российский ученый, исследующий проблемы управления школой, не прошел мимо проблем внутришкольного контроля и управления качеством образовательного процесса [47, 68, 78; 83, с. 45–50].

А.Н. Лейбович, описывая в 2007 году общую структуру ОСОКО и модель ее взаимодействия с внешней средой, отмечает, что «...необходимо учитывать необходимость справедливого распределения ответственности, включая уровень отдельного образовательного учреждения и даже отдельного подразделения или педагога». Автор практически дополняет обсуждаемый документ необходимыми, но пропущенными в тексте самого ВСОКО, позициями: «Таким образом у субъектов образовательной деятельности появляется стимул и ориентир для самообучения и саморазвития. Оценка по результатам позволяет сделать следующий шаг – к управлению по результатам» [52, с.13–21]. Мы полностью согласны с автором, который в цитируемой статье утверждает, что «ОСОКО не может быть спроектирована и внедрена в результате некоего одного, пусть крупного, проекта. Это эволюционный процесс “выращивания” необходимой инфраструктуры ОСОКО и длительной притирки интересов различных общественных институтов в части ее использования».

В последнее время эта позиция всё чаще встречается в статьях специалистов-практиков, посвященных оценке качества образования: «Вовлечение в процесс оценивания значительного количества участников приводит к формированию особой образовательной среды, в которой возникают партнерские взаимоотношения между учащимися, преподавателями, родителями, членами местного сообщества. Активизируется диалог между участниками обучения и заинтересованными лицами, в результате которого принимаются решения о введении инноваций в образовательный процесс, способствующих стимулированию социального развития в целом» [78].

В Письме Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 20 апреля 2021 года № 08–70 «О направлении материалов по организации мониторинга системы управления качеством образования органов местного самоуправления» четко определены позиции мониторинга как объекты оценивания в системе управления качеством образования на муниципальном уровне (рис. 1).

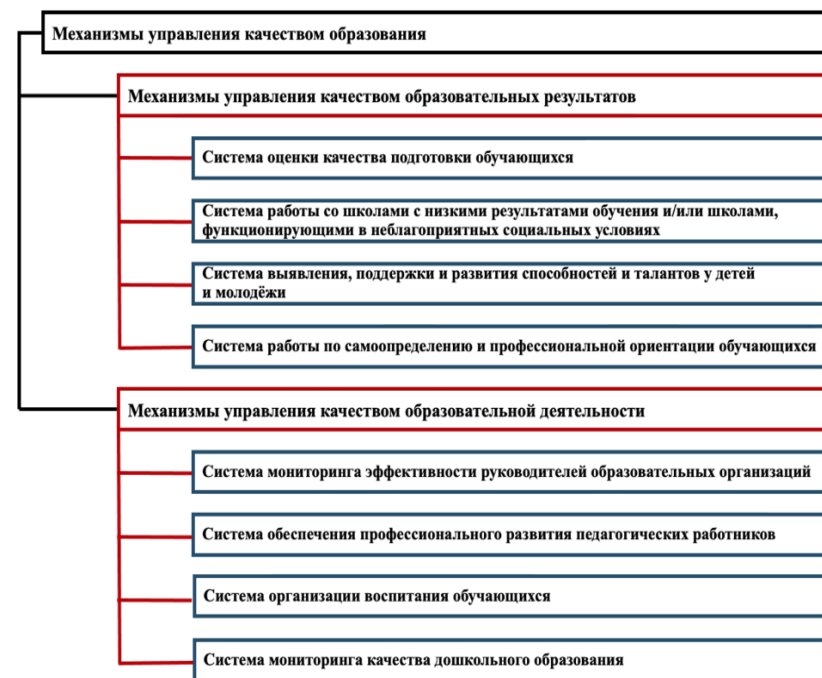


Рис. 1. Направления оценивания в системе управления качеством образования на муниципальном уровне [Письмо Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 20 апреля 2021 года № 08–70 <https://ppt.ru/docs/pismo/rosobrnadzor/n-08-70-251584>]

В процессе мониторинга каждая позиция оценивания внутри каждого компонента управленческого цикла оценивается по трем параметрам. Параметры оценивания компонентов управленческого цикла представлены на рис. 2.

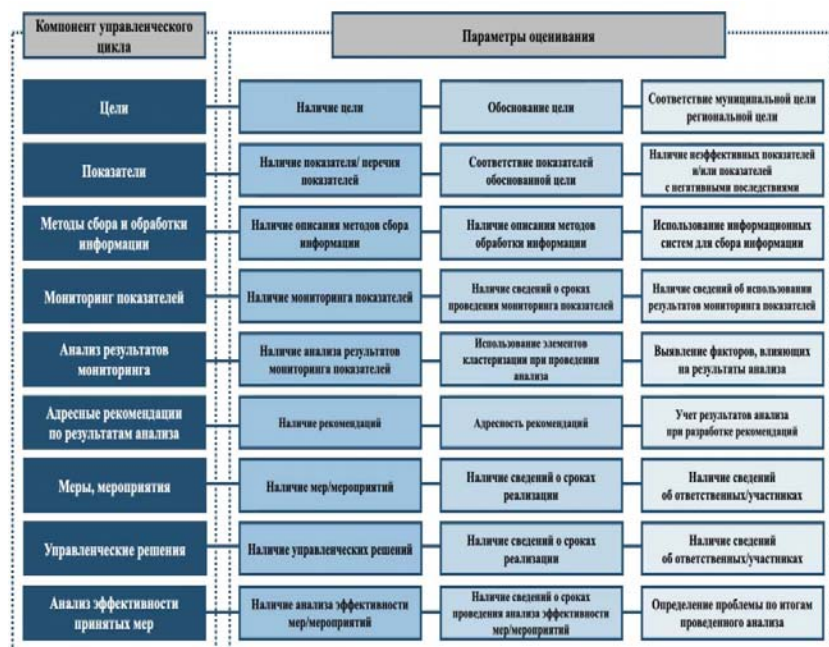


Рис. 2. Параметры оценивания объектов, характеризующие компоненты управленческого цикла [Письмо Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 20 апреля 2021 года № 08-70 <https://ppt.ru/docs/pismo/rosobrnadzor/n-08-70-251584>]

Перейдем к анализу качества оценивания в процессе управления на уровне школы.

На кафедре управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой ИСГО МПГУ были разработаны и апробированы матрицы для оценивания качества внутришкольной системы оценки качества образования (ВСОКО). При разработке модели оценки качества ВСОКО авторы рассматривали ее как объектную систему (как ВСОКО спроектирована) и как процессную систему (как она реализуется).

При оценке качества ВСОКО как объекта авторы считают наиболее важным отражение в его составе и структуре основных принципов социального управления. В этом случае критериями качества ВСОКО становятся принципы социального управле-

ния, а показателями – характеристики реализации принципов управления. Для оценки качества ВСОКО как процесса в качестве критериев определены функции управленческой деятельности, а показателями служат характеристики процессов. Были разработаны подробные уровневые дескрипторы каждого показателя [16, 28].

По данным самооценки 87 администраторов школ – слушателей курсов профессиональной переподготовки кафедры УОС МПГУ в 2016 году были выявлены следующие тенденции (табл. 1 и 2).

Большинство респондентов при оценке состава и структуры системы управления качеством оценили на недопустимом уровне два показателя – распределение управленческих полномочий и реализацию системно-деятельностного и компетентностного подходов в проектировании и осуществлении ВСОКО.

Таблица 1

Оценка качества ВСОКО как объектной системы (состав и структура) (2 балла – оптимальный уровень реализации принципа управления, 1 балл – есть резервы, 0 баллов – принцип практически не реализован)

Критерии: принципы управления	Показатели – характеристики реализации принципов управления в ВШК	Оценка (в баллах/ среднее значение)
1. Принцип системности и целостности в управлении	Соответствие состава и структуры целям и задачам школы, наличие всех направлений	1,1
2. Принцип демократизации и гуманизации управления	Наличие этапов обратной связи	1,2
3. Принцип оптимального сочетания централизации и децентрализации	Оптимальность распределения управленческих полномочий	0,8
4. Принцип научности управления	Реализация компетентностного, системно-деятельностного и других научных подходов в проектировании и осуществлении ВШК	0,7

Таблица 2

Оценка качества ВСОКО как процессной системы

(2 балла – оптимальный уровень реализации функции управления,
1 балл – есть резервы, 0 баллов – функция практически не реализована)

Критерии: функции управленческой деятельности	Показатели	Оценка (в баллах/ среднее значение)
Мотивационно-целевая	Содержание контрольно-измерительных материалов	0,9
Информационно-аналитическая	Технологичность, информативность и оперативность реализации контрольно-измерительных материалов	0,7
Контрольно-диагностическая	Объективность и действенность результатов анализа	0,9
Организационно-исполнительская	Качество организации процесса ВСОКО	1,3
Планово-прогностическая	Качество ВСОКО как инструмента планирования и прогноза	1,2

При оценке качества ВСОКО как процессной системы самыми проблемными были определены содержание контрольно-измерительных материалов, используемых для оценки обученности и динамики развития метапредметных образовательных результатов, технологичность, информативность и оперативность реализации контрольно-измерительных материалов, а также объективность и действенность результатов ВСОКО.

Данные двух таблиц вполне соответствуют друг другу, так как если не реализуется мотивационно-целевая функция (не отражены в содержании системы оценивания требования ФГОС и профстандарта учителя), то невозможно эффективно распределить управленческие полномочия между субъектами реализации образовательного процесса. Полученные данные означают, что до сих пор учитель не воспринимается в большинстве школ как субъект управления со своим пространством реализации управленческих функций [21].

Мы предполагаем, это одна из главных причин, определяющих проблемы в проектировании и реализации модернизации систе-

мы управления качеством на этапе перехода от ВШК к ВСОКО, когда эффективность этого этапа зависит от грамотного использования требований государственных документов к каждому субъекту реализации образовательного процесса в школе.

Анализ качества образования в странах – победителях международных смотров показывает, что качество образования после достижения определенного уровня финансирования мало зависит от повышения уровня финансирования системы [62]. Было показано, что на это качество не оказывают значительного влияния и другие факторы, прежде считавшиеся важными (например, такие, как размер класса).

Стабильно коррелируют с качеством результатов образования в школах три фактора:

- качество подготовки учителей и правильный отбор преподавательских кадров (когда учителями становятся лучшие выпускники школ и вузов);
- постоянное повышение квалификации учителей, обеспечение эффективности и разнообразие форм поддержки начинающих учителей;
- постоянное отслеживание результатов каждого ребенка, четкие показатели ожидаемых результатов, мониторинг прогресса каждого ребенка.

В контексте исследований, проводимых в МПГУ, два первых фактора четко проецируются на внутришкольную систему управления качеством, прогнозируя необходимость введения и реализации четких критериев и показателей качества профессиональной компетентности для проектирования индивидуальной траектории развития каждого учителя. А третий фактор прямо указывает на необходимость реализации мониторинга образовательных результатов каждого ученика, причем по всем трем группам результатов, описанным во ФГОС: предметным, метапредметным и личностным.

Проведенные исследования и практика сотрудничества МПГУ со школами Москвы и России показывают, что для обеспечения управления качеством в школе необходима целенаправленная работа по акцентированию двух важнейших принципов управления:

- принципа оптимального сочетания централизации и децентрализации для оптимального распределения управленческих полномочий, для чего должна быть обеспечена реализация управленческих функций всех субъектов образовательного процесса;
- принципа научности управления, требующего реализации компетентностного, системно-деятельностного и других научных подходов в проектировании и осуществлении успешного перехода от ВШК к ВСОКО.

Повышение качества ВСОКО как процессной системы требует сосредоточить внимание на разработке контрольно-измерительных материалов для оценки динамики развития метапредметных образовательных результатов, которые будут обладать технологичностью и информативностью.

По мнению Дж. Колби с сотрудниками, качественное образование включает следующие составляющие:

- «учащихся, которые здоровы и получают хорошее питание, готовы участвовать в образовательном процессе и учиться при поддержке семьи и общества;
- образовательную среду – здоровую, безопасную, обеспечивающую защиту и восприимчивую к полу, обеспечивающую необходимыми ресурсами и благоприятными условиями; содержание, которое отражено в соответствующих учебных программах и материалах для овладения базовыми навыками, особенно в области грамотности, арифметики и навыков жизнеобеспечения в таких областях, как гендер, здоровье, питание, предотвращение заболеваний типа ВИЧ, мирное сосуществование;
- процесс, посредством которого подготовленные учителя используют такие подходы в обучении, где на первом месте стоят интересы ребенка, занимаются в специально оборудованных аудиториях и школах и используют метод оценивания способностей ребенка, чтобы стимулировать обучение и свести к минимуму различия в объеме знаний; результаты, которые включают знание, умения и личную позицию, и связаны с национальными задачами в области образования и позитивным участием в общественной жизни» [46].

Такое понятие качества школьного образования вполне соответствует требованиям российских научных школ и государственных документов, отражает концептуальные положения и педагогики, и управления.

Ю.А. Конаржевский сорок лет назад описал развитие внутришкольной системы управления от «модели контроля» к «модели обеспечения» качества образования [48]. Проведенные исследования показывают, что на этом пути к целостной системе управления качеством школьного образования необходимы активные и последовательные действия не только школьных администраторов, но в первую очередь ученых и специалистов любых уровней и образовательных структур.

1.2. Оценивание в социально ориентированной модели внутришкольного управления качеством образовательного процесса

Т.И. Шамова, основоположник Научной школы управления образовательными системами, в своих последних выступлениях и статьях дала образное, но от этого не менее четкое определение: «Опережающее управление – это качественное управление качеством образования». В деятельности ее последователей исследование качества управления в образовательных организациях реализуется не для составления рейтинга, но для создания стройной теории качества управления в образовании и определения целей и задач научно-методического консалтинга в этой области [89].

А. Чандлер и И. Ансофф доказали, что, столкнувшись с принципиально новыми внешними изменениями, социальные системы, прежде всего, пытаются изменить стратегию, не меняя внутренних систем и структур управления. Такое поведение соответствует теореме о минимуме производства энтропии, когда система пытается изменить цели без организационных изменений. Однако, когда новая стратегия входит в противоречия с существующей системой и ее структурой, должна начаться внутренняя реорганизация. В зависимости от глубины изменений реорганизация может ограничиться формированием нового уровня структуры, нового

содержания и технологий системы управления, а может вылиться в перестройку всей организации [2].

Можно привести доказательства того, что сегодня в школах реализуется в основном первый этап «по Чандлеру и Ансоффу». Так, например, в прошлом учебном году в нескольких школах Москвы был осуществлен самоаудит структуры внутришкольной системы оценки качества образования (ВСОКО) по алгоритму:

- сначала участники спроектировали структуру ВСОКО по трем объектам управления: качество результатов, качество процесса, качество управления,
- затем собрали все материалы от всех администраторов, используемые в мониторинге и микроисследованиях за год: справки, анализы, отчеты,
- а затем сопоставили реальность с проектом ВСОКО, классифицируя имеющиеся материалы по трем объектам управления.

Во всех школах практически все имеющиеся материалы имели отношение только к первым двум группам: в школах анализировали и оценивали качество результатов и качество процесса, но не качество управления.

Можно выявить причины полученного результата, если рассмотреть структуру модели управления в социальной системе (рис. 3). Под моделью управления следует понимать «теоретически выстроенную целостную совокупность представлений о том, как выглядит и как должна выглядеть система управления, как она воздействует и как должна воздействовать на объект управления, как адаптируется и как должна адаптироваться к изменениям во внешней среде, чтобы управляемая организация могла добиваться поставленных целей, устойчиво развиваться и обеспечивать свою жизнеспособность. Такая модель включает в себя:

- 1) базовые принципы управления,
- 2) стратегическое видение, движущие силы развития,
- 3) целевые установки и задачи,
- 4) совместно вырабатываемые ценности,
- 5) структуру и порядок взаимодействия ее элементов,
- 6) организационную культуру и мотивационную политику,
- 7) аналитический мониторинг и контроль» [4, с. 31].



Рис. 3. Модель управления в социальной системе [по 4]

Первые четыре составляющие определяют концептуальные части модели: отвечая на вопросы «для кого» и «во имя чего» существует организация. Вторая группа составляющих – организационная часть модели: «что делаем, как и с помощью чего», когда осуществляем управление. Очевидно, что проще прописать изменения в первой части, а проверить извне валидно возможно последние. Становится понятно, почему в школе внешними аудиторами проверяется в первую очередь мониторинг.

Все описанные к настоящему времени модели управления в социальных организациях можно свести к трем основным: технократическая, бизнес-модель и социально ориентированная модель. Именно последняя модель предусматривает решительное смещение акцентов в управлении на развитие интеллектуального потенциала работника, на управление в организации путем формирования эффективной мотивационной среды.

На рис. 4 показаны три типа моделей управления: один вариант разомкнутой системы управления, соответствующей технократической, и два варианта циклической системы.

В каждой из трех моделей управления атрибутивно присутствуют две части – управляемая и управляющая система. Принципиальная разница между этими моделями **в алгоритмах деятельности управляющей системы:**

- в разомкнутой системе управляющая система отдает приказы;
- в первом варианте циклической системы – так называемом варианте «черного ящика» – управляющая система рефлексирует выполнение и, осуществляя следующее управленческое действие, учитывает полученный ответ, меняет свое взаимодействие с управляемой системой;
- во втором варианте циклической системы (вариант «белого ящика») в алгоритме деятельности управляющей системы появляется два новых шага:
 - сначала производится необходимый и достаточный сбор информации о состоянии управляемой системы,
 - затем идет анализ и переработка полученных данных для учета;
- затем осуществляется управленческое действие и – обязательно – анализируются результаты.

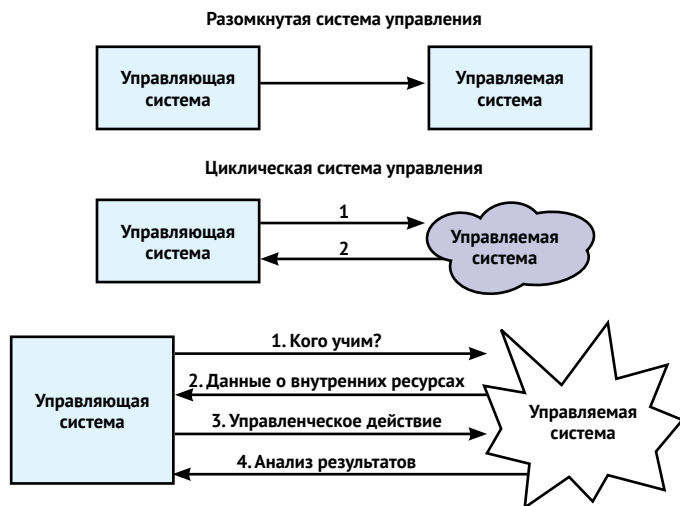


Рис. 4. Три типа моделей управления

Таким образом, очевидно, что только в третьей модели управляющая система осуществляет полный цикл управления. Более того, если под управляемой системой мы понимаем процесс учения ребенка, то разомкнутая модель соответствует классической лекционной системе, а управление по типу «черного ящика» циклической системы соответствует обучению с использованием балльно-рейтинговой системы оценивания. И только в третьей модели процесс учения описывается с позиций субъект-субъектных отношений в лично-ориентированном образовательном процессе.

В настоящее время очень важно осознавать основное отличие бизнес-модели от социально ориентированной модели управления в образовании (рис. 5). В первом случае продуктом являются лекции, книги, программы, курсы – то, что должно приносить прибыль в деньгах, а во втором случае – продукт пусть и в виде образовательных услуг – сам по себе не имеет никакой цены, **если он не интегрирован в систему внутренних ресурсов ученика.**

И во ФГОС, и в КС, и во всех вариантах Профстандарта педагога четко прописана субъектность ученика, а это значит, что законодательно определен выбор модели управления учением как циклического управления по принципу «белого» ящика. Проблемы с введением инклюзии также однозначно определяют необходимость для учителей уметь на основании анализа социальной ненормальности поведения выстраивать педагогическое взаимодействие.

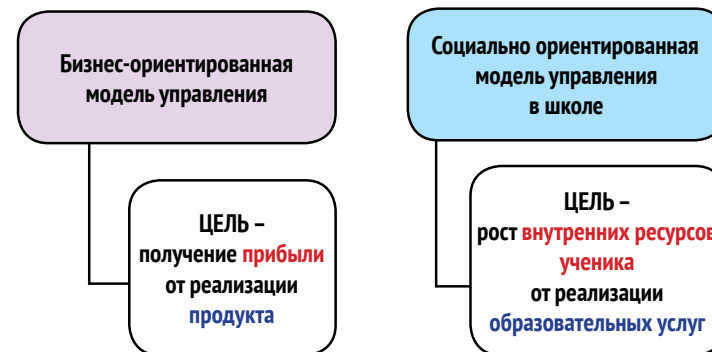


Рис. 5. Две модели управления – бизнес-ориентированная и социально ориентированная

Оценивание как первый этап управления качеством системы «учитель – ученик» включает педагогический анализ – непосредственную деятельность учителя по оценке выделенных педагогически значимых параметров учебного успеха ученика, что, согласно циклической модели управления, является начальным этапом реализации учителем любой методики или технологии в модели циклического управления по принципу «белого» ящика.

С 2009 по 2013 год был проведен анализ уровня психолого-педагогической компетентности слушателей на лекциях, а также на материале выполненных заданий слушателями курсов Педагогического университета «Первое сентября» (всего более 2 тыс. респондентов). Результаты анализа позволили оценить реальный уровень владения учителями методами и технологиями педагогического анализа внутренних ресурсов ученика, таких как обученность, обучаемость, познавательные, регулятивные и коммуникативные умения (УУД), особенности мотивационно-волевой сферы и психофизиологические особенности познавательной сферы ученика.

Оказалось, что из более чем двух тысяч респондентов более 80% понимают смысл этих понятий, но только 23,5% умеют педагогическими методами определить уровень развития этих внутренних ресурсов у своих учащихся. При этом только 13,4% респондентов умеют проектировать образовательный процесс по предмету на основании этих данных. Из последней группы более 100 человек оказались учителями школ КРО, а 11 человек имели два образования, одно из которых – дефектологическое [22].

При определении ведущей модели организационного поведения в их школе в системе «учитель – администрация» слушатели выбирают позиции коллегиальной и поддерживающей моделей. Однако проведение подобного анализа для системы «учитель – ученик» обычно приводит самих слушателей в замешательство. По данным самооценки получается, что ядерная, целеобразующая образовательная система «учитель – ученик» живет по законам организационного поведения в моделях авторитарной и опеки. А это значит, что в системе «учитель – ученик» работает теория управления, в которой человек объявляет-

ся плохим, недобросовестным и безынициативным работником, а в деятельности руководителя (в данном случае учителя) должна преобладать мотивация подчиненных (учеников), основанная на страхе наказания [24].

Итак, несмотря на то что наука управления постулирует необходимость социально ориентированного управления, а ФГОС, Квалификационный справочник и Профстандарт педагога придают этим положениям статус закона, в реальности образовательные системы не реализуют необходимый потенциал современного управления, а социальные науки пока остаются основой для описания аксиологических подходов в программах развития.

Интересными оказались результаты самодиагностики, проведенной одним из авторов пособия в группе завучей Москвы на семинаре в 2012 году. На семинаре присутствовали 53 завуча с разным стажем работы, которым было предложено обозначить направления, которые, по их мнению, наиболее результативны в решении проблем качества школьного образования. Оказалось, что завучи со стажем до 5 лет все ресурсы решения проблем видят только в собственных силах, при этом ждут целенаправленной помощи от компетентных коллег, и не видят необходимости в изменениях компетентности самого учителя. Завучи со стажем от 6 до 15 лет готовы модернизировать внутришкольное управление, но ожидают помощь и поддержку от системы непрерывного профессионального образования. Самые опытные завучи со стажем более 15 лет очень сдержаны в оценке эффективности помощи извне, но зато практически все уверены в том, что главным ресурсом повышения качества образования является готовность самого учителя к изменениям.

В результате описанных выше исследований были сформулированы пять положений, реализация которых позволяет спроектировать и/или оценить качество социальности системы управления в школе (курсив наш. – Авт.):

«1. В социально ориентированной модели системы управления школой **управляемой подсистемой является процесс личностного развития обучающегося** через различные виды деятельности, в которых обучающийся является целеобразующим субъектом.

2. Социальность должна быть присуща всем составляющим образовательной среды:

- содержание предметов должно быть представлено как социально значимое,
- организационные формы урочной и внеурочной деятельности должны обеспечивать социализацию,
- педагогическое взаимодействие должно быть конструктивным и поддерживать процессы социализации.

3. В социально ориентированной модели управления в системе «учитель – ученик» учитель эффективно реализует не только предметно-методологическую, но и **психолого-педагогическую, коммуникативную, валеологическую и управленческую компетенции.**

4. Структура социально ориентированной модели управления выстраивается в школе **по принципу субъект-субъектных, договорных взаимоотношений на основе модели циклического управления по принципу “белого” ящика.**

5. В социально ориентированной модели управления **качество** последней определяется тем, насколько эффективно **каждый субъект деятельности реализует все функции управления.** Особенно это касается контрольно-диагностической функции, результаты реализации которой должны быть основой для пересмотра собственной деятельности каждым субъектом, а не только источником информации для высших уровней системы управления» [24].

Последний пункт акцентирует значение компетентности учителя в реализации контрольно-диагностической функции для грамотного оценивания качества образовательного процесса и его результатов.

Возникает необходимость еще раз «договориться на берегу» о значении главного слова в словаре современной педагогики. Речь идет о смысле такого понятия, как «качество» в описании образовательных систем.

На данный момент в педагогической литературе нет однозначной трактовки понятий «качество обучения», «качество образования». В свете современного развития теории и практики управления учеными по этому вопросу ведется оживленная дискуссия.

Снова обратимся к дедукции, вспомнив о том, что качество – это, прежде всего, одна из важнейших философских категорий, которой на разных этапах цивилизации уделяли пристальное внимание великие исследователи различных аспектов человеческой жизни: Аристотель, Кампанелла, Галилей, Декарт, Спиноза, Гегель, Маркс.

Всё многообразие существующих определений категории «качество» можно объединить в следующие группы.

1. Качество как абсолютная оценка. В таком значении понятие «качество» практически является синонимом превосходства.

2. Качество как свойство предмета, объекта, явления. В этом варианте понятие «качество» сохраняет философский смысл как «существенная определенность предмета, явления, процесса, в силу которой он является данным, а не иным предметом, явлением, процессом».

3. Качество как соответствие назначению. Однако образовательная программа, грамотно и конструктивно обеспеченная лучшими преподавателями, может быть не востребована в регионе, где нет потребности в таких профессиях.

4. Качество как соответствие стоимости. В этом случае качество определяется как соотношение полезности и цены продукта. В таком аспекте, учитывая современные экономические реалии, распространившиеся на сферу образования, конкурентоспособность образовательных учреждений и образовательных программ в большой степени будет определяться их стоимостью.

5. Качество как соответствие стандартам. В соответствии с данным производственным подходом качество определяется как соответствие стандартам и условиям, которые включают в себя целевые и допустимые значения тех или иных параметров.

Таким образом, истинность каждого из перечисленных характеристик понятия «качество» ограничивается субъективностью восприятия свойств и полезности предмета или явления каждым отдельным индивидом, что и определяет конкретное качество.

Очевидно, что каждое толкование недостаточно для использования в однозначно воспринимаемом контексте.

Анализ различных источников показал, что существует значительная путаница в определении качества образования

и связанных понятий. Хотя термин «качество» в последние годы широко используется в образовательной среде, нет оснований утверждать, что и за рубежом, и в России сложилось единое понимание его сути. Чаще всего, говоря о качестве, специалисты используют только такие показатели, которые связаны с характеристикой потенциала образовательного учреждения (квалификация научно-педагогического персонала, укомплектованность библиотек, обеспеченность компьютерами и т.д.) и результатами образовательного процесса (успеваемость, количество победителей олимпиад, количество медалистов и т.д.). Однако эта информация в рамках современной культуры качества может рассматриваться только для характеристики возможностей образовательного учреждения, но никак не для системной оценки качества образования.

Если проанализировать использование понятия «качество» в системе внутришкольного управления, можно выявить точку, в которой два перекрывающихся смысловых поля определяют логику работы любого субъекта, управляющего качеством любой образовательной системы.

Так первое смысловое поле понятия «качество» определено в энциклопедических и философских словарях как **существенный признак, свойство, отличающее один предмет или одно лицо от другого**. В этом случае под качеством понимается характеристика объекта или субъекта, позволяющая отличить одного от другого, похожего: цвет, вкус, форма, температура, вес, скорость, характер, способности, ценности, умения...

Второй смысл понятия «качество» в теории социального управления определяется как **степень достоинства, ценности, пригодности вещи, действия, продукта, результата, соответствия того, какими они должны быть**. Для человека, методологически «подкованного», очевидно, что степень ценности и пригодности определяется сначала вообще наличием необходимых характеристик, а уже затем – уровнем их реализации.

Следовательно, прежде чем оценивать качество чего-то, мы должны быть уверены, что это «что-то» уже присутствует в пространстве оценивания.

Однако, согласно многолетним наблюдениям и данным опросов, второе смысловое поле (качество как уровень соответствия заказу) осмысливается школьными управлениями как требования к росту уже существующих показателей (обученности, оснащения и т.д.). Тогда как в соответствии с требованиями ФГОС к качеству образования в первую очередь необходимо ввести в реалии школьного образования **новые качества как новые характеристики**.

Вводя понятие «качество» как ключевого критерия для оценивания самого образовательного процесса и его результатов, мы обязуемся:

- во-первых, включить в перечень объектов ВСОКО все те результаты, ресурсы, условия, которые согласно государственным документам (ФГОС, Закон об образовании и др.) определяют присутствие этих объектов в образовательном процессе школы, а следовательно, и в структуре ВСОКО (здесь мы опираемся на первое значение понятия «качество»);
- во-вторых, измерять в процессе ВСОКО не просто уровень или динамику процессов, но «степень достоинства, ценности, пригодности вещи, действия, продукта, результата, соответствия того, какими они должны быть» (в соответствии с определением понятия «качество» в социальных системах).

И первая, и вторая позиция отражают необходимость изменений в ныне существующей системе оценивания качества образования в школах и указывают направления этих изменений в первую очередь в аспекте определения объектов для оценивания новых требований к качеству школьного образования.

1.3. Обучающийся как целеобразующий субъект качества образовательного процесса

С позиции системно-деятельностного подхода любая деятельность рассматривается как своего рода система. Всеобщая схема деятельности впервые подробно описана Гегелем, который доказал, что любая деятельность, осуществляемая ее субъектом, включает в себя цель, средство, сам процесс преобразования и его результат.

Школьный учитель должен осознавать смысл своей деятельности (преподавания) как управление процессом учения ученика. В российской философии этот подход разрабатывался Э.В. Ильенковым, М.С. Каганом, В.А. Лекторским, Э.Г. Юдиным и др. А в педагогике деятельностному подходу посвятили свои исследования Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн, Л.М. Фридман, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин, Л.Г. Петерсон и др.

Практика обсуждения требований ФГОС как документа, содержащего критерии оценки качества образовательного процесса, показала, что рано или поздно возникает необходимость уточнения понятий «обучение» и «учение». Сущность взаимосвязи этих понятий отражает не только позицию различных научных школ, но и определяет осознанное или интуитивное отношение учителей и администраторов школ к ответу на важнейший вопрос: кто в школе является *источником целей для проектирования и реализации любой модели обучения?*

В науке такой человек называется *целеобразующим субъектом*. Очевидно, что в школьном образовательном процессе таким человеком является ученик. Именно он – ученик – носитель, а в некоторых случаях и активный заказчик целей деятельности и учителя, и завуча, и директора.

До конца XX столетия ученика как субъекта учения изучала психология, а педагогика изучала и выявляла закономерности обучения, оперируя только внешними по отношению к субъекту учения средствами.

В дидактической системе можно выделить две подсистемы – управляющую и управляемую, взаимодействие между которыми построено таким образом, чтобы управляемая система приближалась к заранее сформулированной цели. Управляемой подсистемой всегда является деятельность ученика – учение. А вот управляющая подсистема в дидактической системе может быть различной.

Ниже представлены две схемы, отражающие смысл и сущность управления образовательной системой «учитель – ученик» в двух дидактических моделях. На рис. 6 представлена модель строгой иерархической вертикали управления в обучении,

для которой характерна позиция учителя как главного и единственного носителя информации и опыта, передаваемого в процессе обучения ученику.

Очевидно, что в такой модели целенаправленно используются учителем только дидактические ресурсы внешние по отношению к ученику: тексты, образы, материальные модели, методики и др. При этом учитель даже такой внешний дидактический ресурс, как собственная компетентность, использует и развивает преимущественно как предметно-методическую (но не предметно-методологическую, необходимую для целенаправленного выбора учителем ресурсов «от возможностей ученика»). Именно такая модель отражена в бессмысленной, на первый взгляд, фразе: «Учитель учит ученика... а ученик в этот момент не учится». Отсутствие логики в данной фразе выявляет абсурдность такой ситуации, но так бывает, когда реализуется модель, отраженная на рис. 6.



Рис. 6. Модель управления в учебно-дисциплинарной дидактической системе

Однако успешная реализация такой модели может быть возможна при специальном отборе детей для обучения и высокой степени их мотивации к учению.

Рис. 7 иллюстрирует дидактическую модель, выстраиваемую по законам управления, которые определяют «успех того, кто управляет, через успешность того, кем управляют».

В этом случае ученик становится истинным целеобразующим субъектом, не только как носитель конечного результата образовательной деятельности школы, фиксированного в «портрете выпускника — гражданина России», но и как носитель индивидуальности, определяющей качество взаимодействия ученика с внешними ресурсами. В этом случае учитель не только ориентируется на госзаказ, но и учитывает состояние управляемой системы.



Рис. 7. Модель управления качеством образования в лично ориентированной дидактической системе

Уточним, что под управляемой подсистемой в системе «учитель – ученик» мы понимаем процесс учения, осуществляемый субъектом деятельности учения – учеником.

Управляющей системой в таком случае может быть:

- только учитель (рис. 6);
- учитель совместно с учеником (рис. 7).

Только в последнем случае возможно возвращение субъектности ученика в учебной деятельности от почти полной зависимости от учителя в начальной школе к субъект-субъектному взаимодействию в старших классах по принципу «распределенной ответственности».

Согласно второй модели, процесс проектирования каждой педагогической ситуации (изучения предметной темы, участия в социально значимом событии и т.д.) учитель реализует в соответствии со следующим алгоритмом:

- определяет результат учения как рост внутренних ресурсов ученика до определенного программой уровня;
- проектирует деятельность учащихся, сопоставляя каждый этап, каждое задание с реалиями ВНУТРЕННИХ РЕСУРСОВ конкретных учеников, определяя объем и уровень индивидуальной педагогической помощи;
- и только после этого учитель отбирает или создает внешние ресурсы, которые обеспечивают оптимальное качество результатов.

Необходимо согласиться с тем, что только учение как процесс, реализуемый учеником, может заканчиваться ростом его внутренних ресурсов. Обучение в этом случае является специально организованной педагогами частью учения, в котором постепенно растет собственная субъектность ученика, развиваются конкретные умения в сфере саморегуляции [92, 93].

Итак, именно *учение – системообразующий процесс в любой дидактической системе*. Оно состоит из *обучения* (в школе, колледже, институте и т.д.) и *научения* (рис. 8).

Научение является стихийным, прямым присвоением чужого опыта, без необходимости глубоко осмыслить увиденное. Ребенок в этом случае может и не осознавать, что он учится,

когда слушает вместе с родителями классическую музыку или когда видит, как учитель, на уроке рассказывающий о вреде курения, сам курит... Именно потому, что существует такой механизм учения как научение, необходимо создавать и поддерживать такое качество образовательной среды, в котором отсутствуют противоречия между тем, чему учат взрослые, и тем, что они делают сами.

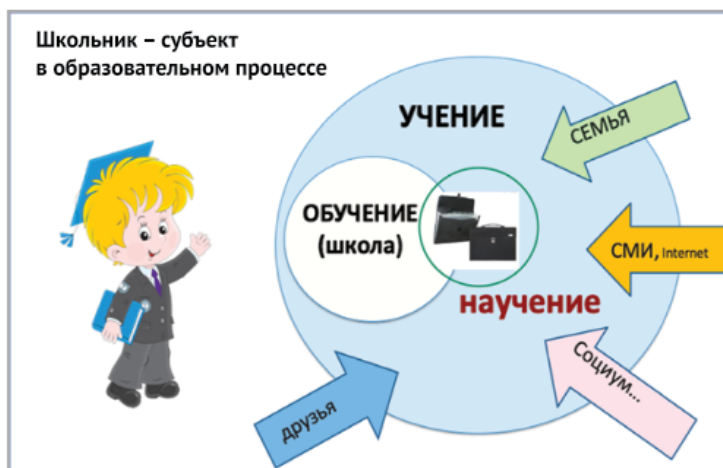


Рис. 8. Схема, иллюстрирующая соотношение смысла понятий УЧЕНИЕ, ОБУЧЕНИЕ и НАУЧЕНИЕ

В отличие от научения, обучение – это организованная, или, как говорят теоретики, институализированная, часть учения.

Итак, учение – это активная деятельность человека, в которой пересекаются, накладываются, взаимодействуют процессы научения и обучения.

При этом главными внешними ресурсами повышения качества учения являются умения учителя: «видеть» ученика как субъекта учения; осознавать его проблемы; поддерживать каждый успех ребенка; целенаправленно создавать развивающее образовательное пространство. Управление образовательной деятельностью учитель должен осуществлять по принципу субъект-субъектного взаимодействия, учитывая особенности де-

тей в классном коллективе: «Если у тебя **такие** ученики, **такие** цели и **такие** ресурсы, то имеет смысл делать так...»

Субъекты управления качеством образования на уровне школы реализуют дидактический потенциал управления, только если внутришкольная система оценивания отражает главный принцип управления в социальных системах:

целью управленческой деятельности на каждом уровне управления является создание условий для успешной деятельности тех, чьей деятельностью управляют.

В соответствии с требованиями ФГОС качественным признается такое образование, которое полноценно выполняет свои фундаментальные функции – человекообразующего, культуросообразного, наукоемкого и высокотехнологичного процесса. Актуальность внедрения ФГОС диктуется многими обстоятельствами, среди которых необходимость ускоренного совершенствования образовательного пространства с целью оптимизации общекультурного, личностного и познавательного развития детей, создания условий для достижения успешности всеми учащимися.

Всё чаще на страницах методической литературы для учителя звучат слова о новом качестве образования, качестве, которое можно описать четырьмя векторами:

1. Переход от «педагогике памяти» к «педагогике мышления», когда происходят изменения образовательных программ в сторону ориентации на освоение учащимися способов получения, интерпретации и использования информации. На первый план выходит освоение деятельностных характеристик содержания образования (умение ставить цель, анализировать ситуацию, планировать и проектировать, продуктивно действовать, анализировать результаты и оценивать себя).

2. Продвижение от «педагогике исполнительности» к «педагогике инициативности». Востребованными становятся качества, позволяющие личности быть инициатором, уметь договариваться. Возрастание требований к коммуникационному взаимодействию и толерантности членов поликультурного общества, степени ответственности и свободе личностного выбора, самоактуализации сталкивается с низким уровнем коммуникативной

компетентности детей. Это находит отражение в увеличении числа детей с высокой социальной и межличностной тревожностью, в явлениях преследования и отвержения сверстников, в росте одиночества, большом числе детей с низким социометрическим статусом, изолированных и отвергаемых в детском коллективе. Актуализируются задачи воспитания умения сотрудничать и работать в группе, быть толерантным к разнообразию точек зрения и мнений, уметь слушать и слышать партнера, свободно, четко и понятно излагать свою точку зрения на проблему.

3. Изменение педагогических технологий в сторону усиления ученической активности, формирования навыков социальной компетентности, социального партнерства, толерантного отношения к социальному окружению ставит условием изменение «педагогики принуждения» на «педагогiku социальной пробы». Задачей воспитания ребенка уже на первых ступенях его включения в институты социализации является целенаправленное формирование общекультурной и гражданской идентичности личности, что никак не может быть предоставлено воле случая.

4. Всё вышеперечисленное требует не усреднения, но выращивания уникальности и неповторимости каждой личности, а следовательно, движения от «педагогики учебного предмета» к «педагогике самоопределения средствами школьного образования».

Школа должна измениться так, чтобы реальностью стал педагогически организованный процесс индивидуального развития ребенка, чтобы получаемые ребенком знания и навыки имели действительно развивающий эффект, причем для КАЖДОГО ребенка. Инклюзия как ориентация на интеграцию детей с ограниченными возможностями в массовую школу требует от учителя высокого уровня владения навыками дифференциации и индивидуализации образовательного процесса.

В связи с этим наиболее конструктивным путем оказывается рефлексивное переосмысление и преобразование учителями своего опыта на основе развития качества и роста уровня профессиональной компетентности педагога как реализатора высокого уровня методологической и управленческой культуры. Учителю необходимо зачастую не только выбирать в конкретных

условиях соответствующие методы, методики и приемы обучения, но и создавать собственные их модификации, чтобы обеспечить КАЖДОМУ УЧЕНИКУ возможности для успешного обучения.

В основе ФГОС лежит системно-деятельностный подход, который предполагает: «...учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения... разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности» [24].

Зачастую в реальном образовательном процессе концепция вариативности обучения реализуется через требования к разнообразию информационных, организационных и других дидактических ресурсов учителя, при этом подразумевается, что разнообразие детей учитывается, если учитель предлагает несколько разнообразных форм заданий **всему** классу.

Однако, согласно требованиям ФГОС НОО 2021, современный учитель обязан осуществлять индивидуализацию учебного процесса: «В основе ФГОС лежат представления об уникальности личности и индивидуальных возможностях каждого обучающегося» [70]. Во ФГОС ООО 2021 к утверждению об уникальности личности добавляется: «Обязательные требования учитывают возрастные и индивидуальные особенности обучающихся при освоении программ основного общего образования» [71].

Подобные требования мы читаем в Квалификационном справочнике 2010 года в разделе «Учитель. Должностные обязанности»:

- **«Осуществляет обучение и воспитание обучающихся с учетом их психолого-физиологических особенностей** и специфики преподаваемого предмета,
- способствует формированию общей культуры личности, социализации, осознанного выбора и освоения образовательных

программ, используя разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения, *в том числе по индивидуальным учебным планам, ускоренным курсам в рамках федеральных государственных образовательных стандартов*, современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы. Обоснованно выбирает программы и учебно-методическое обеспечение, включая цифровые образовательные ресурсы,

- *проводит учебные занятия, опираясь на достижения в области педагогической и психологической наук, возрастной психологии и школьной гигиены*, а также современных информационных технологий и методик обучения» (курсив наш. – Авт.).

На практике это требование должно реализоваться в последовательности задач, решаемых учителем при реализации управленческого алгоритма:

- сначала – **ЗАЧЕМ** и **КОГО** обучаем,
- затем – **ЧЕМУ** обучаем,
- а уже затем, исходя из двух первых ответов, формировать информационно-дидактическое сопровождение учебной деятельности ученика, отвечая на вопрос – **КАК** учить.

Такой алгоритм требует от учителя владения высоким уровнем психолого-педагогической составляющей общей профессиональной компетентности, позволяющим оценить всю совокупность внутренних учебно-познавательных инструментов своего ученика, определяющих его индивидуальный стиль учебно-познавательной деятельности (ИСУД). Очевидно, что при этом совокупность параметров ИСУД должна не только необходимо и достаточно отражать в содержании и структуре данные психологических и педагогических исследований, но представлена должна быть в удобной для учителя форме, позволяющей управлять формированием каждого из компонентов ИСУД.

Идея раскрытия внутренних ресурсов ученика, развития заложенных в нем потенциальных возможностей в дидактической системе учителя исходит из антропологического принципа природосообразности. Однако в последние десятилетия целенаправленно занимались выявлением закономерностей влияния уров-

ня развития внутренних ресурсов учебного успеха ученика на его учебный успех преимущественно специалисты в области коррекционной и специальной педагогики. В отношении массовой школы внутренние ресурсы ученика получили статус дидактической основы в работах отдельных исследователей.

Можно сделать вывод, что внутренние ресурсы учебного успеха ученика становились предметом изучения в основном при выявлении их изъянов, недостатков в виде отставания ребенка в учебном процессе. Но выводя учащихся, испытывающих трудности в обучении, детей с задержкой психического развития, педагогически запущенных детей, социально- и школьно-дезадаптированных детей в отдельные режимы обучения, общеобразовательная массовая школа не смогла полностью преодолеть проблему неуспешности обучения.

Назовем только некоторые из причин этого. На этапе поступления в школу, как показывают обобщенные данные последних лет, в среднем 28% детей имеют хронические заболевания, 45% – функциональные отклонения в физическом и нервно-психологическом здоровье. В некоторых школах Москвы среди учащихся младших классов много мигрантов «новой волны», плохо говорящих по-русски, происходящих из семей мигрантов низкого социального статуса.

Вот такие условия изменяют парадигму организации образовательного процесса в школе *с «обучения всех» на «обучение каждого»*. Кроме этого, психологи всего мира говорят о некоторой всеобщей инфантилизации, то есть, другими словами, современные семилетки лично моложе своих же сверстников тридцатилетней давности.

Если рассматривать ресурсы учебного успеха школьника как основу для проектирования учителем управляемой образовательной среды, то подобный подход потребует определения понятия ресурсов учебного успеха, вычленив те, которые можно отнести к внутренним, субъектным ресурсам ученика. Для этого необходимо увидеть «портрет школьника в дидактическом интерьере». Об этом писал К.Д. Ушинский:

«Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна, прежде всего, узнать его тоже во всех

отношениях. В таком случае, заметят нам, педагогов еще нет, и не скоро они будут. Это очень может быть; но тем не менее положение наше справедливо. Педагогика находится еще не только у нас, но и везде в полном младенчестве, и такое младенчество ее очень понятно, так как многие из наук, из законов, которых она должна черпать свои правила, сами еще недавно только сделались действительными науками и далеко еще не достигли своего совершеннолетия...» [80].

Эти слова К.Д. Ушинского однозначно определяют необходимость системного подхода для определения понятия внутренних ресурсов учебного успеха ученика.

Необходимо понимать субъектность ученика как его атрибутивное качество при реализации лично ориентированного подхода: «Если я обучаю (осуществляю работу по передаче знаний), а ученик в этот момент не учитСЯ (т.е. не учит САМ СЕБЯ), то я как учитель не обеспечиваю формирования условий для стойкой динамики учебного успеха моего ученика».

Если учебный успех каждого ученика понимать не только как увеличение присвоенной им учебной информации, но, прежде всего, как постоянный рост его учебных возможностей, то, очевидно, что такая позиция потребует, прежде всего, четкого определения необходимого и достаточного набора параметров учебного успеха ученика.

Понятия «ресурсы учебного успеха ученика» и «внутренние образовательные ресурсы ученика» соотносятся как родовое и видовое. Ресурсы учебного успеха ученика интегрируют и внутренние ресурсы, сущностно принадлежащие ученику как субъекту обучения, и внешние ресурсы, составляющие условия обучения.

Понятие «индивидуальный стиль учебной деятельности» в технологии ИСУД используется как характеристика проявления внутренних образовательных ресурсов в реальном образовательном процессе. Это не противоречит сущности этого понятия в психологических исследованиях, но позволяет осмыслить его в педагогическом аспекте для целенаправленной работы учителя по развитию внутренних образовательных ресурсов ученика.

Разработанная и апробированная в 90-х годах в школах с разными формами и режимами обучения **«рабочая структура**

учебного успеха ученика» при ближайшем рассмотрении однозначно соотносится со структурой образовательных результатов (табл. 3, рис. 9).

Система выделенных параметров учебного успеха ученика была изначально спроектирована как открытая система. Такая система успешно работает не потому, что она единственно правильна, но потому, что в каждой из школ эта система была принята как единая система, объединяющая всех учителей. Главное, чтобы эта система была понята и принята каждым учителем школы как основа для анализа и планирования результатов образовательной деятельности.

Таблица 3

Соответствие внутренних ресурсов учебного успеха ученика (по технологии ИСУД) и структуры образовательных результатов (по ФГОС)

Группы внутренних ресурсов учебного успеха обучающегося в технологии ИСУД	Структура образовательных результатов в соответствии с ФГОС
Знаю	Предметные образовательные результаты
Умею (универсальные умения)	Метапредметные образовательные результаты
Хочу + Могу (психофизиология)	Личностные образовательные результаты

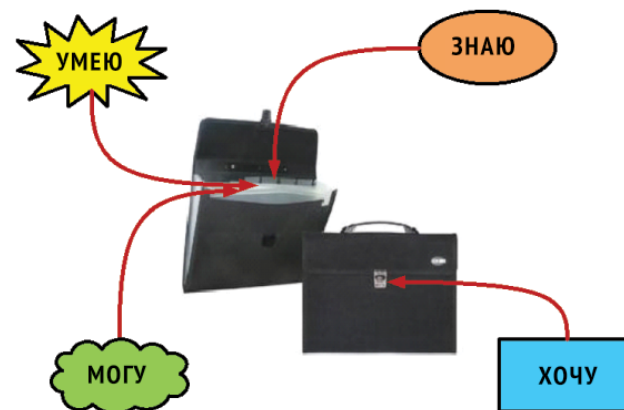


Рис. 9. «Виртуальный портфель» внутренних ресурсов учебного успеха ученика

Представим систему параметров учебного успеха в виде основы для управления качеством результатов обучения. Если с этой точки зрения проанализировать те параметры, которые мы выбрали для характеристики результатов образовательного процесса, то вскроется смысл каждого параметра для каждого члена коллектива (см. табл. 4).

Таблица 4

Параметры учебного успеха ученика как инструменты управления качеством учебного процесса для учителя

Параметр ИСУД	Как средство индивидуализации	Как средство управления	Как средство оценки результативности ОП
Обученность	Определение дозы педагогической помощи ученику по предмету	Оценка эффективности обучения по предмету	Вклад М/О в развитие учащихся средствами предмета
Обучаемость	Определение уровня педагогической помощи ученику по предмету	Выбор и адаптация учебных предметных программ; при необходимости – модификация их	Вклад учителя, М/О в увеличение зоны ближайшего развития
УУД	Выбор форм и приемов учебной деятельности ученика, развивающих недостаточно сформированные навыки, и для опоры на сформированные УУД	Контроль и анализ оснащения учебного процесса заданиями, развивающими УУД в рамках предмета	Эффективность работы учителя, М/О, школы по внедрению предметно-деятельностного подхода в обучении
Особенности психических процессов и психофизиологии; уровень развития мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сфер	Акцентирование мотивационно-ценностного потенциала предметного знания. Подбор заданий, развивающих память, внимание, все каналы восприятия и переработки информации, работу обоих полушарий мозга и межполушарное взаимодействие каждого ученика	Учет и развитие индивидуального стиля учебной деятельности ученика при планировании, организации и анализе учебной деятельности	Уровень психологического комфорта учеников; уровень развития мотивационно-волевой сферы

Сопоставление позиций табл. 4 с реалиями конкретного учебного процесса позволяет субъектам управления выявить слабые звенья в системе управления качеством результатов.

По данным исследований, во внутришкольный мониторинг редко включаются такие показатели, как уровень мотивации учащихся, уровень достижения метапредметных результатов, уровень социализированности [5].

Многие исследователи предлагают начинать первый раздел ВСОКО с оценки уровня здоровья обучающихся [7]. Рейтинг значимости в расположении данного критерия является отражением не только требований государственных документов, но и соответствует чаяниям социума в лице родителей и детей.

В разделе оценивания результатов ВСОКО необходимо анализировать выполнение требований ФГОС ко всем образовательным результатам. Для оценки личностных образовательных результатов возможно включение трех групп показателей:

- уровень социализированности и уровень воспитанности (сложные показатели, требующие выделения составных элементов показателей в соответствии с описанием в ФГОС);
- уровень учебно-познавательной мотивации каждого ученика по отношению к каждому предмету;
- уровень сформированности ценностей семьи, здорового образа жизни обучающегося, навыков организации досуга.

Образовательные метапредметные результаты обучающихся должны оцениваться в соответствии с требованиями ФГОС по таким позициям:

- уровень реализации регулятивных УУД (показатели – умения организовать процесс учения и управлять им, умение реализовать системное, экологическое мышление);
- уровень реализации познавательных УУД (показатели – умения реализовать на необходимом уровне познавательные УУД, владение логическими умениями, умениями преобразовывать информацию);
- уровень реализации коммуникативных УУД (показатели – владение навыком смыслового чтения, умение работать в группе, владение навыком монологической речи);

- уровень развития ИКТ-компетентности (показатели – преобразование информации, владение ПК, навыки грамотного использования Интернета).

В каждой школе в состав предметных образовательных результатов включены уровень и динамика обученности. Но в соответствии с требованиями средособразности во ВСОКО сегодня должны быть включены также следующие показатели:

- подтверждение обученности по результатам внешней, независимой оценки;
- уровень обучаемости;
- участие и победы в предметных конкурсах, олимпиадах.

Практика показала, что наличие перечисленных выше показателей необходимо и достаточно отражает качество результатов образования в школе, выявляет те составляющие, которые требуют коррекции и/или развития [7].

Интересные результаты были получены при исследовании зависимости качества образовательных результатов от качества ВСОКО в общеобразовательных организациях г. Грозный в 2019 году. Результаты исследования показали практически прямую зависимость между уровнем достигнутых в школе образовательных результатов и содержанием внутришкольной системы оценивания качества образования (ВСОКО). В школах, где в структуре ВСОКО отсутствовали такие объекты оценивания, как уровень учебно-познавательной мотивации, реализации УУД, уровень и динамика обучаемости, реальный уровень образовательных результатов по данным внешней независимой диагностики был существенно ниже, чем в школах, где в системе ВСОКО конструктивно и результативно проводились мониторинги и микроисследования по всем позициям образовательных результатов [28].

Таким образом, признание ученика субъектом в системе «учитель – ученик» определяет оценивание образовательных результатов как главный фактор, который организует, направляет и стимулирует процесс учения.

Задания для формирования и развития компетенций по материалам главы 1

Тест к главе 1

- 1. Что из перечисленного ниже является решающим фактором для обеспечения качества образовательного процесса?**
 - А. Уровень финансирования образовательной системы школы.
 - Б. Высокий уровень информационно-методического сопровождения образовательного процесса.
 - В. Уровень компетентности учителей и постоянное повышение их квалификации.
 - Г. Размер класса.
- 2. Субъекты, управляющие качеством реализации образовательного процесса в образовательной организации, это**
 - А. Директор ОО и члены управляющего совета.
 - Б. Директор, завучи, председатели методических объединений.
 - В. Учитель и ученик.
 - Г. Все субъекты, перечисленные в первых трех пунктах.
- 3. Целеобразующим субъектом в образовательной организации является:**
 - А. Директор ОО.
 - Б. Члены управляющего совета.
 - В. Учитель.
 - Г. Ученик.
 - Д. Все субъекты, перечисленные выше.
- 4. Главным показателем качества образовательных результатов в личносно ориентированном образовательном процессе является**
 - А. Динамика уровня образовательных результатов .
 - Б. Количество учащихся, победивших на конкурсах и олимпиадах .
 - В. Количество учащихся, успевающих на «4» и «5» .
 - Г. Количество учащихся, обучающихся без «2» .

5. Выберите из перечисленных целей цели учения, осуществляемые субъектом – учеником:

- А. Освоить способы классификации рядоположенных понятий.
- Б. Обеспечить мотивацию к изучению биографии писателя.
- В. Организовать условия для эффективного взаимооценивания.
- Г. Провести самооценку уровня освоенности учебного материала.
- Д. Уметь объяснить свою позицию при обсуждении проблемы.

6. Индивидуальный показатель скорости и качества усвоения человеком знаний, умений и навыков в процессе обучения – это:

- А. Обучаемость.
- Б. Образованность.
- В. Одаренность.
- Г. Способность.

7. Выберите из перечисленных ресурсов внутренние ресурсы учебного успеха ученика:

- А. Задания, развивающие внимание.
- Б. Информационно-методическое оснащение предметного кабинета.
- В. Желание найти самый простой способ решения задачи.
- Г. Мини-проекты на уроке.
- Д. Сценарий урока для учителя.
- Е. Познавательные УУД.
- Ж. Задания, развивающие познавательные УУД.
- З. Компетентность учителя.

Кейс 1. Субъекты и уровни управления образовательным процессом в школе

Предлагаем Вам заполнить «пространство реализации управленческих функций» (ПРУФ) каждого субъекта управления функциями, обязательными и специфичными именно для этого субъекта на каждом уровне управления.

1. Участвует в планировании образовательного процесса при разработке учебных занятий, высказывая свои пожелания.
2. Знает теорию образовательного процесса.
3. Изучает ход образовательного процесса в школе.
4. Выбирает учебные программы, корректирует их (в случае необходимости разрабатывает авторские программы), определяет необходимые учебники и методические пособия.
5. Совершенствует знания в области теории образовательного процесса.
6. Участвует в разработке школьного компонента учебного плана.
7. Постепенно накапливает знания о процессе собственного учения в образовательном пространстве школы.
8. Руководит коллективной деятельностью педагогов по разработке учебного плана школы, выбором учебных программ, учебников.
9. Организует деятельность учителей по планированию образовательного процесса.
10. Реализует образовательный процесс на учебном занятии.
11. Делает выбор дополнительного образования, профиля и т.п., заявляет о своих образовательных потребностях.
12. Рефлексирует свою педагогическую деятельность. Строит программу развития своей педагогической деятельности.
13. Активно участвует на всех этапах учебного занятия.
14. Составляет (или корректирует) планы образовательного процесса на учебный год, тему, учебное занятие.
15. Стимулирует учителей на реализацию технологии планирования образовательного процесса в форме технологических карт тем, уроков.
16. Осуществляет анализ образовательного процесса, оценивает его результаты. Планирует развитие образовательного процесса в школе.
17. Участвует в разработке образовательной программы школы.
18. Оказывает помощь учителям в развитии знаний об образовательном процессе.

19. Рефлексирует свою учебно-познавательную деятельность.
Строит программу дальнейшего развития своих склонностей и интересов.

Уровни	Субъекты	Номера функций
Теоретический уровень представления об ОП, его закономерностях	Администрация школы	
	Учитель	
	Обучающийся	
Уровень проекта учебного плана и учебных программ	Администрация школы	
	Учитель	
	Обучающийся	
Уровень конструирования конкретного ОП на год, тему, занятие	Администрация школы	
	Учитель	
	Обучающийся	
Уровень реального процесса	Администрация школы	
	Учитель	
	Обучающийся	

Кейс 2. Определение типа организационного поведения в системе «учитель – ученик»

Согласно работам Д. Макгрегора и У. Оучи, организационное поведение в социальной системе отражает положения одной из трех теорий [64]:

1 – в **теории X** реализуется модель директивного управления, в которой человек определяется как недобросовестный и безынициативный работник, и, соответственно, деятельность руководителя должна быть основана на мотивации страха наказания (теория авторитарная переходящая в теорию опеки);

2 – **теория Y** предполагает реализацию модели поддержки – по этой теории следует предоставлять работникам больше свободы для проявления самостоятельности, инициативы, творчества и создавать для этого благоприятные условия (но на практике часто реализуется под девизом «главное – начать, а там посмотрим»);

3 – **теория Z** лежит в основе модели управления, основанной на субъект-субъектных отношениях и принципе распределенной ответственности: реализуется групповой метод принятия реше-

ний и индивидуальная ответственность за результаты труда на основе четких критериев оценки работы (сегодня этот тип управления успешно реализуется в аджайл-подходе).

Проведите исследование собственной педагогической деятельности, максимально объективно выбирая в приведенной ниже таблице содержание в ячейке каждой строки характеристику реализуемой Вами на практике модели управления, а затем ответьте на три вопроса:

1. В какой из трех моделей наиболее эффективно формируется ответственность и самостоятельность ученика?
2. Какая модель соответствует характеристикам управления в Вашей работе как педагога?
3. Какие «точки роста» Вы можете определить для коррекции собственной модели управления в системе «учитель – ученик»?

Образовательная система «учитель – ученик»				
	МОДЕЛЬ X		МОДЕЛЬ Y	МОДЕЛЬ Z
	Авторитарная	Опеки	Поддерживающая	Коллегиальная
Модель опирается на...	Власть учителя	ЗАР	ЗАР и ЗБР	Партнерство: ученик субъект учения, без учения нет обучения
Учитель ориентирован на...	Собственный успех, ученик – объект реализации успеха учителя	Успех ученика, выраженный во внешней оценке	Поддержка ученика	Работа в команде: постепенное распределение обязанностей до полной передачи на самоуправление к 11 классу
Ученики ориентированы на...	Подчинение	Безопасность и льготы	Выполнение конкретных заданий/ иногда по выбору	Ответственное поведение: реализация договорных отношений

Образовательная система «учитель – ученик»				
	МОДЕЛЬ X		МОДЕЛЬ Y	МОДЕЛЬ Z
	Авторитарная	Опеки	Поддерживающая	Коллегиальная
Психологическая позиция учеников...	Зависимость от учителя	Зависимость от организационных форм деятельности	Участие в принятии решений о формах и видах деятельности	Самодисциплина: сам отвечаю за свой выбор
Удовлетворяются потребности учеников...	В реализации внешних атрибутов социальной роли	В безопасности, психологическом комфорте	В статусе и признании	В самореализации: могу сознательно осуществлять собственный выбор
Ученики проявляют в процессе работы	Минимальное участие	Пассивное сотрудничество	Реагируют на внутренние стимулы (могут проявлять активность)	Проявляют адекватный энтузиазм

ГЛАВА 2

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК СУБЪЕКТА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ «УЧИТЕЛЬ – УЧЕНИК»

Изучив эту главу, вы:

- познакомитесь с требованиями к профессионализму современного педагога, зафиксированными в государственных документах;
- рассмотрите предлагаемую авторами модель оценивания профессиональной компетентности педагога;
- получите представление о дидактическом потенциале управления педагогической деятельности.

Это позволит вам:

- повысить уровень терминологической грамотности, введя в активный тезаурус понятие «математика»;
- оценить качество управления каждым объектом в деятельности педагога и обеспеченность ресурсами каждой из функций управления в работе педагога;
- использовать в практической деятельности описанную в главе критериальную систему оценивания реального уровня компетентности педагога.

2.1. Профессиональная компетентность современного педагога как реализатора требований к содержанию школьного образования

Противоречие между общественным и личным, между «хочу» и «должен», между целым и частью заявило о себе с новой силой, как только система образования объявила ребенка **субъектом** обучения. Фронтальный способ обучения, узаконивающий педагогический «брак» в виде нескольких неуспевающих (заметим, не неспособных, а неуспевающих) как норму результата работы учителя, начал уступать место технологиям дифференцированного и индивидуализированного обучения. В школьном образовании

всё шире используются различные режимы обучения – от индивидуальных программ до экстерната, домашнего и дистанционного обучения.

ФГОС 2021 года фиксируют эти требования, преобразуя их в статус закона, определяя возможность выбора формы обучения для любого ребенка: «Основное общее образование может быть получено в Организациях и вне Организаций (в форме семейного образования). Обучение в Организациях с учетом потребностей, возможностей личности и в зависимости от объема обязательных занятий педагогического работника с обучающимися осуществляется в очной, очно-заочной или заочной форме. ...Реализация программы основного общего образования, в том числе адаптированной, осуществляется Организацией как самостоятельно, так и посредством сетевой формы. При этом за образовательной организацией закрепляется право реализовать различные образовательные технологии, в том числе электронное обучение, дистанционные образовательные технологии» [70, 71].

Из всех участников образовательного процесса именно учитель является тем самым звеном, в котором окончательно концентрируются все достижения, требования, но и все проблемы и ошибки других участников образовательного процесса: от ученых-теоретиков до чиновников-управленцев, политиков и экономистов. Со стороны своей администрации, а зачастую и от родителей учитель тоже слышит практически одни требования... В результате на каждом уроке у любого учителя кроме реальных участников – учителя и учеников – незримо, но очень ощутимо присутствуют еще минимум пять субъектов управления, ограничивая определенным образом свободу учителя (рис. 10).

Очевидно, что государство, работодатели и наука (как основа предметного обучения) задают требования к фактологическому содержанию учебного процесса, определяя – что ученик должен знать и уметь в конце изучения темы, курса. А вот требования к процессу – КАК учителю выполнить эти требования к фактологии – заказывают другие субъекты: ученые, изучающие науки

о человеке (педагогика, психология, психофизиология, этнопедагогика и т.д.), сами обучающиеся, каждый из которых приносит на урок свой «набор» внутренних ресурсов, и, наконец, родители, которые хотят, чтобы их ребенок был здоровым, счастливым и успешным.

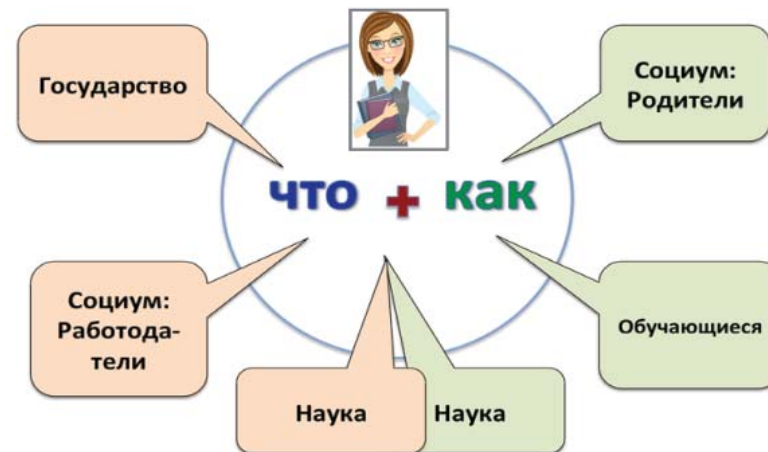


Рис. 10. Учитель как реализатор требований к содержанию школьного образования

Сегодня образование востребует учителя, способного работать не в рамках рецептурной, но в пространстве концептуальной педагогики. Можно долго и красиво «высоким научным штилем» объяснять смысл понятия «концептуальная педагогика». А можно представить концептуальную позицию учителя как бы «изнутри», моделируя ответ учителя на простой вопрос: «Что я делаю, когда осуществляю свою профессиональную деятельность?» Такое деятельностное представление концепции помогает учителю осознать реальное положение двух субъектов образовательного процесса – учителя и ученика – на своих уроках:

1. «Я преподаю биологию (физику, литературу...) ученикам 9 класса “А”».

2. «Я учу биологии (физике, литературе...) Машу, Колю и Петю из 9 класса “А”».
3. «Я вместе с Машей, Колей, Петей с помощью школьного предмета познаю законы окружающего мира и учусь управлять собой и миром вокруг, не причиняя вреда миру, себе и окружающим».

Эту позицию разделяют многие известные российские педагоги-исследователи. Так, например, в одном из своих выступлений Анатолий Георгиевич Каспржак сказал: «Хорошие учителя учат не математику, а математикой. И не историю, а историей».

Сразу оговоримся, что ни одна из этих концептуальных позиций учителя не ущербна или порочна сама по себе. Разница между этими позициями лишь в том, в каких реальных условиях каждая из них будет оптимальной и успешной.

Учитель, работающий на основе первой концепции и при этом достигающий высоких результатов в обучении учеников, – отличный предметник, великолепно знающий свой предмет, его содержание, его методики, его ресурсы. Такой учитель будет успешнее всего реализоваться в проектировании и/или апробации новых программ, создании новых учебников, методических разработок уроков, методического обеспечения мониторинга результативности обучения предмету и т.п. Такой учитель будет стремиться искать и применять методики, позволяющие ему «научить всех», работая фронтально. Самых высоких результатов учитель-предметник скорее всего добьется как учитель в профильных классах или в классах, где учатся дети с высоким уровнем мотивации к изучению его предмета.

Но с неуспевающими по предмету или с чересчур непоседливыми учениками у учителя-предметника могут быть проблемы. И с коллегами, и с администрацией могут возникать конфликтные ситуации в таких ситуациях, когда ему будет казаться, что его предмет ущемляют в правах.

Если учитель реализует вторую модель, то его можно условно назвать учителем-наставником. Он успешно обучает детей и с высоким, и со средним уровнем учебных возможностей,

обеспечивая преодоление неуспеваемости в первую очередь через учет скорости усвоения разными учениками учебного материала. Для него наиболее перспективным предметом исследования и освоения будет работа по модульной технологии с уровневой дифференциацией учебного материала. Ученики будут продвигаться по единой алгоритмизированной траектории с собственной скоростью, а учитель-наставник будет уделять внимание тем, кому это будет необходимо. Такой учитель успешно реализуется в творческой деятельности как проектировщик учебных модулей по различным темам. А если у него есть возможность перевести модули в электронный формат и использовать компьютерное обеспечение, то результаты обучения станут еще выше.

Если же учитель реализует третью концептуальную модель, то он, действительно, ставит перед собой цель «научить каждого». Тогда он – учитель-партнер. И для него учебный предмет представляет не только цель, но не в меньшей мере средство обучения детей способам познания мира. Такой учитель по первым минутам общения оценит состояние разных учащихся, чтобы при необходимости перестроить урок, начав его не с активной коммуникации, например, а с форм индивидуальной работы с учебником. Такой учитель не успокоится, пока не выяснит, почему кто-то из учеников не может освоить учебный материал. Ведь причиной неуспешности может быть и недостаток знаний, и низкий уровень общеучебных навыков, а иногда и несоответствие излюбленной учителем формы подачи материала индивидуальному стилю учебной деятельности ученика.

Учитель-партнер, анализируя учебную ситуацию, всегда готов определить свою позицию по отношению к каждому ученику в зависимости от реального состояния уровня учебных возможностей ученика:

- для одних – он «предметник», так как им от учителя достаточно помощи в постановке целей и в проверке результатов;
- для других – он «наставник», который отслеживает их работу, корректируя ее по промежуточным результатам при необходимости;

- для третьих – «партнер», готовый в любую минуту для каждого создать ситуацию успеха или целенаправленного учебного затруднения для развития.

Названные позиции учителя-партнера могут ситуативно изменяться по отношению к одному и тому же ученику: «партнер» в первые дни после длительной болезни ученика изменит свою позицию на «наставника» или «предметника», как только отпадет необходимость в постоянной педагогической поддержке.

Учитель-партнер отличается от всех своих коллег прежде всего тем, что творит постоянно, каждую минуту урока. Конечно, такому учителю доступны и все остальные направления творческой деятельности: он может быть автором новых программ, методик и технологий. Может создавать и использовать учебные модули, компьютерные программы...

Принципиальное отличие: такой учитель практически существует в режиме эксперимента в каждую минуту урока, так как основным предметом его исследовательской деятельности является УЧЕБНАЯ СИТУАЦИЯ. Такой учитель не может не владеть навыками грамотного управления собственной деятельностью, условиями и ресурсами.

Чтобы постоянно быть свободным для выбора наиболее оптимального и эффективного способа действия, для такого учителя должна быть характерна системность во всем: в организации классного пространства, на рабочем столе, в шкафах... Чтобы, не теряя времени, заменить задание ученику, обнаружившему свою несостоятельность, чтобы вышедшим после болезни ученикам обеспечить самостоятельную отработку пропущенного учебного материала, чтобы мотивировать заскучавшего отличника годоволомным заданием.

Потребность школы в новом учителе четко определена и в государственных документах, определяющих приоритеты развития образовательной политики:

- учителя, который не только «учит», но в первую очередь создает условия для запуска процессов саморазвития, самоопределения, самопознания у своих учеников;
- учителя, который не паникует от каждого изменения в программах, учебных планах и т.д., так как владеет навыками профессиональной управленческой деятельности;
- учителя-методолога и учителя-управленца.

Такой учитель уже по-иному воспринимает поступающие сверху распоряжения – конструктивно-критически, умело вычленивая инвариантную, обязательную для выполнения часть и профессионально точно рефлексируя вариативную составляющую. Такой учитель по-новому оценивает и свою деятельность: ведь он больше не работает в рамках «рецептурной» педагогики, где один учитель может быть «хуже или лучше» другого как исполнитель, ретранслятор заданного сверху алгоритма деятельности. Учитель-управленец сравнивает себя сегодняшнего с собой вчерашним. Для такого учителя, как и для любого профессионала, творчество начинается с владения навыками управления той средой, в которой происходит его профессиональная деятельность.

Настоящее творчество по сути своей не что иное, как результат успешного управления профессионалом средой в ситуации неопределенности, нестандартности.

А что может быть более нестандартным, чем школьные ситуации, ежедневно, ежечасно, ежеминутно рождающие проблемы, решить которые под силу только учителю с высоким уровнем управленческой компетентности?..

В современной педагогической науке понятие «профессиональная компетентность педагога» рассматривается по-разному в зависимости от контекста решаемых исследователями научных задач. Это отражает феноменологическую целостность бытия: на самом деле, мир един и неделим, и состоит мир (как и каждая его составляющая) из того, на что мы его делим.

Авторам, как исследователям-практикам, самым перспективным кажется подход к структуре компетенций педагога, представленный в работах И.Я. Лернера, В.В. Краевского,

А.В. Хуторского. Авторы предложили рассматривать каждую компетенцию как единство трех составляющих:

- когнитивная составляющая (наличие системы педагогических и специальных предметных знаний);
- операционально-технологическая составляющая (владение методами, технологиями, способами педагогического взаимодействия, методами обучения данному предмету);
- позиционно-ценностная составляющая (этические и социальные позиции и установки, черты личности специалиста).

Такая структура «армирует» весь набор компетенций, связывая их через знания, технологии и ценностные установки. Становится понятно и учителю, и завучу, и методисту – для роста когнитивной составляющей любой компетенции можно использовать чтение и обсуждение специальной литературы и периодики, лекционные курсы. Для развития операционально-технологической составляющей придется организовать циклы практико-ориентированных семинаров, деловые игры и тренинги. Гораздо сложнее создать адекватные условия для роста и развития личностной составляющей. Мотивацию и позицию не сформируешь – ее можно только инициировать и поддерживать (высоким уровнем морально-этических ресурсов, адекватными организационными условиями, «прозрачной» системой поощрений, обеспечением активного участия каждого учителя в жизни профессионального социума и т.д.).

Подобная система компетенций, разработанная в рамках сотрудничества преподавателей кафедры УОС им. Т.И. Шамовой ИСГО МПГУ со школами России, используется успешно последние 20 лет как инструмент управления ростом профессионализма каждого учителя и качеством методической работы (рис. 11, табл. 5) [23]. Разработанная как открытая система, она позволяет учителям видеть свои достоинства и недостатки конструктивно, как «точки роста», проектируя индивидуальную траекторию повышения собственного уровня профессионализма, при необходимости обновляя содержание каждой компетенции.



Рис. 11. Совокупность компетенций учителя (рабочая модель) [23]

Таблица 5

Содержание компетенций педагога (по рабочей модели на рис. 11 [23])

Предметно-методологическая компетенция
<p>когнитивная составляющая: система знаний по базовым наукам, знания в области преподаваемого предмета; ориентация в современных исследованиях по предмету, система знаний об информационно-дидактических ресурсах учебного процесса по предмету, их развивающем и социализирующем потенциале;</p> <p>операционально-технологическая составляющая: владение разнообразными методами предметной дидактики, в том числе групповыми, проектными, с применением медиатехнологий; владение методиками, приемами, технологиями, развивающими и социализирующими ученика средствами учебных предметов; умение обеспечить образовательный процесс ресурсами, социализирующими и развивающими учащихся средствами предмета;</p> <p>позиционно-ценностная составляющая: осознание связи предметных знаний с системой общечеловеческих и собственных ценностей; видение содержания предмета и своей роли как учителя-предметника в обеспечении процветания общества; осознание значения ресурсного подхода к организации учебно-познавательной деятельности ученика; понимание значения информационно-технологической грамотности для современного человека; стремление сформировать у учащихся осознанное отношение к ресурсам Интернета и медиатехнологиям как к средству трансляции информации, требующим критического осмысления</p>

Продолжение табл. 5

Психолого-педагогическая компетенция
<p>когнитивная составляющая: система знаний о личных внутренних ресурсах учебно-познавательного успеха ученика – зачем ученик учится, каковы особенности его познавательной сферы, его психологические особенности; как развиваются мотивационно-потребностная и эмоционально-волевая сферы учащихся;</p> <p>операционно-технологическая составляющая: умение педагогическими способами определить уровень развития «познавательных инструментов» ученика; умение использовать знания об учебно-познавательных особенностях каждого ученика для конструирования реального образовательного процесса;</p> <p>позиционно-ценностная составляющая: позитивная позиция учителя при оценке возможностей ученика: все познавательные возможности ученика могут развиваться и имеют свой диапазон положительной динамики</p>
Валеологическая компетенция
<p>когнитивная составляющая: теоретические знания в области валеологии и проектирования здоровьесберегающей образовательной среды (урок, кабинет, взаимодействие); система нормативно-правовых знаний, обеспечивающая ответственность учителя и ученика как субъектов образовательного процесса за организацию и результаты здоровьесберегающей деятельности;</p> <p>операционно-технологическая составляющая: владение навыками конструирования здоровьесберегающей среды, принятия решений по проблемам здоровьесбережения в системе «учитель – ученик»;</p> <p>позиционно-ценностная составляющая: стремление к самообразованию в вопросах здоровьесбережения; осознание необходимости здоровьесберегающей среды; понимание связи знаний с системой ценностей; осознание ответственности за свое здоровье как фактора личного и общего благополучия; видение себя как психически, физически и нравственно здоровой личности</p>
Коммуникативная компетенция
<p>когнитивная составляющая: система знаний о законах общения;</p> <p>операционно-технологическая составляющая: владение приемами эффективного общения, позволяющими осуществлять направленное результативное неразрушающее взаимодействие в системе «учитель – ученик» и с коллегами;</p> <p>позиционно-ценностная составляющая: осознание ценности общения, стремление строить педагогическое взаимодействие с учетом особенностей личности другого человека – как ученика, так и сотрудника, родителя</p>

Окончание табл. 5

Организационно-деятельностная (управленческая) компетенция
<p>когнитивная составляющая: комплексная система знаний: об управлении как ведущей деятельности; о педагогическом экспериментировании; о способах и формах профессионального самосовершенствования, о способах и формах обобщения и трансляции опыта, о способах и формах самопрезентации;</p> <p>операционно-технологическая составляющая: умение осуществлять педагогический анализ ресурсов – структурировать учебный материал с учетом особенностей контингента и возможности обустройства кабинета; умение проектировать цели учения для ученика, и для себя – в управленческих формулировках; умение планировать учебный процесс от конечной цели, грамотно проектировать или выбирать форму и содержание тематической и промежуточной диагностики, анализировать результаты своей работы, выделять недостатки, проводить коррекцию; умение спланировать, организовать, провести и проанализировать эксперимент по внедрению инновации – нового учебника, программы, технологии; способность к постоянному профессиональному совершенствованию, к трансляции своего положительного опыта в педагогическое сообщество; владение приемами анализа и обобщения собственного опыта в статье, выступлении; участие в профессиональных объединениях; умение выбрать необходимое направление и формы деятельности для своего профессионального роста;</p> <p>позиционно-ценностная составляющая: осознание того, что управление опирается на сознательный выбор; стремление к сознательному выбору профессиональной инновации; желание реализовать собственный творческий потенциал, разрабатывая и апробируя новые программы, технологии, элективные курсы, рабочие тетради; стремление сформировать у учащихся понимание того, что управление собственной деятельностью – это единство свободного выбора и ответственности за него; желание учителя достичь высокой степени профессионализма, максимально реализовать свои возможности, внести свой достойный вклад в общее дело образования детей; стремление поделиться профессиональными находками и представить собственные достижения для использования их коллегами; осознание этих умений как фактора собственного профессионального роста и ресурса профессионального роста коллег, всего педагогического сообщества</p>

В табл. 6 описана критериальная система оценивания реального уровня компетентности педагога, приведены показатели и уровневые дескрипторы для каждой компетенции.

Уровневые дескрипторы для проведения оценивания компетентности педагога [23]

Компетенция	8–10 баллов оптимальный уровень	6–7 баллов достаточный уровень	5 баллов и ниже критический уровень
1. Предметно-методологическая компетенция	Учитель отлично ориентируется в современных публикациях по дидактике; следит за современными исследованиями по базовым наукам, это отражено в оборудовании кабинета, в организации учебной деятельности, в содержании урочной и внеурочной деятельности учеников (кружки, элективные курсы, экскурсии, проекты и др.). Учитель имеет в активе разнообразные методы и приемы работы. В том числе групповые, проектные, с применением медиатеchnологий и др.	Учитель использует материал педагогических публикаций время от времени – для подготовки докладов, для отчетов. Учитель эпизодически использует инновационные методики в содержании учебного процесса. Такие формы работы учитель использует эпизодически. Оснащение учебного процесса требует систематизации для использования	Учитель практически не следит за достижениями в области разработок новых подходов в преподавании своего предмета, не пользуется педагогической периодикой. В основном учитель использует традиционные методики, фронтальные способы организации учебной работы, репродуктивные формы работы

1. Предметно-методологическая компетенция	<p>Всё дидактическое оснащение кабинета систематизировано, позволяет:</p> <p>организовать индивидуализацию; рационально использовать время и пространство учителя и ученика; использовать медиатеchnологии.</p> <p>Учитель владеет и постоянно использует ИКТ. Учитель умеет выстроить индивидуальную траекторию обучения ученика с учетом особенностей его индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности.</p> <p>В целях, содержания и формах деятельности ученика учитель акцентирует социализирующие и развивающие составляющие.</p> <p>Учитель умеет сконструировать задания, целенаправленно развивающие и/или диагностирующие навыки владения универсальными учебными действиями, описанными во ФГОС.</p> <p>Умеет создать систему заданий, развивающих УУД, для каждой учебной темы</p>	<p>Учитель эпизодически использует ИКТ.</p> <p>Индивидуальные траектории обучения предмету учитель строит только по логике предмета, но не учитывает внутренних ресурсов самого ученика.</p> <p>Учитель время от времени использует такие задания, самостоятельно не умеет их конструировать</p>	<p>Последние достижения в базовых науках, культуре, связанные с содержанием предмета слабо отражены в содержании и способах деятельности учащихся.</p> <p>Дидактическое оснащение требует доработки и по содержанию, и по форме, и по количеству.</p> <p>ИКТ не используются</p> <p>В основном ставит и реализует предметные цели в организации учебного процесса.</p> <p>Практически не использует такие задания в обучающей деятельности</p>
---	---	---	---

Компетенция	8–10 баллов оптимальный уровень	6–7 баллов достаточный уровень	5 баллов и ниже критический уровень
2. Психолого-педагогическая компетенция	Учитель знает и использует знания о системе учебного успеха ученика, знает и реализует в практике положения теории познавательной деятельности. При обсуждении педагогических воздействий, при анализе уроков, результативности учения учитель активно использует понятия, характеризующие познавательную сферу ученика. Умеет определить причины учебной неуспешности ученика. Учитель умеет выстроить индивидуальную траекторию обучения ученика с учетом особенностей его индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности	Учитель не имеет целостного представления обо всех ресурсах учебного успеха ученика. Знания носят интуитивный характер, а термины – нечеткие границы, что мешает коллективному обсуждению общих проблем с одним и тем же учеником, в педагогической среде с коллегами. Индивидуальные траектории обучения предмету учитель строит только по логике предмета, но не учитывает внутренних ресурсов самого ученика	Учитель имеет затруднения в системном подходе к оценке учебных ресурсов ученика. Практически не может самостоятельно охарактеризовать причины учебного неуспеха конкретного ученика. Учитель не умеет индивидуализировать учебный процесс
3. Валеологическая компетенция	Учитель хорошо разбирается в теории науки о здоровье, постоянно совершенствует свои знания в этом направлении, использует знания в реальном учебном процессе. Владеет навыками конструирования здоровьесберегающей среды во всех трех направлениях: ▪ через учебную деятельность; ▪ через пространство кабинета; ▪ через стиль взаимодействия с учениками и коллегами. Владеет знаниями и практическими умениями организации учебного и воспитательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья в интегрированном образовательном пространстве	Учитель недостаточно свободно ориентируется в перечисленных направлениях. Может самостоятельно проанализировать уровень здоровьесбережения образовательной среды на своих уроках и во внеурочной работе по алгоритму	Учитель практически не владеет этими знаниями и умениями, нуждается в постоянной помощи наставника или завуча для такой работы

4. Коммуникативная компетенция	Учитель умеет дифференцировать виды и способы воздействия при общении, строит общение, предупреждая разрушающие конфликты, при необходимости умеет перевести конфликт в конструктивный диалог. У учителя практически не возникают проблемы в общении с учениками. Учитель успешно работает в профессиональном социуме, легко включается в коллективную деятельность	Учитель понимает важность развития данной компетенции, но не всегда может дифференцировать подходы в процессе общения с отдельным ребенком или с отдельными коллегами	Учитель не уделяет должного внимания стилю и способам общения. Учитель недостаточно гибко реагирует на ситуативные изменения в общении с коллегами
5. Организационно-деятельностная (управленческая) компетенция	Учитель планирует учебную деятельность «от конечной цели – от результатов ученика по ФГОС». Учитель умеет выделить и проанализировать цели и результат учебного процесса, его условия. Учитель осуществляет все уровни управления в системе «учитель – ученик»: ▪ стратегический уровень – на уровне управления через программы, учебники; ▪ тактический уровень – через тематические планирование и информационные карты уроков для учителя и ученика; ▪ ситуативный уровень – осуществляя при необходимости целенаправленную педагогическую поддержку ученику. Умеет спроектировать, реализовать и проанализировать результативность программы развития ученика средствами своего предмета	Планирует уроки от числа параграфов в учебнике, с трудом корректируя выполнение программы при ситуативных нарушениях временного режима. Может проанализировать свою деятельность по предположенному алгоритму и может скорректировать цели, условия учебного процесса по предложенному плану	Учитель практически не использует принцип планирования от конечной цели, не знает и не применяет управленческие технологии в собственной работе, осуществляя свою деятельность как трансляцию учебной информации. Самоанализ урока, взаимодействия с учеником чаще всего строится на эмоциях, ощущении

2.2. Чем и как управляет педагог в образовательной системе «учитель – ученик». Дидактический потенциал управления в работе педагога

В последние годы очевидность субъектного подхода к процессу учения была подтверждена открытием для педагогического сообщества работы Яна Амоса Коменского «Матетика» (впервые перевод книги на русский язык с латинского осуществили профессора РГГУ Н.А. Федоров, Е.С. Федорова в 2015 г.) [59, 60].

Призыв «вперед, к Коменскому», сформулированный авторами одной из последних публикаций по этой теме, был, несомненно, оправдан. Но нет пророка в своем Отечестве, и большинство авторов статей, восхищаясь гением Коменского, как будто начисто забыли о работах российских педагогов.

О том, например, как на одной из первых конференций Международной ассоциации развивающего обучения В.В. Давыдов сказал: «...Мы должны, наконец, понять, что обучение есть деятельность управленческая. Управлять учением – значит создавать такие условия, при соблюдении которых деятельность учения достигала бы поставленных целей. Жаль, что в зале нет специалистов в области управления...» (В.В. ошибался только в одном – все, кто присутствовал в том зале были – или должны были быть! – управленцами. Каждый в своем пространстве реализации управленческих функций [21]).

О работах И.Я. Лернера, который утверждал: «Учение не совпадает с усвоением, это – деятельность по организации для себя условий усвоения содержания социального опыта. Включает планирование, деятельность усвоения и контроль за его эффективностью» [53].

Российский философ и методолог П. Щедровицкий также определяет проблемы содержания образования, как проблемы системы управления: «Именно по причине сказанного выше перестают работать традиционные для нас линейные, линейно-функциональные, вертикально-иерархические схемы, которые когда-то сложились (и какое-то время были эффективными) в разных областях государственного или корпоративного администрирования.

Сегодня мир переходит к сетевым формам организации и взаимодействия, к проектам и программам. Потому что управлять можно только программами и проектами и нельзя – бессмысленно – учебными заведениями. Но для этого нужна принципиально иная проектная и сетевая культура организации» [90].

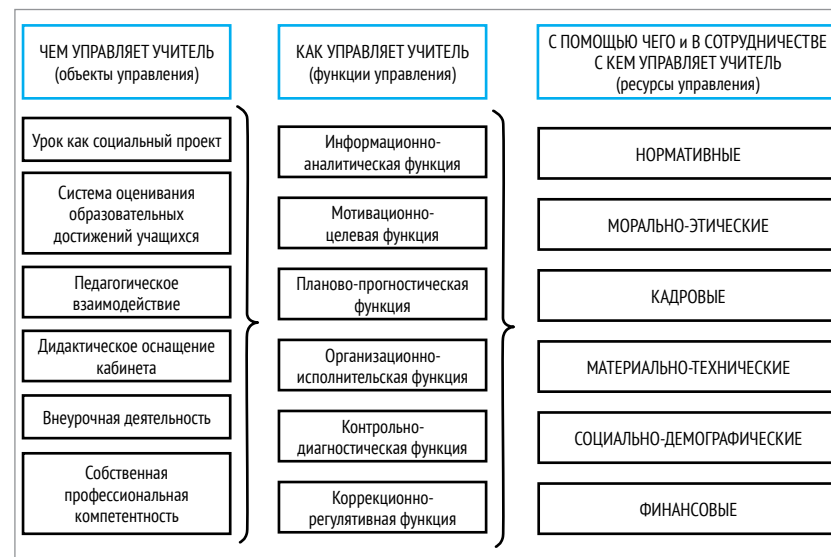


Рис. 12. Алгоритм управления педагогом качеством образовательной системы «учитель – ученик»

Исследования деятельности педагогов, добивающихся лучших результатов, позволили создать матрицу ресурсов учителя, соответствующих с функциями управления в его деятельности и с объектами управления в системе «учитель – ученик» [16].

Было выделено шесть главных объектов управления, которыми учитель управляет, реализуя все составляющие своей профессиональной компетентности (рис. 12, табл. 7). В табл. 7 представлены **примеры** ресурсов, обеспечивающих успешное управление каждым из этих объектов (матрица – это «живой» документ, позволяющий обновлять и корректировать содержание ресурсов в зависимости от целей и возможностей организации):

Таблица 7

**Матрица ресурсов, обеспечивающих реализацию функций управления
каждым объектом в работе учителя**

Функции управления	Требования к ресурсам в соответствии с ФГОС
Объект управления: система оценивания образовательных достижений учащихся	
Информационно-аналитическая	Структура и содержание к/р должны соответствовать таковым по требованиям ФГОС: проверять не только предметные, но и метапредметные результаты ученика, при анализе к/р используется принцип критериального оценивания
Мотивационно-целевая	Структура и содержание к/р должны мотивировать учащихся и на овладение предметным знанием, и на овладение УУД, помогать устанавливать цели саморазвития, при анализе к/р используется принцип критериального оценивания
Планово-прогностическая	К диагностическим материалам должны прилагаться показатели и уровневые дескрипторы для оценивания качества выполненной работы, по которым проектируется дальнейшая работа ученика
Организационно-исполнительская	Организация диагностики учебно-познавательных достижений должна отражать структуру системы результатов: валидно проверить уровень УУД можно только при условии достижения определенного уровня знаний предметного содержания
Контрольно-диагностическая	По данным анализа таких к/р «в формате ФГОС» учитель ведет мониторинг успешности учащихся по своему предмету
Регулятивно-коррекционная	По данным мониторинга учитель осуществляет коррекцию и регуляцию собственной деятельности – коррекция целей, задач, организации и/или содержания процесса обучения
Объект управления: урок как социальный проект	
Информационно-аналитическая	Учитель умеет проанализировать урок как реализованный социальный проект: уровень реализации целей, качество показателей процесса, уровень достигнутых результатов в соответствии с требованиями ФГОС
Мотивационно-целевая	Учитель осознает значение внутренней мотивации как ведущего внутреннего ресурса учебного успеха ученика, помогает ученику перевести внешний ресурс «надо» во внутренний ресурс «хочу»

Продолжение табл. 7

Функции управления	Требования к ресурсам в соответствии с ФГОС
Планово-прогностическая	Формирование регулятивных УУД осуществляется при обеспечении договорных отношений по принципу распределенной ответственности (инд. образоват. программы, объяснение нового материала в режиме проектирования mind-map и т.п.)
Организационно-исполнительская	Структура и ресурсное обеспечение урока отражают требования к условиям, прописанным во ФГОС
Контрольно-диагностическая	Диагностика достигнутых результатов производится с максимальным участием самого ученика (одновременно формируются регулятивные УУД)
Регулятивно-коррекционная	Структура и ресурсное обеспечение урока позволяют гибко реагировать на ситуативные изменения в образовательной среде
Объект управления: внеурочная деятельность	
Информационно-аналитическая	Учитель умеет проанализировать качество предметного события в соответствии с требованиями ФГОС: насколько это событие реализует условия для формирования не только предметных, но и личностных результатов и УУД
Мотивационно-целевая	Цели внеурочных событий должны отражать субъектный опыт учащихся, проектироваться из жизни и как социально значимая деятельность
Планово-прогностическая	В планах внеурочной деятельности должны ясно просматриваться требования ФГОС не только к предметным, но и к личностным и метапредметным результатам
Организационно-исполнительская	Структура и ресурсное обеспечение внеурочной деятельности отражают требования к условиям, прописанным во ФГОС
Контрольно-диагностическая	По показателям качества событий можно судить о динамике изменений в образовательных результатах
Регулятивно-коррекционная	Учитель, анализируя результативность каждого события, при необходимости корректирует содержание и формы деятельности последующих событий
Объект управления: дидактическое оснащение кабинета¹	
Информационно-аналитическая	В предметном кабинете в наличии Управленческая папка учителя с разделами сбора информации и анализа качества уроков, мониторинга достижений учащихся по ФГОС
Мотивационно-целевая	Оснащение кабинета мотивирует учащихся, раскрывает социально значимый и личностный потенциал предметного содержания

¹ Возможно формирование ресурсов в цифровом формате.

Продолжение табл. 7

Функции управления	Требования к ресурсам в соответствии с ФГОС
Планово-прогностическая	В Паспорте кабинета есть план развития, в котором отражены требования ФГОС к условиям ОП
Организационно-исполнительская	Картотеки заданий по предмету позволяют учителю проектировать дифференцированный ОП и индивидуальные образовательные программы. Информационно-методические материалы систематизированы по учебным темам (модулям), что позволяет реализовать максимальную самостоятельность в деятельности учащихся (регулятивные УУД)
Контрольно-диагностическая	В оснащении кабинета в наличии диагностические материалы, позволяющие определить не только уровень предметных результатов, но и уровень развития каждого из метапредметных результатов
Регулятивно-коррекционная	Картотеки заданий по предмету, систематизированные по их дидактическому потенциалу, позволяют учителю корректировать индивидуальные образовательные программы
Объект управления: педагогическое взаимодействие	
Информационно-аналитическая	Учитель умеет грамотно рефлексировать успехи и неудачи в педагогическом общении
Мотивационно-целевая	Учитель владеет методами убеждения, используя знания психодидактики
Планово-прогностическая	Учитель планирует развитие взаимодействия с учащимися на основе использования требований ФГОС к личностным результатам
Организационно-исполнительская	Учитель реализует директивно-понимающий стиль общения, выстраивая его на договорных отношениях
Контрольно-диагностическая	Помощь учителя в ведении учеником Дневника индивидуальных достижений обеспечивает адекватную оценку результативности
Регулятивно-коррекционная	Учитель корректирует педагогическое взаимодействие в соответствии с особенностями личности ученика и целями взаимодействия
Объект управления: собственная профессиональная компетентность учителя	
Информационно-аналитическая	Учитель владеет технологиями определения собственных «точек» профессионального роста, умеет выбрать необходимые источники информации для повышения уровня собственной компетентности
Мотивационно-целевая	Учитель демонстрирует высокий уровень стремления осваивать новые, современные педагогические методики и технологии

Окончание табл. 7

Функции управления	Требования к ресурсам в соответствии с ФГОС
Планово-прогностическая	Умеет планировать собственную профессиональную деятельность, осознанно выбирая формы и ресурсы реализации планов
Организационно-исполнительская	Успешно реализует неформальные и информальные способы повышения квалификации
Контрольно-диагностическая	Грамотно рефлексировать уровень собственной компетентности
Регулятивно-коррекционная	Умело корректирует собственный выбор способов и содержания процесса самообразования

Можно сделать обобщающий вывод о том, что такое управление для педагога:

**управление для педагога –
это инструментальная оболочка любого профессионального
вида и акта деятельности – всегда педагог планирует
или контролирует, мотивирует или организует –
педагогическая деятельность описывается в глаголах
управленческих функций**

(в тексте проекта нового профстандарта педагога четко описаны уровни управления: в должности «учитель» субъект деятельности «осуществляет, реализует», в должности «старший учитель» он «проектирует, осуществляет, реализует», а в должности «ведущий учитель» – «координирует, организует, демонстрирует, проектирует, осуществляет, реализует»).

В последние годы кафедры педагогики открываются в вузах различного профиля – технического, экономического, военного, и т.д. Причина в том, что анализ происходящих социальных реформ, необходимость не только разработки, но и успешного введения инноваций в практику потребовали обращения к педагогике с новой дидактикой.

Ведь если любая деятельность человека реализуется как управленческая («организационная» по А.А. Богданову), то все ошибки – это ошибки управления. И в этом случае педагогика – комплекс наук, объединенных одной целью – определить, **как научить человека действовать без ошибок, реализуя при этом свободу выбора**. А учебные предметы, методики, оснащение и оборудование,

да и мы – педагоги – со своей компетентностью, – это ресурсы управления в такой дидактической системе.

Следовательно, правила управления – технологический инструментарий для реализации законов педагогики (и дидактики, и матетики) – позволяют субъекту деятельности ответить на вопросы «как и с помощью чего действовать», а законы государства и педагогические закономерности определяют содержание, уровень результата и грамотность распределения ответственности в процессе реализации управленческого действия («зачем, для кого, что и кому делать»).

Можно сформулировать рабочее определение дидактического потенциала управления следующим образом:

дидактический потенциал управления – это атрибутивное качество управленческого действия, основанного на законах социального управления, проявляющееся в росте уровня знаний, самостоятельности и ответственности субъекта деятельности управляемой системы.

И в заключение – мыслеобраз как продукт правополушарного мышления (рис. 13).



Рис. 13. Образы для осмысления связи понятий «управление» и «педагогическая деятельность»

Если педагогическая деятельность – это мелодия, построенная по законам гармонии (по законам дидактики и матетики), то управление – это инструмент, на котором играют эту педагогическую мелодию (рис. 13).

При всей условности и метафоричности выводы из этого мыслеобраза практичны и реальны: без инструмента мелодию нельзя воспроизвести или услышать, а без музыкального ряда инструмент мертв [16].

Задания для формирования и развития компетенций по материалам главы 2

Тест к главе 2

- 1. Что из перечисленного ниже не является объектом управления в деятельности учителя?**

 - А. Оснащение кабинета.
 - Б. Качество урока.
 - В. Качество внеурочной предметная деятельность.
 - Г. Качество педагогического общения.
 - Д. Система оценивания образовательных достижений ученика.
 - Е. Собственная профессиональная компетентность.
 - Ж. Среди перечисленных объектов нет тех, которыми не управляет учитель.
- 2. Оптимальный уровень управленческой компетентности позволяет учителю**

 - А. Успешно работать по описанному в методическом пособии алгоритму.
 - Б. Реализовать тактическое управление, согласуя выбор методик обучения с коллегами..
 - В. Успешно реализовать в своей деятельности весь управленческий цикл, проектируя обучающую деятельность как управление процессом учения.
 - Г. Реализовать по необходимости все описанные выше уровни деятельности.

3. Постоянное повышение уровня компетентности учителей школы и их квалификации необходимо в первую очередь для

- А. Продвижения школы в рейтинге образовательных учреждений.
- Б. Создания положительного образа школы в социуме.
- В. Обеспечения качества результатов образовательного процесса.
- Г. Обеспечения успешного участия учителей школы в конкурсах и смотрах профессионального мастерства.

4. Главным показателем качества обучающей деятельности учителя является

- А. Уровень обученности учеников.
- Б. Уровень обучаемости учеников.
- В. Уровень метапредметных и личностных результатов учеников.
- Г. Динамика роста внутренних ресурсов учебного успеха учеников.

5. Успех профессиональной работы учителя по достижению образовательных результатов определяется:

- А. Наличием среди его учеников победителей олимпиад и конкурсов.
- Б. Наличием динамики в обученности и обучаемости его учеников.
- В. Повышением мотивации обучающихся к изучению предмета.
- Г. Все ответы верны.

6. Учитель какого предмета в средней школе обязан выполнять требование ФГОС к образовательному результату «смысловое чтение»?

- А. Всех предметов, входящих в образовательную программу основного общего образования.
- Б. Литературы.
- В. Всех предметов гуманитарного цикла.
- Г. Русского языка.

7. Метапредметные образовательные результаты включают

- А. Освоение межпредметных понятий.

- Б. Овладение универсальными учебными действиями.
- В. Самостоятельность в планировании и организации собственной учебной деятельности.
- Г. Всё вышеперечисленное.

Кейс 1. Функции управления в педагогической деятельности

Заполните вторую графу таблицы названиями функций управления, которые реализует учитель на каждом этапе своей профессиональной деятельности.

- информационно-аналитическая (Ин-Ан)
- мотивационно-целевая (Мот-Цел)
- плано-прогностическая (План-Пр)
- организационно-исполнительская (Орг-Исп)
- контрольно-диагностическая (Конт-Диог)
- регулятивно-коррекционная (Рег-Кор)

Виды деятельности	Функции управления
1. Распределяет содержание темы по урокам	
2. Подбирает или создает дидактическое оснащение для обучающихся, оценивая актуальный уровень их готовности	
3. Проводит занятия	
4. Оценивает уровень освоения материала темы обучающимися	
5. Учитывает особенности детей данного класса при подготовке к урокам и на самих уроках	
6. На занятиях учитывает выявленную готовность детей к выбранным заданиям, состояние детей, особенности возникающих ситуаций в общении	
7. Оценивает качество проведенного урока, делает выводы о своих недоработках, настраивает себя на необходимость позитивных изменений	
8. Сопоставляет образовательные цели темы с ЗАР учеников	
9. Проектирует цели своей работы как деятельности по созданию условий для успешного учения детей	

Кейс 2. Уровни управленческой компетентности в работе педагога

Определите, какому из трех учителей принадлежит каждая из характеристик, описывающих уровень управленческой компетентности (выпишите номер характеристики в необходимую ячейку):

Учитель-партнер	Учитель-наставник	Учитель-предметник
«я в 7 классе вместе с Машей, Петей и Колей познаю мир с помощью математики и учусь управлять миром и собой»	«я в 7 классе обучаю Машу, Петю и Колю математике»	«я преподаю математику в 7 классе»
?	?	?

1	Для выбора направления самосовершенствования руководствуется самоанализом уровня компетенций, мнением экспертов и потребностями реального образовательного учреждения	9	Учитель в основном планирует уроки от числа параграфов в учебнике, затрудняется в корректировке выполнения программы при ситуативных нарушениях временного режима
2	Учитель не может или затрудняется спланировать внедрение инноваций, спрогнозировать результат такого внедрения	10	Потребность в профессиональном росте слабо выражена. Учитель довольствуется методическим «багажом», полученным только в результате собственного опыта
3	Учитель повышает квалификацию, однако для целенаправленного выбора содержания и форм ему требуется методическая помощь	11	Учитель планирует учебную деятельность «от конечной цели», умеет осуществлять педагогический анализ ресурсов в преподавании предмета
4	При отборе и структурировании учебного материала, учитывает особенности контингента, возможности обустройства кабинета и т.д.; умеет проектировать цели для ученика – в результатах: диагностично и операционально, для учителя – в управленческих формулировках	12	Учитель практически не использует принцип планирования от конечной цели, не знает и не применяет управленческие технологии в собственной работе, осуществляя свою деятельность как трансляцию учебной информации
5	Умеет при коллективной работе выполнять разные роли – и лидера, и исполнителя	13	Умеет выделить инвариантную составляющую любого распоряжения администрации и творчески реализует вариативность при его исполнении

6	Может проанализировать свою деятельность по предложенному алгоритму и может скорректировать цели, условия учебного процесса по предложенному плану	14	Умеет проанализировать результаты своей работы, выделить недостатки, провести самокоррекцию и т.д.
7	Учитель может разрабатывать авторские педагогические идеи, апробируя их в реальном образовательном процессе, оценивая эффективность их реализации	15	Самоанализ урока, взаимодействия с учеником чаще всего строится на эмоциях, ощущениях
8	Учитель может внедрить инновацию, но для ее планирования и анализа нуждается в научном руководстве	16	Учитель осуществляет все уровни управления в системе «учитель – ученик»: стратегический уровень – на уровне управления через выбор программы, учебников; тактический уровень – через тематическое планирование и информационные карты уроков для учителя и ученика; ситуативный уровень – осуществляя при необходимости целенаправленную педагогическую поддержку каждому ученику

Кейс 3. Готовность педагога к реализации требований ФГОС в процессе управления качеством образовательной системы «учитель – ученик»

Используя табл. 6, оцените свою готовность к реализации требований ФГОС в процессе управления качеством образовательной системы «учитель – ученик» на основе системно-функционального и системно-ресурсного подхода. Определите свои «точки роста», спроектируйте дорожную карту, выполнение которой позволит восполнить дефициты компетентности.

- 2 балла – требование выполняется на оптимальном уровне
- 1 балл – требование осознается, но выполняется не всегда
- 0 баллов – требование не выполняется

Кейс 4. Анализ нарушений правил социально ориентированной модели управления

Проанализируйте каждое правило, которое необходимо соблюдать, если Вы реализуете социально ориентированную модель управления в системе «учитель – ученик». Представьте, что данное правило нарушается. Какие последствия могут вызвать нарушения данного правила? Какие проблемы могут возникнуть, какие ресурсы необходимо будет использовать для решения этих проблем?

Подготовьте небольшое сообщение для Ваших коллег по результатам выполнения этого кейса, расскажите на методическом объединении или на школьном семинаре.

Правило управления, обеспечивающее реализацию социально ориентированной модели управления	Проблемы, возникающие при нарушении данного правила
5. В социально ориентированной модели управления качество последней определяется тем, насколько эффективно каждый субъект деятельности реализует все функции управления . Особенно это касается контрольно-диагностической функции, результаты реализации которой должны быть основой для пересмотра собственной деятельности каждым субъектом, а не только источником информации для высших уровней системы управления	

Правило управления, обеспечивающее реализацию социально ориентированной модели управления	Проблемы, возникающие при нарушении данного правила
1. В социально ориентированной модели системы управления школой управляемой подсистемой является процесс личностного развития обучающегося через различные виды деятельности, в которых обучающийся является целеобразующим субъектом	
2. Социальность должна быть присуща всем составляющим образовательной среды: <ul style="list-style-type: none"> ▪ содержание предметов должно быть представлено как социально значимое, ▪ организационные формы урочной и внеурочной деятельности должны обеспечивать социализацию, ▪ педагогическое взаимодействие должно быть конструктивным и поддерживать процессы социализации обучающихся 	
3. В социально ориентированной модели управления в системе «учитель – ученик» учитель эффективно реализует все составляющие профессиональной компетентности, а не только предметно-методологическую	
4. Структура социально ориентированной модели управления выстраивается по принципу субъект-субъектных, договорных взаимоотношений на основе модели циклического управления по принципу «белого» ящика	

ГЛАВА 3

ПРОЦЕСС ОЦЕНИВАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Изучив эту главу, вы:

- познакомитесь с принципами проектирования педагогической диагностики на основе критериального оценивания и договорных отношений, с примерами реализации систем оценивания, основанных на этих принципах;
- рассмотрите зарубежный опыт реализации критериального оценивания;
- получите представление о банке критериальных диагностических работ как управленческом инструменте учителя;
- узнаете о разработках российских ученых, разрабатывающих концепцию оценивания как обучающей стратегии;
- познакомитесь с критериальным аппаратом для оценивания качества проектной деятельности, разработанным в Лицее МПГУ.

Это позволит вам:

- использовать алгоритм проектирования системы критериального оценивания в педагогической практике с помощью Памятки, приведенной в разделе 3.3;
- анализировать все функции управления, проектируя и реализуя процесс оценивания различных групп образовательных результатов;
- освоить алгоритм проектирования контрольных работ по предметам «в формате ФГОС»;
- использовать в практической деятельности способы оценивания личностных образовательных результатов, уровня обучаемости, уровня мотивационно-волевой сферы и профиля интеллекта как характеристик зоны актуального развития ученика.

3.1. Система оценивания как объект управления в работе педагога и в образовательных системах школ. Подходы к проектированию и реализации оценки качества образовательных результатов

В документе, подготовленном в 1999 года группой реформы оценивания (Assessment Reform Group), определено, что оценивание – это одно из наиболее действенных средств, повышающих эффективность обучения. При этом авторы четко различают оценивание обучения (assessment **of** learning), проводимое с целью определения уровня достижений, и оценивание для обучения (assessment **for** learning), основанное на иных приоритетах, процедурах и договоренностях. Показано, что именно последний тип оценивания способен приводить к повышению учебных результатов [3].

Авторы показали, что реализация потенциала оценивания как ресурса качества образовательных результатов зависит от пяти ключевых условий:

- эффективной обратной связи от преподавателя к ученикам;
- активного включения учеников в процесс собственного учения;
- учета в преподавании результатов, полученных при оценивании;
- осознания того, насколько сильно от оценивания зависит мотивация и самооценка учеников, которые существенным образом влияют на обучение;
- способности учеников оценивать свои результаты и понимать, как их улучшить.

В то же время было выявлено несколько препятствующих факторов:

- тенденция учителей оценивать скорее количество сделанного и презентацию работы, чем качество собственно учения;
- склонность уделять повышенное внимание ранжированию и выставлению оценок, что часто понижает самооценку учеников, вместо того чтобы помогать им и советовать, как улучшить свое положение;

- подчеркнутое сравнение учеников друг с другом, деморализующее тех, кто оказывается менее успешным;
- использование обратной связи в качестве социального инструмента или средства управления, а не для того, чтобы помочь ученикам более эффективно учиться;
- отсутствие у учителя понимания учебных запросов учеников.

Для того, чтобы определить, «что хорошо, а что плохо» в системе «учитель – ученик», процесс оценивания должен реализовать следующие функции управления:

- контрольно-диагностическую (определять уровень усвоения учебного материала);
- плано-прогностическую (выявить, что из пройденного необходимо в первую очередь включить в плановое повторение);
- информационно-аналитическую (уточнить, какие требования ФГОС к предметным, метапредметным и личностным результатам при изучении данной темы удалось реализовать и насколько).

Но главное – мотивационно-целевую функцию, реализация которой обеспечивает мотивацию учителей к совершенствованию образовательного процесса и мотивацию ученика к активной и конструктивной рефлексии собственной деятельности.

Каждый учитель мечтает о том, чтобы, получив проверенную контрольную работу по пройденной теме, ученик радостно воскликнул: «Ах, вот, оказывается, какие у меня недостатки в освоении этой темы!..» – и, окрыленный новыми знаниями о своих достижениях и/или ошибках, радостно принялся осваивать упущенное.

Для этого необходимо выстроить систему оценивания достижений ученика как минимум на двух концептуальных опорах: принципе критериального оценивания и принципе договорных отношений.

Начнем с реализации принципа критериального оценивания.

Начало века ознаменовалось всплеском интереса и ученых и практиков к вопросу оценивания в образовании. Одним из событий, посвященных вопросам оценивания в правовом и гражданском образовании, стал семинар в Будапеште в 2001 году, в котором участвовали учителя и авторы курсов практического права из США и 14 стран Европы и Азии.

Участники семинара познакомились с различными вариантами форм оценивания, которые часто казались сложными для понимания и применения. Но с содержанием доклада профессора Дайаны Хесс (США) «Пять важнейших принципов оценивания» согласились все! При этом российско-эстонская команда предложила дополнить «пять великих принципов (один из которых Дайана Хесс назвала «революционным»)» еще одним принципом. Так родился набор из шести принципов, реализация которых позволяет процессу оценивания стать настоящим инструментом управления качеством в образовательном процессе.

Перечислим эти принципы, одновременно иллюстрируя их описанием этапов проектирования критериальной системы оценивания:

1. Первый принцип: «Важность»

Для оценивания необходимо выбрать лишь самые важные ожидаемые результаты (цели) курса, программы, которые стоит оценивать, поскольку оценивание требует времени, сил и других ресурсов. Кроме того, оценивание способно улучшить сам процесс обучения этим знаниям, умениям/навыкам и ценностям, которые выделены как важный ожидаемый результат. Ученики относятся наиболее серьезно именно к тем сторонам обучения, которые будут оценены.

Задайте себе вопросы: «Какие ожидаемые результаты являются настолько важными, что их стоит оценивать? Являются ли эти знания, умения/навыки, ценности полезными, применимыми в реальной жизни для человека? Насколько часто они нужны в жизни?» (рис. 14).

учебного результата, овладели нужными знаниями, умениями/навыками, ценностями?» (рис. 15).

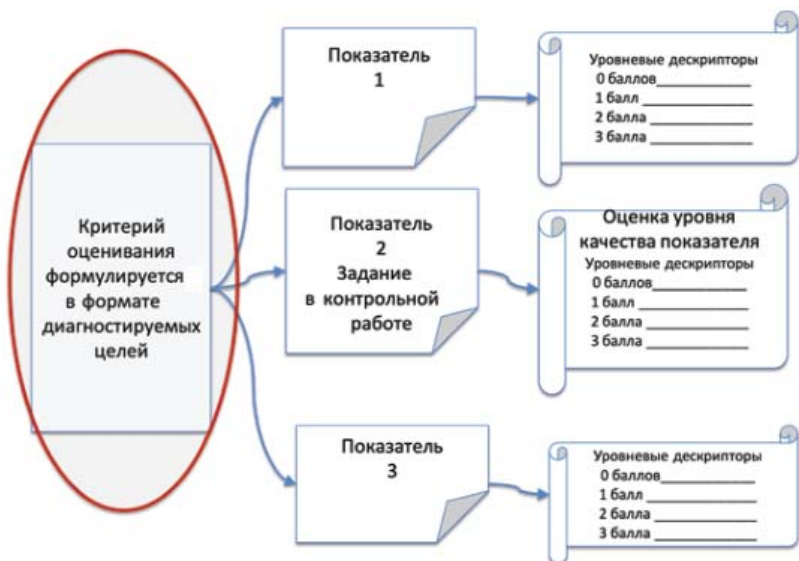


Рис. 14. Выбираем/проектируем КРИТЕРИИ для оценивания

2. Второй принцип: «Адекватность/Валидность»

Как мы можем быть уверены, что отобранный нами результат достигнут? Нужно выбрать точный (адекватный) инструмент оценивания, т.е. упражнение для оценки, которое показало бы нам, что ученики овладели необходимыми знаниями, умениями/навыками, ценностями. Например, если ожидаемый результат был «научить учеников пользоваться правами потребителя», то проверочная работа с заданием «перечислить основные права потребителей» не может являться адекватным инструментом оценки, поскольку знание прав еще не означает умения ими пользоваться. Для проверки этого результата адекватным упражнением было бы задание «разрешить конкретную проблему, используя различные способы защиты прав потребителей», что позволило бы ученикам самим провести переговоры, написать заявление, жалобу или иск в суд.

Задайте себе вопрос: «Какое упражнение или задание может адекватно показать, что ученики достигли ожидаемого

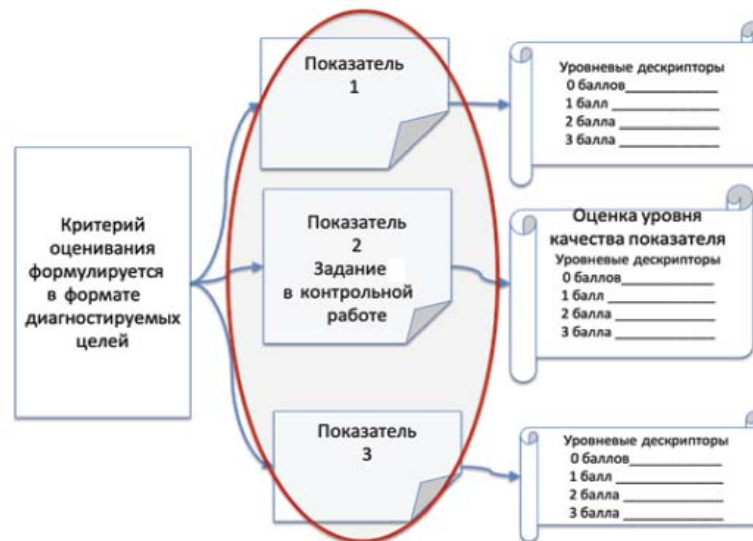


Рис. 15. Выбираем/проектируем ПОКАЗАТЕЛИ для оценивания

3. Третий принцип: «Объективность»

Оценивание результатов выполнения контрольного упражнения – часто процесс субъективный, относительный. Как сделать так, чтобы разные люди, оценивая одну и ту же (или подобную) работу, могли ставить одинаковые оценки? Объективность (постоянство, надежность, достоверность) достигается путем тщательной разработки конкретных показателей и дескрипторов оценивания, показывающих уровень качества результата оцениваемой работы.

Задайте себе вопросы: «Какие характеристики должна иметь отличная, хорошая работа, удовлетворительная или неудовлетворительная работа? Понятны ли эти характеристики (критерии) для других преподавателей и для самих оцениваемых? Достаточно ли они точны, однозначны?» (рис. 16).



Рис. 16. Выбираем/проектируем УРОВНЕВЫЕ ДЕСКРИПТОРЫ для оценивания

4. Четвертый принцип: «Интегрированность» (используем подобные формы заданий В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ)

Если разработать критерии оценивания какого-то упражнения, то окажется, что они являются одновременно правилами выполнения этого упражнения, т.е. правилами обучения конкретному знанию, умению/навыку, ценности (следовательно, описывают дидактический потенциал задания). Следовательно, если вы хотите оценивать по этим критериям, то прежде нужно научить ими пользоваться. «Несправедливо оценивать то, чему вы не учили», – говорит Дайана Хесс. Оценивание должно быть интегрировано в сам процесс обучения.

Задайте себе вопросы: «Включены ли критерии оценивания в процесс обучения? Учу ли я тому же, что и буду оценивать?»

5. Пятый принцип: «Открытость/Демократичность» (названный автором «революционным») (реализуем ПРИНЦИП РАСПРЕДЕЛЕННОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ, обучаем самооцениванию)

Оценивание должно быть открытым. Критерии и стратегия оценивания должны быть сообщены учащимся заранее. Учащиеся должны знать заранее, что и как будет оценено. В ходе семинара в Будапеште прозвучали также идеи, обогащающие этот пятый принцип: нужно привлекать самих учеников к разработке критериев и стратегии оценивания, а также к проведению оценивания. Тогда это делает процесс оценивания «своим», демократическим и справедливым для учащихся (но в целом – применение всех этих принципов и делает оценивание справедливым).

Итак, «революционные» вопросы: «Как и когда я сообщу учащимся “что” и “как” я буду оценивать? Могу ли я вместе с учащимися разработать критерии и стратегию оценивания, а также провести оценивание вместе?»

6. Шестой принцип: «Простота/Удобство» (предложенный российско-эстонской командой) (реализуем оба смысла понятия «оценивание»: измеряем ЦЕННОСТЬ, но НЕ ЗАВЫШАЕМ ЦЕНУ самого процесса измерения)

Процесс оценивания и сами формы оценки должны быть простыми и удобными в применении и пользовании. Можно вводить критерии оценки постепенно, по мере освоения самого инструмента оценки. Ни формы, ни содержание оценивания не должны отпугивать учителей и учащихся.

«Контрреволюционный» вопрос: «Достаточно ли прост и доступен процесс оценивания для педагога и учащихся?»

В зарубежной практике есть примеры разработки информационно-методических материалов, позволяющих грамотно и эффективно осуществлять критериальное оценивание результатов школьного образования. В канадских школах на столах учителей всех предметов лежат наборы диагностических работ с уровнями дескрипторами качества для всех тем предметных курсов.

В российских школах такие материалы отсутствуют. Введение ФГОС, не обеспеченное диагностическими работами в формате критериального оценивания, требует активного включения как теоретиков-методистов, так и учителей-практиков в процесс разработки таких материалов.

Эффективное внутришкольное управление невозможно также без критериального оценивания качества педагогической деятельности учителя, качества управленческой деятельности школьных администраторов. Однако если критериальное оценивание качества реализации своих функций остальными субъектами образовательного процесса обеспечивает управление внешними по отношению к ученику условиями и ресурсами, то критериальное оценивание результатов позволяет эффективно управлять ростом внутренних ресурсов ученика [24].

Новый результат не может оцениваться при помощи старых инструментов. Введение новых учебных технологий также требует изменения традиционной системы оценивания качества образовательного процесса. Таким образом, можно определить основное противоречие современной школы в рассматриваемом аспекте: ученик объявляется в государственных документах полноправным субъектом образования, оставаясь в роли пассивного объекта оценивания.

Если учитель реализует модель, в которой он позиционирует себя как основной источник информации, то оценивание в такой модели выполняет функцию «оценки объема взятого (учеником) из данного (учителем)». Но, когда реализуется (а не только декларируется!) субъект-субъектный принцип взаимоотношений в системе «учитель – ученик», оценивание становится фактором, который организует, направляет и стимулирует процесс учения.

Можно привести примеры реализации таких систем оценивания в школах.

В ЦО № 548 «Царицыно» г. Москвы в 2004 году обозначили важнейшую цель оценивания – определить местоположение ученика в некоторой системе относительно себя и других, обеспечив в системе оценивания возможность сравнения учащегося со своим собственным (предыдущим) результатом; сопоставление

с аналогичными параметрами другого ученика, для позиционирования школьников относительно модели социальной успешности; сравнение результатов деятельности с объективным эталоном, для определения соответствия каким-то изначально заданным условиям (ЕГЭ, ГИА). Выстроенная система получила название Внутришкольной системы оценки качества образования «ВСОКО-548». Для ее реализации была организована Служба мониторинга, целью работы которой стала выработка механизмов и систем управления качеством всего образовательного процесса в Центре. В системе «ВСОКО-548» в технологии оценивания описана каждая позиция оценочной характеристики учащихся: условия ее достижения; ресурсы; показатели (индикаторы); периодичность, способы и виды мониторинга; система контроля качества процесса формирования данного показателя. Примечательно, что одним из преимуществ разработанной системы авторы называют возможность использования данных не только для анализа глобальных проблем (читай, стратегического планирования), но и «...организации движения информации по принципу “снизу вверх”. При этом она может применяться в первую очередь самим образовательным учреждением для контроля качества и в избытке обеспечивать более высокие уровни РСОКО и ОСОКО (региональный и общероссийский) всеми необходимыми сведениями» [44].

Подобный опыт управления качеством результатов образовательного процесса успешно применялся в московской школе-лаборатории № 196 с конца 90-х годов. В систему мониторинга результатов в этой школе были включены такие параметры, как уровень обучаемости, уровни коммуникативных, организационных и мыслительных общеучебных умений, уровень и вектор мотивации, уровень социализированности обучающихся [25]. Результаты учета данных анализа системного мониторинга позволяли не только обеспечить положительную динамику образовательных результатов, но и разработать технологию индивидуализации, которая за 18 лет подтвердила свою состоятельность как дидактический и управленческий ресурс личностно ориентированного образовательного процесса [24].

С 2009 года в школах Москвы и России успешно реализуется интересный и, главное, технологичный опыт школ провинции Онтарио в Канаде, где делегация педагогов Образовательного центра ОАО Газпром побывала для изучения опыта страны-победителя Международного смотра PISA. В этой стране разработка систем оценивания – неотъемлемая часть работы министерства образования провинции Онтарио по составлению учебных программ по предметам. При этом цели, обозначенные в канадских программах, вполне соотносимы с целями российского школьного образования в новых образовательных стандартах. Это поддержание высокого качества обучения на основе создания возможностей для выбора программы каждым учеником в соответствии с его индивидуальными запросами и способностями. Неотъемлемой частью таких программ являются критерии оценки работ/достижений учащихся по предметам, причем все программы снабжены сборниками конкретных образцов ученических работ с их оценкой по критериям. Такие приложения – практическая помощь учителю при оценке работ. Будучи размещенными в Интернете, они адресованы также учащимся и их родителям. Так достигается объективность и единство подхода к оцениванию результатов обучения.

В учебных программах в школах Онтарио прописаны концептуальные позиции, которыми надлежит пользоваться учителю, чтобы обеспечить достоверность и надежность диагностики и оценки. Среди них можно отметить такие позиции:

- оценка основана на категориях знаний и умений и на описании уровней достижения;
- оценка разнообразна по форме, организуется регулярно и обеспечивает учащимся возможность проявлять полный спектр знаний и умений;
- подходы к оценке справедливы для всех учащихся;
- оценка обеспечивает каждому ученику направление для развития, улучшения учебных достижений;
- оценки развивают способность учащихся к самооценке процесса и результатов обучения, к постановке конкретных задач;

- оценочная деятельность учителя включает использование образцов работ учащихся, которые обеспечивают очевидность и наглядность их достижений;
- оценки ясно доносятся до учащихся и их родителей.

Изучение российского и международного опыта критериального оценивания (формирующего, *assessment for learning*) позволяет обозначить главные требования к такому оцениванию:

1. Школьникам в начале изучения темы должна быть предоставлена полная информация о том, каким критериям будет соответствовать проверка знаний в конце изучения темы, каковы требования к уровню выполнения контрольных заданий, какие типы заданий в ней предусмотрены и что необходимо для подготовки к констатирующей диагностике. Пример контрольной работы с уровневými дескрипторами оценки вывешивается в классе в начале изучения темы. Основными критериями оценивания выступают планируемые результаты.

2. Высший уровень реализации оценивающей деятельности – создание критериальной системы, разработка показателей и уровневых дескрипторов **в совместной деятельности учащихся и учителя**, вследствие этого в оценочной деятельности реализуется заложенный в стандарте принцип распределенной ответственности.

3. В структуре каждой тематической работы отражаются требования государственных документов к образовательным результатам в формате структуры работы.

4. Оценивание является постоянным процессом, интегрированным в образовательную практику.

5. Оцениваться с помощью отметки могут только результаты деятельности ученика и процесс их формирования, но не личные качества ребенка.

К похожим выводам приходят и другие авторы. Так, Е.Ю. Игнатьева, разрабатывая концепцию оценивания образовательных результатов школьников как обучающей стратегии, анализируя реалии современной процедуры оценивания в арсенале работы учителя, утверждает: «Оценивание образовательных результатов как обучающая стратегия реализуется, когда

предоставляет информацию по достижению стратегических целей обучения, ходу процесса обучения, ее адекватную интерпретацию, которая в согласовании с ценностями и особенностями ученика обеспечивает возможность результативного управления учителем и самоуправлением школьником учебно-познавательной деятельностью» [45].

В современных социокультурных условиях в образовательном процессе актуализируются такие характеристики оценивания, как непрерывность, системность, множественность, бипарадигмальность (как совмещение количественных и качественных показателей), гибкость, аутентичность, усиление значимости самооценки и акцент на оценивание личностных достижений. Каждая из этих характеристик может быть определена как критерий для оценки дидактического потенциала оценивания.

ФГОС переводит требования к оцениванию в сферу практической педагогической деятельности. Профессиональные стандарты педагогических специальностей также акцентируют трудовые функции и необходимые умения по оцениванию образовательных результатов, соответственно предполагая высокий уровень оценочной компетентности педагогов.

Современная тенденция развития в управлении передачи способов решения многих задач роботам акцентирует в образовании людей будущего те навыки, которые недоступны валидному оцениванию в количественном формате: критическое мышление, креативность, эмоциональный интеллект. Такие навыки HR-менеджеры называют *soft skills*, *self skills* – качества, которые позволяют субъекту осознанно и успешно осуществлять любую деятельность в своем «пространстве реализации управленческих функций» [21].

Для учителя качество процесса оценивания выявляется через уровень реализации дидактического потенциала этого процесса.

Для того чтобы раскрыть смысл дидактического потенциала оценивания, приведем возможную систематизацию, в основе которой лежит главная педагогическая цель использования оценивания в образовательном процессе [81].

Исходя из определения оценивания, можно выделить по меньшей мере четыре направления реализации его дидактического потенциала:

1. Формирование положительного отношения к процессу получения знаний и умений (положительная мотивация; мониторинг успешных действий и их своевременное одобрение; благоприятная атмосфера; связь с реальной жизнью, возможность применения полученных знаний и умений на практике; четкие и понятные критерии оценивания результатов обучения; возможность участия в разработке критериев оценивания).

2. Глубокое и прочное усвоение содержания, необходимо как теоретическая база для формирования функциональной грамотности школьников (визуализация – обеспечение понимания, что достигнуто по сравнению с собственными результатами предшествующего периода; коррекция – конструктивное оценивание с указанием конкретных действий для достижения нужного результата; обеспечение своевременной помощи при затруднениях).

3. Оптимизация образовательного процесса через традиционные функции оценивания (стимулирующая; диагностическая; контрольная, мониторинговая; формирование межличностных отношений и т.п.).

4. Обеспечение успешности дальнейшего обучения (мобилизация внутреннего потенциала учения; развитие интеллектуальных умений; адекватная самооценка).

Дидактические функции оценивания можно рассматривать как платформу для управления формированием и совершенствованием функциональной грамотности школьников. Например, в исследовании PISA 2018 года проверялась математическая, читательская, естественно-научная, финансовая грамотность. Акцент, однако, был сделан на читательскую грамотность. Это объясняется тем, что самой актуальной в условиях всеобщей информатизации и цифровизации является так называемая мультимодальная грамотность – возможность использовать навыки чтения и письма, для того чтобы производить, понимать, интерпретировать и критически оценивать информацию. Она является основой

для «цифрового» участия гражданина в жизни общества и принятия обоснованных решений в различных ситуациях [85].

Процесс оценивания образовательных результатов всегда был одним из самых сложных в педагогике. Трудность оценивания обуславливается и собственно психологическим механизмом оценивания, и тем значением, которое имеет его результат для обучающегося и процесса обучения в целом, потому что связывает воедино все дидактические компоненты процесса обучения (цели, содержание, метод) применительно к каждому конкретному его участнику, оказывая мощное влияние на мотивацию обучения.

В целом российские педагогические наука и практика имеют достаточно обширный арсенал как теоретических работ с результатами серьезных исследований различных аспектов оценивания образовательных результатов (В.С. Аванесов, Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Н.В. Ефремова, П.Ф. Каптерев, Г.С. Ковалева, Г.Ю. Ксензова, А.А. Остапенко, В.А. Сухомлинский, Т.И. Шамова, С.Т. Шацкий, А.А. Шехонин, Д.Н. Узнадзе и др.), так и практических методов, технологий и приемов оценивания.

Предлагаем краткое описание **РЕЗУЛЬТАТОВ** реализации каждой функции в процессе оценивания в системе «учитель – ученик» [17]:

- Мотивационно-целевая функция: грамотное оценивание повышает у детей уровень мотивации к изучению предмета, а для учителя влияет на мотивацию к росту профессионализма.
- Планово-прогностическая функция: оценивание обеспечивает возможность эффективного прогнозирования и планирования процессов учения и преподавания.
- Информационно-аналитическая функция: технологии в реальном образовательном процессе позволяют учителю быстро и валидно анализировать достижения обучающихся и качество своей деятельности.
- Организационно-исполнительская функция: процесс оценивания интегрирован в образовательный процесс как часть процесса учения.

- Регулятивно-коррекционная функция: оценивание используется как инструмент ситуативного и тактического управления и учителем, и учеником.

3.2. Принципы проектирования педагогической диагностики

Система оценивания достижений ученика должна быть выстроена на двух концептуальных опорах: принципе формирующего критериального оценивания и принципе договорных отношений. Именно такая система оценивания реализуется, например, в школах Международного бакалавриата [13].

Принцип формирующего критериального оценивания

В системе «учитель – ученик» именно целевые установки оценивания качества результатов позволяют оценку «для получения данных о текущем состоянии дел ученика для определения ближайших шагов в направлении улучшения этого состояния» назвать «формирующим» (в зарубежной литературе – оценивание для обучения (assessment for learning)) [73]. Второй тип оценивания достоверно приводит к повышению учебных результатов.

Термин «формирующее оценивание» – formative evaluation, введенный Майклом Скривеном в 1967 году, в российской педагогике стал использоваться совсем недавно и определяется как «оценивание прогресса ученика в достижении образовательных результатов в процессе обучения, проводимое совместно учителем и учеником, с целью определения текущего состояния обученности школьника, путей его перспективного развития», помощи в обучении, планирования дальнейших целей и путей их достижения [50].

Критериальное оценивание основано на идее использования фактически каждой отметки для замера «уровня освоения того или иного навыка или фактического, понятийного и тому подобного материала, который осуществляется с целью корректировки обучения, выявления слабых мест для их последующего устранения» и предполагает наличие критериев словесного описания определенных уровней усвоения, заданных при помощи

дескрипторов, что облегчает процесс выставления отметки и снижает роль эмоционального фактора в этом процессе [66, с. 185].

Сущность содержательной оценки, стимулирующей учебно-познавательную деятельность школьника, укрепляя, конкретизируя ее мотивы, вселяя уверенность в успех, согласно Ш. Амонашвили состоит в соотношении хода и результата учебно-познавательной деятельности школьника с намеченным в задаче эталоном для «установления уровня и качества продвижения и определения и принятия задач для дальнейшего продвижения, мотивирование его на дальнейшее обучение» [1].

Специфика понимания оценивания образовательных результатов как обучающей стратегии в том, что оно начинает интерпретироваться как сопровождение процессов учения и преподавания, как конструктивная обратная связь и как технология обучения, использующая богатый арсенал средств и способов оценивания, взаимооценивания и самооценивания. Использовать потенциал оценивания именно как обучающей стратегии – значит повысить осмысленность учения и мотивацию учебно-познавательной деятельности через оценивание, помочь ученику в личностном развитии.

Общие условия, при которых оценивание образовательных результатов школьников становится обучающей стратегией:

- ребенок принимает результат оценки (т.е. есть реакция – положительная или отрицательная), понимает важность оценивания, вовлечен в самооценочную деятельность в процессе всей учебно-познавательной деятельности, а не только на этапе оценивания как одном из этапов урока;
- учитель трактует результат оценки как результат сотрудничества с учеником, учитывает индивидуальность ребенка и возрастную специфику оценивания, делегирует ему полномочия при оценивании и ответственность за его результаты, обладает культурой оценочной деятельности, выполняет роль эксперта в предметном знании;
- присутствует взаимооценка для объективизации оценивания и формирования умения оценивать деятельность – сначала другого, потом и свою.

Принцип договорных отношений в основе системы оценивания в системе «учитель – ученик»

Необходимо определить содержание принципа «договорных отношений» как атрибута оценочной деятельности учителя.

Принцип договорных отношений весьма универсален. Он действует в экономике, в политике, социальной и культурной сферах. В соответствии с положениями ГК РФ договором признается соглашение двух или нескольких лиц об установлении, изменении или прекращении гражданских *прав и обязанностей*.

Договорные отношения между субъектами в социально-культурной системе не просто уникальное средство обеспечения порядка и стабильности. Возможность «договориться» даже в отсутствие документально закрепленных обязательств создает уверенность у субъектов в том, что их интересы могут быть осуществлены, реализованы и защищены, а возникшие изменения могут быть учтены при исполнении договора. Договорные, контрактные отношения позволяют перейти от управления «по вертикали» к управлению «по горизонтали», т.е. на основе соглашения между равноправными субъектами, перехода от принудительности к добровольности отношений.

Вернемся из теории в школьную образовательную практику. Учитель и ученик. Учитель и его коллеги. Учитель и завуч. Сколько раз за день, взаимодействуя в таких парах, мы производим сакраментальное «Давай (давайте) договоримся...» и далее следует... условие, которое озвучивается одним из партнеров по общению. Но давайте будем честными перед собой. Всегда ли при этом мы предлагаем партнерам войти в *настоящие договорные отношения*?

– Петя, давай *договоримся*: ты сегодня больше не будешь доставать весь класс своими разговорами.

– Запишите список заданий и сделайте их все дома самостоятельно, *договорились*?

– Коллеги, давайте *договоримся*: в следующем месяце проведем три совещания вместо двух.

Договор – система взаимных обязанностей и прав. В приведенных выше примерах взаимность отсутствует. Субъект ставит

условие, но не договаривается. Заключение договора между конкретными лицами, как и любая сделка (а договор есть частный случай сделки), являясь правомерным действием, влечет возникновения конкретного отношения между ними.

Приведем примеры организации договорных отношений, инициированных учителем (из опыта одного из авторов пособия).

Пример 1

В середине года на занятие элективного курса «Мир человека» в 6 класс пришел новый ученик. По данным классного руководителя, ребенок тревожный, педагогически запущенный. Он входит в класс, и далее происходит такой диалог (привожу весь диалог без особых купюр):

– Это что тут за (...)? (агрессивен, демонстрирует готовность к конфликту).

– Здравствуй, меня зовут Наталья Львовна. А тебя как зовут?

– Ну, Игорь, и что?

– Ты не хочешь сегодня заниматься вместе со всеми?

– Не хочу!

– Хорошо. Тогда вот возьми, пожалуйста (предлагаю ему красивый бейджик, где на красном фоне белыми буквами написано «ПОСЕТИТЕЛЬ»). Напиши свое имя, вложи в бейджик и прикрепи к рубашке. Понимаешь, я не могу тебя отпустить с урока, но могу разрешить тебе не работать. А если придет директор – ни меня, ни тебя не будут ругать, ты же «посетитель». Сядь на последней парте, пожалуйста, посмотри наши коллекции, альбомы, только компьютер не включай, ладно? А то будешь нам мешать работать.

Проходит пол-урока, Игорь копается в альбомах, но следит за общим ходом занятия. В очередной раз, когда прохожу мимо него, раздаю бланки для работы, он говорит:

– И мне дайте.

– Тогда сними бейджик.

– Нет, пусть будет на мне. Но Вы мне дайте листок.

И я понимаю, что негласный договор сработал: снял тревогу, позволил уйти от конфликта.

Пример 2

В конце первого урока в каждом новом классе предлагаю учащимся заключить договор. Текст договора висит на стенде в виде свитка из пяти листов формата А4, склеенных широкими краями. На этих листах написаны пять правил, которые предлагаются к обсуждению и подписанию:

1. Нет мнений правильных и неправильных, есть мнения разные.

2. Мое мнение так же важно, как и мнение моего собеседника.

3. Когда говорю я, все слушают и стараются понять меня.

4. Когда говорит другой, я слушаю и стараюсь понять его.

5. Я – сам(а) и вместе со всеми.

Эти правила обсуждаются на этом уроке, причем обсуждение провоцируется сначала моими вопросами (а если будет такая ситуация, что будем делать?.. а кто будет исправлять ситуацию, если?..), а затем и самими ребятами. Обсуждается смысловое различие между словами «факт», «мнение», «действие». В конце урока я предлагаю им подписать договор прямо на листах. Но никогда не следила за тем, все ли расписываются. Я заключала договор с классом.

У меня был случай, когда особенно недоверчивый ученик поставил свою подпись на договоре через три месяца.

– Я хотел убедиться, что Вы эти правила придумали не только для нас, но и для себя тоже.

Он проверял взаимность, двусторонность договора...

Для меня как для учителя практически исчезла необходимость делать замечания по поводу поведения на уроке. Достаточно было молча подойти к правилам и указать на нарушаемый в данный момент тезис. Дети бывают готовы к договорным отношениям чаще, чем некоторые взрослые. Потому что верят в справедливость, личностный атрибут договорных отношений.

Пример 3

Договор с учеником может быть закреплен «на бумаге». Вот как выглядел договор с учеником, который выразил желание «заработать» высокий балл на моем предмете:

**Договор о распределении ответственности
за качество результатов учебной деятельности
обучающегося Петра Н. с учителем биологии Н.Л. Галеевой**

<p>По результатам диагностики и самодиагностики уровня развития внутренних ресурсов учебного успеха <u>Петру Н.</u> необходимо развивать такие внутренние ресурсы учебного успеха</p>	<p>Формы и виды самостоятельной домашней работы</p>
<p>1. Умение анализировать прочитанное (навык смыслового чтения)</p>	<p>1. Перевод «с русского на русский». Читай сложные предложения текста и пересказывай другими словами (письменно, не менее 10 предложений). Загадай их в классе. 2. Поставь 10 вопросов «к тексту». 5 вопросов «из текста». Запиши, задай на уроке одноклассникам. 3. Составь 10 суждений по тексту параграфа (составь цифровой диктант), оформи на отдельном листе А5. На обороте напиши ответы в виде двоичного кода.</p>
<p>2. Умение «сворачивать» информацию (преобразовывать из текста в символы, таблицы, диаграммы и т.д.)</p>	<p>1. Конкурс на «шпаргалку» для устного ответа (в шпаргалке может быть 10 слов и 10 символов на каждые 3 тысячи знаков учебного текста). Предложи другу ответить по твоей «шпаргалке». 2. Создай таблицу, схему, диаграмму, график, используя информацию учебника. Проанализируй ее устно. 3. Составь интеллект-карту темы, параграфа.</p>
<p>3. Умение анализировать качество собственной деятельности (осознанная конструктивная рефлексия)</p>	<p>1. Составь лично для себя план подготовки к контрольной работе по теме, используя вариант такой работы. Отмечай свои продвижения по этому плану. 2. Планируй свою учебную работу на неделю и проводи ежедневный анализ сделанного за день (создай специальную таблицу с оценочной шкалой).</p>
<p><i>Я, Петр Н., понимаю важность описанных в таблице форм деятельности для моего успеха в учении. Я обязуюсь выполнять домашние задания в таких формах не менее одного раза в неделю. Я, Наталья Львовна Галеева, обязуюсь проверять задания, выполненные Петром Н. в соответствии с эти договором и оценивать его работу отдельными отметками.</i></p>	
<p>Дата _____</p>	<p>Подписи _____ (Н. Петр). _____ (Галеева Н.Л.)</p>

При этом оба принимали границы правового поля такого документа. Ни двоек с моей стороны за невыполнение таких еженедельных работ, ни жалоб с его стороны завучу на несвоевре-

менную проверку не было... но Петя работал. Без напоминаний, доказывая мне время от времени, что формулировка «не менее одного раза в неделю» позволяет ему получать больше одной отметки в неделю...

Без реализации принципа договорных отношений невозможно распределить ответственность в совместной работе. И перейти от строгой иерархии управления к сетевой, гипертекстной модели управления, в которой каждый субъект реализует права и обязанности в своем «пространстве реализации управленческих функций».

Именно о такой системе управления писала Т.И. Шамова в 1991 году: «...демократизация управления... требует объединения контроля сверху и снизу. Роль каждого члена трудового коллектива в контроле повысится при условии роста его ответственности за результаты своей работы. Практическая возможность реализации этого положения обеспечивается сочетанием самоконтроля ученика с контролем учителя; самоконтроля учителя с контролем административно-общественным, самоконтроля руководителя с общественным контролем» [88].

А без распределения ответственности трудно определить, кто, когда, как и, главное, с какой целью должен реализовать каждое требование такого важного документа, как ФГОС.

Правильно выстроенное педагогическое оценивание атрибутивно учитывает возрастную специфику отношения школьников к оцениванию вследствие того, что эта процедура имеет для школьников серьезные и пролонгированные во времени психологические и социальные последствия.

Л.И. Божович, анализируя социальный смысл учения по отношению школьников к отметкам, описывает изменение этого отношения по мере их взросления. Для детей начальной школы социальный смысл учебной деятельности в большей степени заключен именно в самой деятельности, нежели в ее результатах, и они воспринимают отметку как оценку собственных усилий, старания, прилежания. Дети среднего школьного возраста сталкиваются с множеством оценок – и от учителей разных предметов, и со стороны сверстников, которые для этого возраста

в большей степени выполняют роль регуляторов поведения детей, чем оценки взрослых. Отметка начинает регулировать социальные отношения в классном коллективе, формировать статус ученика в нем, в результате чего учебные результаты, «упакованные» в виде отметки, начинают определять мотивы поведения и побуждения к дальнейшей учебно-познавательной деятельности. Автор доказывает, что в старших классах, в периоде формирования сложных форм самосознания, оптимального развития самооценки отношение учащихся к отметке позволяет выявить доминирующую позицию школьника по отношению к общей мотивации учения. Отметка приобретает иной социальный смысл: показатель достижения в учении как возможностей ученика [9].

Таким образом, каждый возрастной период школьника имеет свою специфику в восприятии отметки как результата оценивания, но независимо от специфики оценивание оказывает глубокое психологическое влияние на ребенка, имеет социально значимые для него последствия как текущего действия, так и отсроченные. Поэтому каждому учителю, проектирующему или выбирающему инструменты для оценивания работы детей, подростков и юношей, необходимо учитывать их возрастные особенности.

3.3. Технология проектирования контрольных работ по предметам «в формате ФГОС»

В предыдущем разделе уже упоминался опыт образовательной системы провинции Онтарио (Канада) по разработке и применению формирующего критериального оценивания в средней школе. Напомним читателям, что Канада в смотре PISA постоянно и уверенно лидирует, демонстрируя способность своих школьников не только знать фактологию предметов, но и умение решать компетентностные задачи на основе этих фактов. В данном разделе мы опишем подробный алгоритм проектирования подобных диагностических работ на примерах контрольных работ, разработанных педагогами московских и российских школ [19, с. 204].

Такие контрольные работы используются как итоговые в процессе измерения достижений по предметной теме/модулю (в течение года используется от 4 до 7 таких работ в зависимости от содержания и структуры учебного курса).

Во всех контрольных работах оценивание производится по четырем критериям:

- знание и понимание предметного материала (по ФГОС: предметные знания);
- уровень мышления: использование приемов критического и креативного мышления, планирование умений (обобщение идей, сбор информации, организация информации), реализация умений (интерпретация, анализ, синтез) (по ФГОС: познавательные УУД);
- уровень коммуникативных умений (передача знаний через разные формы текста) (по ФГОС: коммуникативные УУД);
- применение знаний (использование знаний и умений для установления связей внутри контекста и с реальным миром) (по ФГОС: регулятивные УУД, компетентностные задачи).

Эти категории взаимосвязаны и составляют основу целостного процесса познания. В то же время эти позиции отражают и требования ФГОС к образовательным результатам.

В Канаде в сборники образцов оценивания письменных работ учащихся включены работы с детальным обоснованием оценки по критериям. Используя эти материалы после оценки реальной работы ученика, учитель прописывает не только соответствие работы требованиям по четырем критериям (знания, умения, коммуникация, применение), но и общий комментарий – итог, а также последующие шаги ученика по улучшению/развитию.

Наши педагоги на собственной практике убедились, что такая система оценивания срабатывает с максимальной эффективностью, реализуя все функции управления.

Сопоставление структуры образовательных результатов по контрольным работам Канады (Онтарио) с требованиями ФГОС ООО к качеству образовательных результатов обнаруживает практически полное их совпадение (табл. 8).

Таблица 8

**Сопоставление структуры образовательных результатов
по контрольным работам Канады (Онтарио)
с требованиями ФГОС ООО к качеству образовательных результатов**

Структура тематических контрольных работ / Канада	Требования к образовательным результатам в ФГОС
Знания	Предметные знания
Умения	Уровень познавательных УУД
Коммуникация	Уровень коммуникативных УУД
Применение	Уровень регулятивных УУД + способность решать компетентностные задачи

Вот как выглядит одна из таких канадских контрольных работ, предназначенная для диагностики в курсе математики результатов освоения темы «Обыкновенные и десятичные дроби»:

Структура тематических контрольных работ / Канада	Формы и виды заданий
Знания (предметные результаты по ФГОС)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Преврати три обыкновенные дроби в десятичные. 2. Преврати три десятичные дроби в обыкновенные. 3. Поставь знаки <, > или = между двумя столбиками дробей. 4. Реши пример (в примере использованы все действия с целыми и дробными числами)
Умения (познавательные УУД по ФГОС)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Перед тобой ряд дробей – продли его. 2. Перед тобой ряд дробей – раздели на три группы и озаглавь каждую группу. 3. Дана таблица (4 на 4 = 16 ячеек). Заполнены дробями только 8 ячеек. Определи закономерность, по которой заполнены ячейки и заполни пустые ячейки
Коммуникация (коммуникативные УУД по ФГОС)	<p>Тебе позвонил твой друг-одноклассник и сказал, что завтра он должен в классе у доски решать пример (такой, как на стр. 1). Но учительница строгая, не разрешает молча решать, надо объяснять свои действия по ходу решение примера. А он не знает, что говорить... Напиши ему шпаргалку!</p>

Структура тематических контрольных работ / Канада	Формы и виды заданий
Применение (регулятивные УУД по ФГОС, компетентностные задачи/на функциональную грамотность)	<p>Твоя бабушка дала тебе __* денег и сказала, чтобы ты купил в магазине первого продукта __* граммов по __* цене, а второго продукта __* граммов по __* цене. И разрешила на сдачу купить мороженое. Сможешь ли ты угостить и своих друзей мороженым, если друзей у тебя 5, мороженое стоит __*, а в магазине сегодня скидки 0,3 на первый продукт и 0,2 на второй? (В местах, обозначенных значком __*, в тексте задачи стоят конкретные числа.)</p>

В школах экспериментальной площадки МПГУ «Технология ИСУД как дидактический и управленческий ресурс качества школьного образования» с 2009 года успешно проектируются и используются подобные тематические контрольные работы, построенные на основе принципа критериального оценивания, проверяющие и предметные и метапредметные результаты освоения каждой темы.

Несомненно, что разработка подобных наборов диагностических работ должна была бы стать задачей специалистов. Но и в ситуации, когда такие работы приходится разрабатывать самим учителям, есть свои преимущества. Мониторинг компетентности учителей показывает, что при самостоятельном проектировании ими контрольных тематических работ «в формате ФГОС» происходит достоверное повышение предметно-методологической, психолого-педагогической и управленческой компетентности учителей.

С введением диагностических работ «в формате ФГОС» наблюдается рост предметных и метапредметных образовательных результатов у ученика, рост мотивации ученика к самостоятельному оцениванию своих достижений. Более того, если учитель теперь в начале каждой темы на первом уроке вывешивает один из вариантов контрольной работы с описанием уровней дескрипторов оценки, а в ходе изучения материала использует задания, подобные тем, что применяются

в контрольных работах, то происходит достоверное снижение тревожности и боязни ошибок, растет уровень общей мотивации учащихся к изучению предмета.

А это уже не только предметные и метапредметные, но и личностные результаты.

Проведение обучающих семинаров и организационно-деятельностных игр (ОДИ) по теме «Учитель и ФГОС» выявляет одну из проблем на пути становления готовности учителей к реализации требований ФГОС к образовательным результатам. Речь идет о низком уровне владения учителями способности «видеть» в конкретном задании, которое учитель дает ученикам, его дидактический потенциал.

Дидактический потенциал задания – это характеристика задания в аспекте его связи с внутренними ресурсами учебного успеха ученика.

Или

Дидактический потенциал задания характеризует знания и умения, которые должен задействовать ученик, чтобы выполнить данное задание.

Более того, не всегда учителя осознают, что развивающий и диагностический потенциал задания – это одно и то же: какие знания и умения требует это задание, такие и развивает. Просто на этапе диагностики это задание работает как инструмент оценивания, а на этапе отработки учебного материала – как инструмент развития.

Именно это положение позволяет учителю, имеющему набор заданий с различным диагностическим потенциалом, не делить их для использования на этапе освоения материала и на этапе диагностики, а «по Шаталову»: предоставить ученикам сразу весь набор заданий по теме для развития, а затем из тех заданий, которые не успели решить на уроках, сконструировать диагностическую контрольную работу. Какой простор для формирования личностных результатов...

Для учителей, реализующих в технологии ИСУД умение «видеть» в задании внутренние ресурсы ученика, гораздо легче осваивать требования ФГОС: в этой технологии атрибутивно каж-

дое задание характеризуется по матрице внутренних ресурсов ученика, т.е. по дидактическому потенциалу. Поэтому и выбор, и целенаправленное проектирование заданий, развивающих и/или диагностирующих конкретный образовательный результат «по ФГОС», для таких учителей не составляют труда.

Представляем алгоритм, в соответствии с которым каждый учитель может сам проанализировать и развить свою способность использовать задания, развивающие уровень владения учащимися различными универсальными учебными действиями.

1 этап

Проанализируйте содержание ФГОС в части требований к образовательным результатам. Выделите требования к метапредметным результатам, распределите по группам в соответствии с обеспечивающими их достижение УУД (ниже представлены результаты такой работы).

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ УУД:

- Умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы.
- Умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач.
- Смысловое чтение (умение осмысливать прочитанное).
- Формирование и развитие экологического мышления, умение применять его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации.

КОММУНИКАТИВНЫЕ УУД:

- Работа в группе, паре, умение согласовывать свои действия.
- Умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; для планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью.

- Формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ-компетенции).

РЕГУЛЯТИВНЫЕ УУД:

- Самостоятельная постановка целей. Самоанализ мотивов.
- Выбор путей достижения целей.
- Самоконтроль и коррекция в процессе достижения цели.
- Оценка результатов собственной деятельности, в том числе собственного роста.
- Владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора.

2 этап

Создайте таблицу, где строчки будут соответствовать видам УУД, а графы – датам проведения Вами уроков. После каждого урока ставьте знак «+» напротив той ячейки, где описано развиваемое на уроке универсальное учебное действие. Будьте внимательны и честны – если на уроке Вы задали пять раз вопрос учащимся «вы всё поняли?», это не значит, что Вы развивали коммуникативные УУД. Запомните: «плюс» ставим только тогда, если задание нельзя выполнить, не задействовав конкретных внутренних ресурсов ученика. Если на Вашем уроке устно отвечали 5 учеников из 25, так и напишите напротив УУД «Умение осознанно использовать речевые средства...»: «+» 5 человек.

3 этап

Проанализируйте в конце недели полученную Вами информацию. Определите – какие УУД Вы развиваете, а для развития каких УУД необходимо спроектировать конкретные формы деятельности.

Технология разработки тематических контрольных работ, соответствующих требованиям ФГОС

В табл. 9 представлен макет тематической контрольной работы для диагностики уровня освоения предметных и метапредметных образовательных результатов по любой теме любого предмета.

Таблица 9

Макет тематической контрольной работы «в формате ФГОС»

Раздел тематической контрольной работы по любому предмету	Содержание заданий
Предметные знания	
Уровень познавательных УУД	
Уровень коммуникативных УУД	
Способность решать компетентностные задачи + уровень регулятивных УУД	

Именно такие контрольные работы, позволяющие осуществлять комплексную диагностику и предметных и метапредметных образовательных результатов, читателям предоставлены в сборнике методических материалов (часть 2 данного пособия).

Простая таблица, куда заносятся результаты такой диагностики по темам предмета (табл. 10), вполне может претендовать на исходный информационный документ для мониторинга качества предметных и метапредметных образовательных результатов.

Таблица 10

Бланк для мониторинга качества предметных и метапредметных образовательных результатов¹

Ученик _____ Предмет _____ Уч. год _____		Оценка по разделам контрольной работы			
Темы	Даты к/р	Предметные знания	Уровень познавательных УУД	Уровень коммуникативных УУД	Решение компетентностных задач + уровень регулятивных УУД
2.					
3.					
...					

¹ Именно так выглядит страница упомянутого выше табеля/дневника ученика школы Онтарио, правда, на той странице есть еще специальное место для конструктивной переписки учителя и родителей.

Такой вид может иметь страница учебных достижений ученика в его портфолио или последняя страница в рабочей тетради. Учитель, анализируя такие работы, реализует не только информационно-аналитическую функцию (как управленец в системе «учитель – ученик»), но и успешно осуществляет прогностическую функцию, подготавливая материалы для последующих уроков с учетом данных анализа, по мере возможности индивидуализируя педагогическую помощь каждому ребенку.

А завучи, заполняя этими данными свои таблицы в программе Excel, получают возможность:

- анализировать результаты обучения по одному предмету в разных классах;
- сравнивать результативность работы учителей разных предметов по формированию различных групп универсальных учебных действий;
- отслеживать динамику изменения предметных и метапредметных результатов по классам, по предметам, по отдельным ученикам.

В процессе работы по созданию таких контрольных работ были выявлены некоторые сложности, касающиеся как непосредственной разработки содержания, так и организации таких контрольных работ.

Так, у некоторых учителей выявляются проблемы с разнообразием заданий, требующих от учеников владения конкретными универсальными учебными действиями. Для помощи учителям в проектировании тематических контрольных работ «в формате ФГОС» были использованы авторские пособия из серии «100 приемов для учебного успеха ученика» (по разным предметам). В этих пособиях каждое из 100 заданий охарактеризовано по его дидактическому потенциалу. Это позволяло использовать задания из этих пособий как для развития УУД (на уроках при прохождении учебной темы), так, соответственно, и для диагностики уровня сформированности этих УУД (в контрольных работах) [14, 20, 27, 32, 33, 38, 42, 55, 58, 87].

Вторая проблема, выявленная при введении таких контрольных работ «в формате ФГОС», оказалась связана с тем, что не всег-

да удавалось на одном уроке провести такую диагностику полностью. Ученики просто не успевали выполнить все задания.

В ходе решения этой проблемы выяснилось, что не все учителя проводят контрольные работы как должно – на предпоследнем уроке из отведенных на эту тему. Тогда было решено разбить задания на две группы: на предпоследнем уроке изучения темы ученики выполняли задания первого и четвертого раздела (с выставлением отметки в журнал). На следующем занятии (последний урок в большой теме: урок обобщения и коррекции) после краткого обсуждения предметных результатов учащиеся выполняли задания второго и третьего разделов, проверяющих развитие познавательных и коммуникативных УУД на материале темы. Результаты оценивались сразу по мере выполнения заданий и заносились учениками в портфолио, а учителем – в бланк мониторинга предметных и метапредметных результатов. Учащиеся очень быстро полюбили такие последние уроки – ведь на них они решали, а иногда и придумывали разные задания «из жизни», похожие на задачку про пиццу (PISA 2012 год – более 80% наших 15-летних школьников не справились...):

«Вместе с классом вы собрали и сдали больше всех макулатуры. Большую часть вырученных от сдачи макулатуры денег вы перевели на счет Дома для престарелых, а немного денег оставили, чтобы отпраздновать такое событие. Тебе дали эти деньги и сказали, чтобы ты купил на все деньги пиццу. В магазине оказалось два вида пиццы одинакового сорта:

10 см в диаметре стоит 10 рублей,

20 см в диаметре стоит 20 рублей.

Какую пиццу ты будешь покупать? (докажи математически)».

С введением таких диагностических работ наблюдается рост предметных и метапредметных образовательных результатов у ученика, рост мотивации ученика к самостоятельному оцениванию своих достижений.

Мы обсудили главную составляющую мониторинга качества результатов – форму и содержание предметных тематических контрольных работ. Очевидно, что для обеспечения объективности оценки образовательных предметных и метапредметных

результатов в системе оценивания должны присутствовать и КМС (контрольно-методические срезы), проверяющие уровень усвоения конкретных знаний и умений, и микроисследования со специальными программами, и аналитическая деятельность по сопоставлению данных внешней экспертизы с данными школьного мониторинга.

Также в систему ВСОКО рекомендуется включить мониторинг обучаемости, или уровня учебно-познавательных возможностей. Этот параметр, интегрирующий все остальные внутренние ресурсы ученика, определяется просто – на первом уроке новой темы при анализе самостоятельной работы [20].

Для проектирования показателей и уровневых дескрипторов оценивания рекомендуем использовать схему-памятку, позволяющую проектировать совокупность характеристик, свойств процесса и результатов для выбора показателей оценивания [17]:



Рис. 17. Схема-памятка, позволяющая проектировать совокупность характеристик, свойств процесса и результатов для выбора показателей оценивания

Памятка используется при разработке критериального оценивания любого образовательного результата. При этом каждый результат оценивается по всем группам показателей.

Пример использования схемы-памятки. Например, качество метапредметного результата «смысловое чтение» может быть оценено через такие показатели:

- 1) скорость чтения – это количественный показатель из первой группы, одна из характеристик «смыслового чтения», но не определяющий однозначно заявленное качество (по Я. Княжнину смысловое чтение – это в первую очередь уметь «...читать и понимать, что не написано», а не только бегло читать незнакомый текст. Однако скорость чтения, несомненно, должна быть оценена, так как это характеристика, позволяющая оценить умение ученика быстро прочитать текст задачи, быстро найти нужное место в тексте и т.д.);
- 2) умение анализировать структуру прочитанного текста – выявление жанра, формы и т.д. Это показатель из второй группы можно оценить по ответам на специальные вопросы;
- 3) смысл, потенциал метапредметного результата «смысловое чтение» можно выявить только по анализу активной рефлексии ученика:
 - осознанные ответы на вопрос «что хотел сказать автор?»;
 - осознание прочитанного в контексте собственной жизни;
 - активная позиция по поводу высказанных в тексте мыслей, описанных событий, выявляемая в конкретной деятельности, в поведении, в отношении.

3.4. Матрица качества результатов учебной проектной деятельности (разработана и апробирована в Лицее МПГУ)

Проектная деятельность позволяет обучающимся соединять предметные знания с опытом реальной жизни, формирует функциональную грамотность. Решается ряд важных профессиональных задач обучения: повышение интереса к предмету, развитие учебной мотивации, углубление знаний по заданной теме. При этом формируются ключевые компетентности учащихся, происходит подготовка их к реальным условиям жизнедеятельности, процесс обучения и воспитания выходит из стен школы в окружающий мир.

Для ученика проект это еще и форма деятельности, которая позволяет проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу, показать публично достигнутый результат [77, 79, 94].

ФГОС ООО 2021 года обязывает субъектов управления в школах включить в состав системы оценки достижения планируемых результатов освоения программы основного общего образования описание организации и содержания не только промежуточной аттестации обучающихся в рамках урочной и внеурочной деятельности, но и оценку проектной деятельности обучающихся.

В тексте ФГОС СОО в пункте 11 описаны требования к индивидуальному проекту как «особой форме организации деятельности обучающихся (учебное исследование или учебный проект)» [69]. При этом обучающийся выполняет проект самостоятельно под руководством учителя (тьютора) по выбранной теме в рамках одного или нескольких изучаемых учебных предметов, курсов в любой избранной области деятельности (познавательной, практической, учебно-исследовательской, социальной, художественно-творческой, иной). Индивидуальный проект выполняется обучающимся в течение одного или двух лет в рамках учебного времени, специально отведенного учебным планом, и должен быть представлен в виде завершеного учебного исследования или разработанного проекта: информационного, творческого, социального, прикладного, инновационного, конструкторского, инженерного.

В образовательном стандарте отсутствует описание единой системы критериального оценивания, но обобщенные требования к результатам проектной деятельности представлены.

Эти результаты «должны отражать»:

- сформированность навыков коммуникативной, учебно-исследовательской деятельности, критического мышления;
- способность к инновационной, аналитической, творческой, интеллектуальной деятельности;
- сформированность навыков проектной деятельности, а также самостоятельного применения приобретенных знаний и способов действий при решении различных задач, используя знания одного или нескольких учебных предметов или предметных областей;

- способность постановки цели и формулирования гипотезы исследования, планирования работы, отбора и интерпретации необходимой информации, структурирования аргументации результатов исследования на основе собранных данных, презентации результатов» [69].

Система критериального оценивания учебных проектов была разработана в Лицее МПГУ и скорректирована в процессе апробации. Была спроектирована система критериев и показателей, которые включают все основные метапредметные универсальные учебные действия, которыми должен обладать выпускник школы, дополнены требованиями формирования 4 ключевых компетенций будущего: креативности, критического мышления, кооперации, коммуникации.

Ниже представлена матрица для оценивания проектов, разработанная и успешно используемая педагогами и обучающимися Лицея МПГУ.

На первом этапе проводится оценивание представленных работ согласно критериальной системе, показанной в табл. 11 (для реализации всех принципов оценивания эти критерии и показатели обсуждаются и принимаются вместе с обучающимися).

Таблица 11

**Критериальный аппарат для оценивания
представленного ПРОЕКТА / до защиты**

ОЦЕНИВАНИЕ ПРОЕКТА (100 БАЛЛОВ)		
Показатели	Уровневые дескрипторы (индикаторы)	
	Кол-во баллов	Описание балла
КРИТЕРИЙ I. СОДЕРЖАНИЕ И РАЗРАБОТАННОСТЬ ТЕМЫ (40 баллов)		
Проблематика и ее обоснование	10–8	Проблема сформулирована, описано современное состояние проблемы, решение научно обосновано
	7–5	Проблема сформулирована, но нет описания современного состояния проблемы
	1–4	Проблема сформулирована, но решение не содержит обоснования
	0	Отсутствует описание проблемы

Продолжение табл. 11

ОЦЕНИВАНИЕ ПРОЕКТА (100 БАЛЛОВ)		
Показатели	Уровневые дескрипторы (индикаторы)	
	Кол-во баллов	Описание балла
Выводы работы соответствуют целям и задачам	10–8	Выводы, приведенные в заключительной части работы, соответствуют поставленным целям, описаны выводы поэтапно по решению каждой задачи
	7–5	В работе описаны выводы, соответствующие целям, выводы по решению задач описаны частично
	1–4	Неполное соответствие выводов в работе поставленным целям, отсутствие выводов по решению задач
	0	Выводы не соответствуют целям, отсутствие выводов по решению задач
Качество информации в представленной работе	10–8	Информация, представленная в работе, полная и достаточная, соответствует смысловому контексту темы
	7–5	В работе присутствуют рассуждения, не соответствующие теме проекта
	1–4	Представленной информации недостаточно для раскрытия темы
	0	Представленная информация не осмыслена автором в контексте заявленной темы
Качество использованных источников информации	10–8	В работе использованы источники высокой степени надежности и в достаточном количестве
	7–5	Количество источников достаточно, но не все высокой степени надежности
	1–4	Количество источников недостаточно, источники достаточно надежные
	0	Количество источников недостаточно, все ненадежные
КРИТЕРИЙ 2. МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ И ХОД РАБОТЫ (40 баллов)		
Целесообразность и полнота применяемой технологии проектирования	10–8	Использованная технология проектирования соответствует виду представленного проекта и выполнена в полном объеме
	7–5	Технология выбрана правильно, но допущены ошибки в ее применении
	1–4	Использованная технология реализована в полном объеме, но для выполнения работы целесообразно применение другой технологии
	0	Данная технология не пригодна для реализации поставленных целей

Продолжение табл. 11

ОЦЕНИВАНИЕ ПРОЕКТА (100 БАЛЛОВ)		
Показатели	Уровневые дескрипторы (индикаторы)	
	Кол-во баллов	Описание балла
Социальная значимость	10–8	В работе представлена/описана/показана социальная значимость выбранной темы, описаны границы и безопасность применения продукта
	7–5	Социальная значимость отсутствует, но не описаны границы применения продукта
	1–4	Социальная значимость темы в работе не представлена/не описана/не показана
	0	Работа не представляет интереса с позиции социальной значимости
Научная значимость	10–8	В работе представлена/описана/показана научная значимость выбранной темы
	7–5	Отдельные элементы (факты, идеи) представляют научный интерес
	1–4	Научная значимость темы практически не представлена/описана/показана
	0	Работа не представляет научный интерес
Результативность исследования	10–8	Продукт работы доведен до применения на практике, а результаты описаны с возможностью их успешной реализации
	7–5	Получение продукта и/или результатов описано подробно, но не апробировано на практике
	1–4	В работе описана идея, но нет конкретизации применения ее на практике
	0	В работе нет описания продукта и/или результата
КРИТЕРИЙ 3. ОФОРМЛЕНИЕ РАБОТЫ (20 баллов)		
Соответствие стандартам оформления	10–8	В оформлении работы реализованы все требования к структуре: в наличии титульный лист, оглавление, введение, заключение, библиография. Присутствует композиционная целостность текста, продуманная система выделения важных положений, определений в тексте; грамотное оформление графиков/рисунков/таблиц
	7–5	Структура соблюдена, но в оформлении графиков/рисунков/таблиц есть отдельные недостатки
	1–4	Ошибки в структуре работы, оформление без ошибок
	0	Ошибки в оформлении и в структуре работы, или текст работы представлен без оформления

Окончание табл. 11

ОЦЕНИВАНИЕ ПРОЕКТА (100 БАЛЛОВ)		
Показатели	Уровневые дескрипторы (индикаторы)	
	Кол-во баллов	Описание балла
Грамотность и стиль изложения материала работы	10–8	В тексте отсутствуют грамматические и стилистические ошибки, отражены и наглядно представлены причинно-следственные связи, выявляется ясность изложения, уместность терминологии
	7–5	Работа перегружена специальной терминологией, но даются пояснения; соблюдены требования к грамотности
	1–4	В тексте работы есть нарушения причинно-следственных связей, отсутствуют рассуждения и/или выводы
	0	В тексте работы есть грамматические и стилистические ошибки, специальные термины приводятся без пояснений

На втором этапе проводится оценивание презентации работ авторов проектов согласно критериальной системе, представленной в табл. 12.

Таблица 12

Критериальный аппарат для оценивания ПРЕЗЕНТАЦИИ РЕЗУЛЬТАТОВ И ПРОДУКТОВ ПРОЕКТА

ПРЕЗЕНТАЦИЯ РАБОТЫ (100 баллов)		
Показатели	Уровневые дескрипторы (индикаторы)	
	Кол-во баллов	Описание балла
Эргономика (размещение материала на слайде)	25–23	Выполнены практически все требования к оформлению презентации
	22–16	Есть 1–2 замечания к оформлению презентации
	15–6	Есть более двух замечаний к оформлению презентации
	5–0	Требования к оформлению презентации практически не выполнены
Качество содержания доклада	25–23	Выступление проведено кратко, четко и ясно для слушателей: с полным представлением процесса решения проблемы, описаны методы решения проблемы, логика презентации полностью соответствует логике проектной работы

Окончание табл. 12

ПРЕЗЕНТАЦИЯ РАБОТЫ (100 баллов)		
Показатели	Уровневые дескрипторы (индикаторы)	
	Кол-во баллов	Описание балла
	22–16	Нарушено одно условие из перечисленных в первом дескрипторе
	15–6	Нарушены два условия из перечисленных в первом дескрипторе
	5–0	В докладе присутствуют нечеткие формулировки, нарушена логика представления работы, не отражены представления о методе решения проблемы
Ответы на вопросы	25–23	На поставленные вопросы автор проекта дает аргументированный, полный/содержательный, четкий ответ
	22–16	Даны ответы, но не всегда достаточно аргументированы или не всегда точны
	15–6	Есть не очень удачные попытки ответа
	5–0	Ответы отсутствуют
Качество представления доклада	5	Докладчик демонстрирует уверенность и спокойствие в процессе выступления и ответов
	5	В докладе отражен высокий уровень культуры речи, поведения
Оценивание критерия путем сложения баллов: максимум 25 баллов	5	Докладчик проявляет настойчивость в отстаивании своей точки зрения, соблюдая правила дискуссии
	5	В процессе выступления докладчик проявляет находчивость, способен удерживать внимание аудитории, импровизировать
	5	Речь докладчика эмоционально окрашена, адекватно отражая смысл текста

Практика показывает, что использование подобной матрицы с соблюдением всех принципов оценивания – представление и обсуждение критериев, показателей и дескрипторов в самом начале работы над проектом, сопоставление исполнителем проекта хода работы с требованиями матрицы – дает возможность авторам проектов успешно реализовать самые амбициозные темы.

3.5. Способы оценивания личностных образовательных результатов, уровня обучаемости, уровня мотивационно-волевой сферы и профиля интеллекта как характеристик зоны актуального развития ученика

3.5.1. Способ оценивания личностных образовательных результатов

В соответствии с ФГОС личностные результаты не подлежат оцениванию при обсуждении вопроса об аттестации ученика, однако, для управления условиями, обеспечивающими становление личностных результатов, необходимо включение в систему ВСОКО таких составляющих, как мониторинг воспитанности, социализированности, уровня учебно-познавательной мотивации [49, 63].

Может сложиться впечатление, что требования к личностным составляющим образовательных результатов заявлены как цели, но не подлежат итоговой оценке как результаты. Однако внимательный читатель ФГОС заметит, что стандарты не позволяют оценивать по этим критериям обучающихся при решении вопроса о переводе на другую ступень обучения. Но деятельность педагогического коллектива в этом направлении требует оценки. Проще говоря, то, что Петя не умеет выходить из конфликтных ситуаций, продолжает проявлять невоспитанность по отношению к девочкам, не дает права школе оставить его на второй год или не перевести в 5 класс. Однако эти его «результаты индивидуальных достижений» войдут в характеристику качества образовательной среды и станут основой как для проектирования системы воспитательной работы с этим учеником, так и для оценки качества деятельности педагогического коллектива и конкретных учителей [74–76, 95].

А.К. Маркова включает в понятие «воспитанности» запас нравственных представлений (то, что ученик знает о нормах поведения и отношения к обществу), нравственные убеждения (как ученик воспринимает нравственные нормы для себя лично, т.е. личное,

пристрастное отношение к нравственным нормам – личностные смыслы, мотивы, ценности) и реальное нравственное поведение (как знания и убеждения реализуются в поведении) [57].

Нетрудно выявить высокий уровень соответствия «воспитанности» по Марковой с требованиями к личностным результатам по ФГОС.

Однако важнейшей закономерностью процесса социализации, в ходе которого человеческое существо с определенными биологическими задатками приобретает качества, необходимые ему для жизнедеятельности в обществе, многие исследователи считают наличие в нем двух противоположных тенденций – типизации «я – как все» и индивидуализации: «я – как я».

В социализации по типу «быть таким, как все» важнейшую роль играет накопление человеком индивидуального опыта социального поведения и общения, выработка своего отношения к предписываемым ему ролям, формирование личностных норм и убеждений, систем смыслов и значений и т.д. Только сочетание обеих тенденций приводит к формированию активной нравственной позиции человека.

Но одна «социализация как типизация» не обеспечивает формирование гражданина. Становление гражданственности является результатом сложного сочетания процессов индивидуального социального развития личности, потому что человек как социальный субъект представляет собой единство общего, особенного и единичного:

- общее обозначается понятием «индивид», которое указывает на принадлежность этого субъекта к роду *Homo sapiens*;
- особенное – понятием «личность», которое выражает социальное качество человека и его принадлежность к определенной социальной группе, определенному обществу;
- единичное – понятием «индивидуальность», подчеркивающим наличие в человеке неповторимых, уникальных черт.

Целостная социализация – это процесс присвоения индивидом определенной системы знаний, норм, ценностей, ролей, в результате которого он способен функционировать в данной конкретно-исторической обстановке на базе индивидуального опыта.

Таблица 13

**Критерии и показатели для мониторинга социализированности
и воспитанности учащихся**

Вариант уровневых дескрипторов:

- 3 – Знакомы с содержанием норм поведения, признают нормы морали, ценности, живут в соответствии с нормами
- 2 – Стараются следовать нормам всегда или преимущественно
- 1 – Нормы признают, понимают необходимость следования им, но «удаётся это редко»
- 0 – Имеют альтернативные представления о нормах и ценностях в жизни

Критерий 1. Отношение к окружающему миру (людям, природе, обществу)
Показатели оценивания
В системе ценностей сформировано понимание и принятие духовно-нравственных ценностей (хорошо – плохо, добро – зло, нравственно – безнравственно), хочет соответствовать «хорошему»
Заботится о близких, о благополучии семьи
Умеет выстраивать, поддерживать и корректировать отношения в семье
Умеет вести себя в общественных местах
Владеет навыками реализации социальных ролей на разных уровнях социального взаимодействия: <ul style="list-style-type: none"> ▪ с учителями ▪ с ровесниками ▪ с родителями ▪ с незнакомыми
Дружески настроен, толерантен к представителям других социальных групп, наций, конфессий
В личном общении старается реализовать самые лучшие свои качества. Искренен и правдив
Осознает собственный успех как фактор успеха класса, школы, семьи, города, страны, всего человечества
В системе ценностей сформирована готовность к профессиональному самоопределению
Бережно относится к продуктам труда других, к школьному имуществу, обустройству дома
Бережно относится к природе, к животным и растениям

Понятия «ценностные ориентации, ценность» также нуждаются в уточнении применительно к образовательной практике, особенно, к процессу оценивания, так как, по данным диагностики актуального уровня владения терминологией новых профстандартов, более 80% респондентов не могут операционально («знаю, как достичь») и диагностично («знаю, как измерить») определить цели и результаты собственной деятельности по реализации этой группы требований ФГОС.

«Ценностью» можно назвать любой объект (в том числе и идеальный), имеющий жизненно важное значение для субъекта, являющийся основой мотивов, побуждающих к действию, ориентирующих молодого человека в окружающей действительности. Известное выражение В. Франкла «если потребности нас толкают, то ценности притягивают» указывает на ведущую роль мотивационно-потребностной сферы в ценностных ориентациях личности. Ценностные ориентации «выращиваются» субъектом только в деятельности, что требует от учителя позиции садовника: заронить зерно (внешний ресурс – ценностный ориентир – перевести во внутренний), а далее создавать внешние условия для «вращения» внутренних ресурсов, созревания ценностной ориентации ребенка в его личную систему ценностей.

Используя инструменты оценивания социализированности и воспитанности обучающихся, можно оценить динамику развития выделенных для анализа качеств личности (табл. 13). При этом необходимо четко понимать, что исследования в социальных системах могут осуществляться тремя способами:

L-данные (life – жизнь): получают путем наблюдения проявления характеристики в реальной жизни,

Q-данные (question – вопрос): получают с помощью анкет и личностных опросников,

T-данные (test – испытание): получают с помощью объективных тестов, когда условия строго контролируются.

Чаще всего оценивание личностных результатов происходит при включенном наблюдении (L-данные). Однако возможен и анализ тестов и опросов при соблюдении строгих правил диагностики личностных качеств.

Окончание табл. 13

Критерий 2. Отношение к деятельности: школе, учебе, труду
Показатели оценивания
Может определить собственную долю ответственности в коллективном деле
Полностью отвечает за порученное дело
Относится к знаниям как к ценности, к учебе – как основному занятию. Демонстрирует заинтересованное отношение к познавательной деятельности. В том числе – учебной деятельности. Не пропускает занятий без причины
Самостоятельно добывает знания из различных источников (книги, Интернет, периодика и др.), пользуется библиотекой
Владеет навыками самостоятельной работы в парах, навыками сотрудничества
Полностью владеет навыками обеспечения порядка собственного внешнего вида, личных вещей, рабочего места
Даже наедине с собой остается требовательным к тому, что и как делает
Критерий 3. Отношение к себе
Показатели оценивания
Самооценка адекватна социальным ожиданиям – не занижена и не завышена
Владеет навыками самоконтроля и самоанализа
Владеет навыками организации здорового образа жизни (питание, режим дня, отсутствие вредных привычек и зависимостей)
Владеет навыками личной гигиены
Владеет навыками организации собственного досуга
Владеет навыками самореализации через различные формы и виды деятельности (рисует, лепит, сочиняет, играет на муз. инструментах, танцует, собирает коллекции и т.д.)

По данным исследований во внутришкольный мониторинг редко включаются такие показатели, как уровень мотивации учащихся, уровень социализированности [5].

Практика показала, что сам процесс модернизации оценивания личностных образовательных результатов позволяет выстроить основу образовательной среды – *единое смысловое пространство*, необходимое для реализации требований ФГОС к личностным образовательным результатам.

Особенно четко это проявилось в процессе выработки единого подхода к такому качеству личности, как толерантность, смысл которого многие педагоги до сих пор продолжают определять как терпимость. Вследствие этого считают невозможным включение в содержание мониторинга позиции «уровень толерантности». В самом деле, как измерять и оценивать терпимость?.. Да и как ее воспитывать?..

Важность этих вопросов диктует необходимость более подробного анализа ресурсов управления условиями воспитания и оценивания толерантности как качества личности учащегося.

Есть две модели толерантности – психологическая модель и антропологическая модель.

Психологи отмечают, что традиция использования термина «толерантность» в психологии в основном ориентирована на два направления его понимания: как индивидуального свойства и как обозначение способности к неагрессивному поведению. В первом случае акцент делается на способности к самосохранению, во втором – на готовности к взаимодействию. Но самосохранение не всегда покорность судьбе, иногда оно требует активной позиции. Да и готовность к взаимодействию не требует «терпеть» другого. Как говорил Марк Аврелий:

«Люди рождаются друг для друга.

Значит, перечивай или переноси».

Антропологическая модель толерантности, утвержденная в Париже резолюцией Генеральной конференции ЮНЕСКО «Декларация принципов толерантности», содержит три основных значения этого понятия [37].

Первое – это уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности, это гармония в многообразии.

Второе – это не пассивное смирение, и не отказ от своих убеждений, а прежде всего активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод другого человека, признания того, что люди различаются по внешнему виду, поведению, ценностям и обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность.

И третье – это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира.

С нашей точки зрения, в приведенных определениях явно просматриваются основные условия формирования толерантности как личностного качества:

- знакомство и принятие разнообразия культур мира и проявлений индивидуальности;
- знание и соблюдение прав и свобод;
- владение неконфликтными формами поведения.

3.5.2. Технология определения уровня обучаемости

Обучаемость, или уровень учебно-познавательных возможностей, имеет все шансы претендовать на интегральную характеристику зоны ближайшего развития ученика, так как зависит и определяется развитием всех остальных параметров учебного успеха ученика: обучаемость определяется и уровнем интереса к предмету, и объемом усвоенных знаний, и уровнем развития УУД, и психофизиологическими особенностями личности. Поэтому на схеме обучаемость будет выглядеть как площадь замкнутой фигуры (рис. 18).

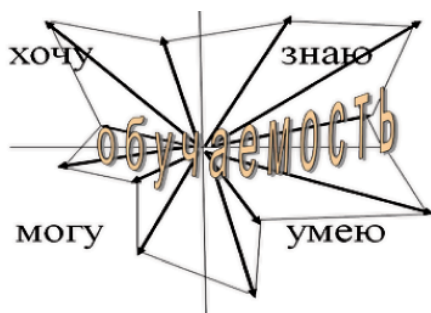


Рис. 18. Схема понятия «ОБУЧАЕМОСТЬ» как характеристики актуального уровня учебно-познавательных возможностей

Можно показать, что такая схема работает и в динамике: если будет расти показатель по любому из выделенных парамет-

ров, то общая площадь фигуры будет увеличиваться. В переводе на язык дидактики:

если развивается и растет любой из параметров индивидуального стиля учебной деятельности ученика, то увеличивается общий уровень его познавательных возможностей – его обучаемость.

Алгоритм проведения контрольно-методического среза с последующей оценкой или самооценкой уровня учебных возможностей¹:

- на первом уроке новой темы учитель выбирает небольшой по объему новый учебный материал, изложение и представление которого займет не более 7–8 минут (в старших классах – до 15 минут);
- учитель объясняет новый материал, работая по возможности в разных модальностях – чтобы создать равные стартовые условия в аспекте психофизиологии;
- учитель проводит этап первичного закрепления новой информации;
- учитель организует самостоятельную работу учащихся, в ходе которой учащиеся отвечают на пять вопросов:
 1. Напишите кратко, что вы узнали нового на уроке.
 2. Ответьте на вопрос по содержанию нового материала (воспроизведите факт, событие, назовите новый термин, формулу и т.д.).
 3. Выполните задание по образцу.
 4. Выполните задание в измененной ситуации.
 5. Примените полученные знания в новой ситуации, найдите их связь с предыдущим материалом, с реальной жизнью.

Если правильно выполнены все задания, можно говорить о третьем, **творческом** уровне обучаемости школьника.

Если ученик справился с четырьмя заданиями, то это говорит о втором, **прикладном** уровне обучаемости.

Если выполненными оказываются три задания – этот ученик демонстрирует первый, **репродуктивный** уровень обучаемости.

¹ Модифицированная методика П.И. Третьякова и И.Б. Сенновского, 1997 год.

Пример КМС на определение уровня обучаемости на первом уроке темы «Климат Евразии» (учитель Н.Л. Мельничук)

1. Напиши, что ты узнал(а) нового на этом уроке.
2. Какие факторы (условия) формируют климат на востоке материка?
3. Определи по карте показатели, которые позволяют считать Оймякон полюсом холода Северного полушария.
4. Климат Тибета – сухой с жарким летом и холодной зимой. Изменится ли климат Тибета, если высота нагорья будет 2000 м? Почему?
5. Представь, что Гималаи были бы значительно длиннее в направлении с севера на юг. Что произошло бы с климатом на юге Азии? Объясни свой ответ.

3.5.3. Способ определения уровня развития мотивационно-волевой сферы обучающегося

Это микроисследование лучше всего проводить дважды в год – в конце сентября и марте – апреле, определяя динамику изменений в той составляющей «портфеля» внутренних ресурсов ученика, которая называется «ХОЧУ» и отражает важные изменения в его личностной сфере.

После каждого из пяти-семи уроков учитель отмечает на специальном бланке (табл. 14) формы и виды деятельности учащихся, некоторые приемы и виды взаимодействия с учеником.

Одновременно психологами, тьюторами, классными руководителями проводятся опросы учеников с целью выявить их предпочтения. При этом в 5–8-х классах лучше проводить такое исследование, используя карточки, которые в процессе выбора дети перебирают, выбирая наиболее важные для себя условия (табл. 15). А для старших школьников можно использовать те же вопросы в формате анкеты.

И учитель, и ученики пользуются одной и той же матрицей, только для учителя анализ уроков по матрице обозначает реальное использование какого-то приема учебной деятельности

с определенным мотивационным потенциалом, а ученики выбирают из 25 предложенных вариантов предпочитаемый, отражающий его запросы способ деятельности.

Такое микроисследование решает две задачи:

1. Определение уровня развития мотивационно-волевой сферы учеников.
2. Сопоставление актуального уровня доминирующих мотивов учащихся с мотивационным потенциалом реальных педагогических условий и ресурсами, предлагаемыми ученику учителем, чтобы выяснить, с кем работает учитель – с реальным учеником (какой он есть) или с типической моделью ученика (каким он должен быть, по мнению учителя).

Таблица 14

Лист самонаблюдений для учителей в рамках микроисследования «Работа учителя по проектированию условий для роста учебной мотивации учащихся на предметных уроках»

(после проведения урока отметьте, пожалуйста, значком (плюсом, галочкой) те позиции, которые были реализованы на данном уроке)

Формы, виды деятельности учителя и приемы деятельности учащихся на уроках	Даты уроков			
1. Система поощрений и порицаний / на договорной основе				
2. Учебно-познавательные игры				
3. Создание ярких наглядно-образных представлений – видеофильмы, опыты				
4. Создание ситуации успеха				
5. Стимулирующее оценивание				
6. Свободный выбор заданий				
7. Удовлетворение желания быть значимой личностью				
8. Опора на жизненный опыт				
9. Учет вектора познавательных интересов				
10. Создание проблемных ситуаций в зоне ближайшего развития ученика				
11. Побуждение к поиску альтернативных решений				
12. Выполнение творческих заданий (по желанию)				

Окончание табл. 14

Формы, виды деятельности учителя и приемы деятельности учащихся на уроках	Даты уроков			
13. Предъявление заданий на смекалку				
14. «Мозговая атака»				
15. Развитие гражданской позиции				
16. Поиск положительного идеала				
17. Создание ситуаций взаимопомощи				
18. Ситуации проявления эмпатии (сопереживания)				
19. Заинтересованность результатами общей работы				
20. Взаимопроверки				
21. Информирование об обязательных результатах обучения				
22. Целеполагание на каждый вид деятельности на уроке				
23. Ситуация познавательных затруднений				
24. Самооценка своей деятельности и коррекция				
25. Прогнозирование своей будущей жизнедеятельности				

Бланки для обучающихся

Таблица 15

Карточки для учеников 5–8 классов

Текст для обучающихся:

«Выбери 5 карточек, которые лично тебе обеспечат на данный момент комфортные условия обучения и желание учиться в таких условиях (здесь нет «правильных» и «неправильных» ответов, здесь правильно всё, поэтому выбирай, что захочешь, можешь дописать дополнительно какие-то условия, если тебе этого захочется)».

1. Пусть меня хвалят за хорошо выполненную работу	2. На уроках должны быть интересные игры по предмету	3. На уроках нужно показывать больше видеороликов и делать больше опытов	4. Учитель должен давать задания, которые получаются, не должен говорить много непонятных слов
5. Пусть учитель всегда замечает мои успехи и говорит об этом	6. Я хочу, чтобы мне разрешали выбирать задания из предложенных учителем	7. Пусть учитель уважает меня и никогда не унижает, пусть замечает мое настроение	8. Хочу, чтобы содержание задач и вопросов были бы взяты из реальной жизни

Окончание табл. 15

9. Пусть учитель учитывает не только требования программы, но и круг моих интересов	10. На уроке я хочу сам разбираться в предложенных задачах, сам хочу справляться с трудностями и с учебными проблемами	11. Я хочу, чтобы можно было действовать на уроке разными способами	12. Мне можно придумывать что-то новое на уроке
13. Мне нужно много заданий таких, где нужна смекалка	14. Я хочу, чтобы мы обсуждали сложные вопросы, и я мог всегда высказаться	15. Мне нужен этот урок, чтобы понять свою роль и место в обществе	16. Я хочу говорить на уроках о людях, которые для меня интересны
17. Я хочу, чтобы ученики на уроках работали парами или группами	18. Я хочу, чтобы у меня была возможность помочь однокласснику или чтобы он мог помочь мне	19. Я хочу выполнять такие коллективные работы, когда успех всех зависит от успеха каждого	20. Хотелось бы на уроках проверять задания друг у друга и иметь возможность повлиять на отметку друга
21. Меня должны всегда информировать об обязательных результатах обучения по данной теме	22. Я хочу, чтобы мне объясняли смысл каждого вида деятельности на уроке – зачем мне делать именно так, а не иначе	23. Я хочу, чтобы мне давали задания, которые не сразу получаются, но чтобы дали возможность их решить	24. Я хочу, чтобы мне дали возможность самому оценивать собственные результаты и работать над ошибками
25. Я хочу, чтобы моя работа на уроке давала мне возможность прогнозировать свою будущую жизнь			

Анкета для учеников 8–11 классов

Выбери 5 пунктов, которые лично тебе обеспечат на данный момент комфортные условия обучения и желание учиться в таких условиях. Выбирать надо те пункты, которые, действительно, важны и комфортны для тебя, а не те, что тебе кажется, были бы «правильными». Здесь нет «правильных» и «неправильных» ответов, здесь правильно всё, но для каждого что-то будет более важным.

Обведи номера выбранных условий. Можешь дописать дополнительно какие-то условия, если тебе этого захочется.

1. Пусть меня хвалят за хорошо выполненную работу.
2. На уроках должны быть интересные игры по предмету.
3. На уроках нужно показывать больше видеofilmов, ставить и анализировать опыты.
4. Учитель должен давать задания, которые получаются, учитель не должен использовать много непонятных слов.
5. Пусть учитель всегда замечает мои успехи и говорит об этом.
6. Я хочу, чтобы мне разрешали выбирать задания из предложенных учителем.
7. Пусть учитель уважает меня и никогда не унижает, пусть замечает мое настроение.
8. Хочу, чтобы содержание задач и вопросов были бы взяты из реальной жизни.
9. Пусть учитель учитывает не только требования программы, но и круг моих интересов.
10. На уроке я хочу сам разбираться в предложенных проблемных задачах, сам хочу справляться с трудностями и с учебными проблемами.
11. Я хочу, чтобы можно было действовать на уроке разными способами.
12. Мне можно придумывать что-то новое на уроке.
13. Мне нужно много заданий таких, где нужна смекалка.
14. Я хочу, чтобы мы сообща обсуждали сложные вопросы, и я мог всегда высказаться.
15. Мне нужен этот урок, чтобы понять свою роль и место в обществе.

16. Я хочу говорить на уроках о людях, которые для меня интересны.
 17. Я хочу, чтобы ученики на уроках работали парами или группами.
 18. Я хочу, чтобы у меня была возможность помочь однокласснику или чтобы он мог помочь мне.
 19. Я хочу выполнять такие коллективные работы, когда успех всех зависит от успеха каждого.
 20. Хотелось бы на уроках проверять задания друг у друга и иметь возможность повлиять на отметку друга.
 21. Меня должны всегда информировать об обязательных результатах обучения по данной теме.
 22. Я хочу, чтобы мне объясняли смысл каждого вида деятельности на уроке – зачем мне делать именно так, а не иначе.
 23. Я хочу, чтобы мне давали задания, которые не сразу получаются, но, чтобы дали возможность их решить.
 24. Я хочу, чтобы мне дали возможность самостоятельно оценивать собственные результаты и самостоятельно работать над ошибками.
 25. Я хочу, чтобы моя работа на уроке давала мне возможность прогнозировать свою будущую жизнь.
- Свой вариант: _____.

Ключ к анализу результатов: по выбранным номерам можно в первом приближении судить о том, какова структура уровня развития мотивационно-потребностной сферы в данный момент у данного ученика.

Наличие номеров с 1 по 7 указывает на то, что для данного ученика важнее всего, чтобы его мотивировали на учебу эмоциональными приемами, значит, первый уровень развития потребностей – базовый – у данного ученика остался в свое время не до конца отработанным, неудовлетворенным.

Наличие в десятке ответов номеров с 8 по 14 свидетельствует о преобладании в учебной мотивации потребностей второго, познавательного уровня.

Если среди ответов есть номера с 15 по 20, то это говорит о том, что автор результатов «обрабатывает» сейчас социальный

уровень, и для него наиболее важно всё, что касается стиля и способностей общения на уроке, всё, что связано с коллективной деятельностью в значимом для него коллективе.

Наличие в выбранной десятке номеров с 21 по 25 свидетельствует о возможности выхода ученика на самый высокий уровень развития мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сферы: социально-духовный уровень. Именно такие ученики отзываются на способы мотивации с опорой на собственную волю ученика.

3.5.4. Способ определения профиля интеллекта как характеристики зоны актуального развития (ЗАР) ученика

Предлагаем исследовать еще один внутренний ресурс учебного успеха ученика, профиль (не уровень!) интеллекта. Именно эта характеристика интеллекта позволяет выявить направления развития способностей человека.

Уточним несколько понятий. В 1983 году Говард Гарднер предложил модель интеллекта человека, которая рассматривает интеллект в различных конкретных условиях, но не как преобладание одной общей способности к чему-либо. Согласно Г. Гарднеру, интеллект – это «неординарная способность человека к нестандартному решению проблем, к генерированию новых проблем и идей, к созданию продукта или оказанию услуг, которые обладают ценностью в данной культуре». Поэтому он резко критиковал практику измерения уровня интеллекта одними и теми же тестами для представителей разных культур [26].

Основные положения теории множественности интеллекта (ТМИ) Говарда Гарднера:

1. Общий интеллект человека нельзя измерить в лабораторных условиях тестами.
2. Категорически нельзя объяснять на основе тестов расовые, национальные и религиозные различия. Не может быть универсальной системы оценки общего уровня интеллекта для людей из разных социальных слоев, разных культур.

3. Интеллект множественен и может быть развит минимум по 7 направлениям.
4. Интеллект динамичен. У каждого человека интеллектуальные способности по семи направлениям развиты в разной степени. **Большинство людей может развить в себе любой тип интеллекта.**
5. Различные типы интеллекта могут взаимодействовать, усиливая друг друга.
6. Существует много способов развития одного и того же типа интеллекта.

Последние четыре положения обращены к учителям, которые хотят выявить при необходимости причины отсутствия положительной динамики в росте образовательных результатов ученика. Практика использования этой методики диагностики профиля интеллекта показывает, что успеваемость по предмету коррелирует со степенью совпадения профилей ученика и учителя: чем более похожи профили интеллекта ученика и учителя, тем чаще у ученика высокая успеваемость по данному предмету [86].

Ниже приведены материалы для определения профиля интеллекта «по Гарднеру» (материалы могут быть использованы как для учителя, так и для ученика).

Этап 1. Прочитайте утверждения, выберите те, которые вам соответствуют, обведи их номера.

1. Я умело работаю с предметами.
2. У меня есть чувство направления.
3. У меня есть естественная способность решать споры между друзьями.
4. Я могу легко запоминать слова песен.
5. Я могу объяснять темы, которые другим объяснить тяжело.
6. Я всегда делаю всё поэтапно.
7. Я хорошо знаю себя и всегда понимаю, почему я поступаю так, а не иначе.
8. Мне нравится работа с общественностью и общественные мероприятия.
9. Я хорошо учусь, слушая других.

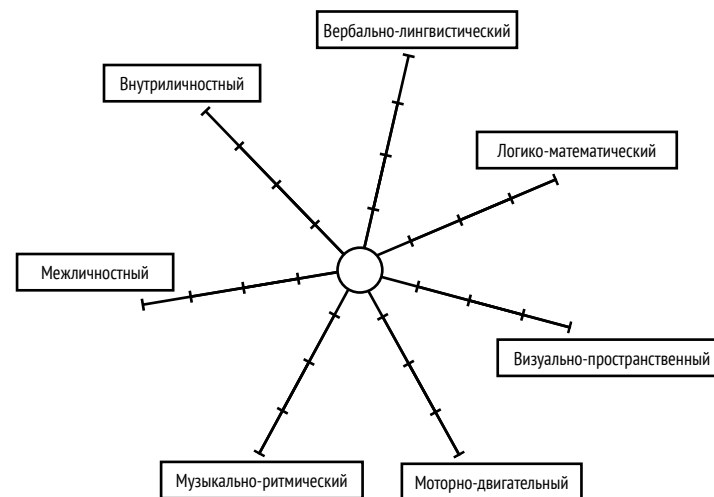
10. Когда я слушаю музыку, у меня меняется настроение.
11. Мне нравятся загадки, кроссворды, логические задачи.
12. Для моего обучения очень важно визуальное представление материала: таблицы, графики, схемы.
13. Я чувствителен к настроению и переживаниям окружающих.
14. Я учусь лучше, когда мне что-то нужно делать самостоятельно.
15. Перед тем как учить что-то, мне нужно понимать, что в этом есть что-то нужное.
16. Я люблю одиночество и тишину во время работы и размышлений.
17. В сложных музыкальных произведениях я могу на слух вычленивать отдельные музыкальные инструменты.
18. Я могу зрительно легко представить сцены, которые я помню, или которые я придумал.
19. У меня богатый словарный запас.
20. Я люблю делать записи, письменные зарисовки.
21. У меня хорошее чувство равновесия, я люблю движение.
22. Я могу видеть закономерности между понятиями и явлениями.
23. В команде я сотрудничаю с другими, прислушиваюсь к их идеям.
24. Я наблюдателен и часто вижу то, что не видят другие.
25. Меня легко вывести из себя.
26. Я люблю работать и учиться отдельно от других.
27. Я люблю сочинять музыку.
28. Я могу оперировать числами и решать сложные математические задачи.

Этап 2. Запишите обведенные номера утверждений и сопоставьте ответы с ключом, обведите выбранные номера в тексте ключа, внесите в скобки КОЛИЧЕСТВО номеров – это будет сумма баллов по каждому типу интеллекта (*например, если выбраны номера 5, 19, 20, 10, 27, то будет 3 балла для вербально-лингвистического интеллекта и 2 балла для музыкально-ритмического*):

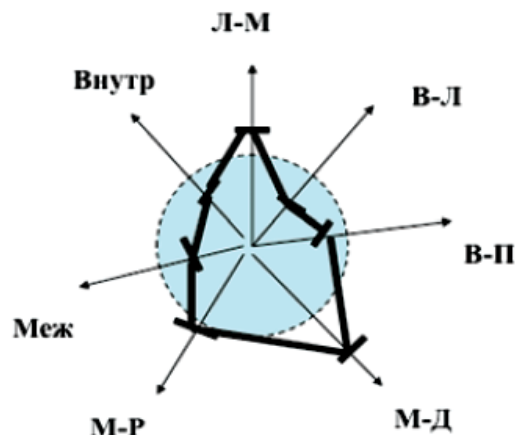
Ключ для подсчета баллов:

- Вербально-лингвистический – 5, 9, 19, 20 (___ баллов)
- Логико-математический – 6, 11, 22, 28 (___ баллов)
- Визуально-пространственный – 2, 12, 18, 24 (___ баллов)
- Музыкально-ритмический – 4, 10, 17, 27 (___ баллов)
- Межличностный – 3, 8, 13, 23 (___ баллов)
- Внутриличностный – 7, 15, 16, 26 (___ баллов)
- Моторно-двигательный – 1, 14, 21, 25 (___ баллов)

Этап 3. Перенесите полученную информацию на схему (преобразуйте данные в схему).



Для этого отсчитайте на схеме от центра количество точек на каждом векторе соответственно количеству баллов, который получился в ключе для каждого конкретного вектора. Отметьте крестиком крайнюю точку для каждого вектора. Соедините соседние точки – вы получите «профиль» собственного интеллекта «по Гарднеру» (пример: *ученик N – низкая успеваемость по литературе, почти отличник на уроках математики, успешно занимается фехтованием, дисциплину нарушает часто, особенно на уроках гуманитарных предметов*):



Вербально-лингвистический – 1 балл
 Логико-математический – 3 балла
 Визуально-пространственный – 1 балл
 Музыкально-ритмический – 2 балла
 Межличностный – 1 балл
 Внутриличностный – 1 балл
 Моторно-двигательный – 4 балла

Таблица 16

Памятка для использования результатов диагностики профиля интеллекта [26]

Тип (направление развития) интеллекта	За что отвечает	Чем развивается
1. Вербально-лингвистический	За развитие устной и письменной речи, грамотность, поэтический дар, сочинительство и... ЮМОР	Любой работой с устным и письменным текстом, сочинениями
2. Логико-математический	Научное мышление, индуктивные и дедуктивные умозаключения, логическое мышление, оперирование абстрактными символами, числами, раскрытие закономерностей, причинно-следственных связей, соотношение частей и целого	Заданиями на смекалку, занимательными задачами, логическими играми и головоломками; софизмами и парадоксами

Окончание табл. 16

Тип (направление развития) интеллекта	За что отвечает	Чем развивается
3. Визуально-пространственный	Образное мышление, творческое воображение	Рисованием, лепкой, моделированием в пространстве; заданиями на активное воображение; мысленными экспериментами; использованием наглядных средств
4. Моторно-двигательный	Творческое выражение эмоций, силы, красоты, с использованием пластики мышц и тела в целом; любые материализованные действия, в которых участвуют руки	Ролевыми играми, драматизацией, танцами, физкультурой, спортом; развитием любых языков тела; развитием моторики рук трудовыми навыками
5. Музыкально-ритмический	Способность к распознаванию и использованию голоса и ритма, чувство звука и тональности, развитие музыкального слуха	Пением, музицированием, разучиванием ритмических памяток; природными звуками
6. Межличностный	Развитие коммуникативных способностей, умение работать в команде, общаться с аудиторией, способность к ЭМПАТИИ (сопереживанию)	Работой в команде, взаимообучением, созданием ситуаций взаимопомощи
7. Внутриличностный	Способность к самоанализу на уровне чувств, эмоций; развитая интуиция; анализ реальности, активная рефлексия; СИСТЕМНОЕ восприятие объектов и явлений; способность к МЕТАПОЗНАНИЮ	Все приемы развития навыков саморегуляции, самоконтроля, самооценки; целенаправленное развитие навыков системного мышления; развитием интуиции

Задания для формирования и развития компетенций по материалам главы 3

Тест к главе 3

- 1. Какие из перечисленных ниже целей достигаются при использовании критериального, формирующего оценивания как оценивания «для обучения»:**
 - А. Оценка соответствия полученных результатов уровню достижения заданного уровня обученности.
 - Б. Оценка успешности обучающей деятельности учителя.
 - В. Получение данных о текущем состоянии дел ученика для определения ближайших шагов в направлении улучшения этого состояния.
 - Г. Оценка места класса в школьном рейтинге.
- 2. Выберите первый этап процесса разработки системы критериального оценивания любой характеристики:**
 - А. Описание оптимального уровня выбранного показателя.
 - Б. Выбор показателей, по которым будет измеряться уровень качества.
 - В. Выбор характеристики, определяющей качество образовательного процесса или его результата.
 - Г. Описание уровней дескрипторов качества выбранного показателя.
- 3. Обучаемость как показатель успеха, достижений ученика можно определить наиболее объективно на этапе**
 - А. Знакомства с новым учебным материалом.
 - Б. Усвоения знаний и навыков учебной темы.
 - В. Диагностики уровня результатов изучения учебной темы.
 - Г. Обобщения и коррекции достигнутых результатов.
- 4. Вариант контрольной работы, выявляющей уровень освоения предметной темы, необходимо предъявлять ученикам**
 - А. На первом уроке изучения темы.

- Б. На втором уроке.
 - В. На последнем уроке изучения темы.
 - Г. Не должна показываться заранее, а предъявляется впервые на контрольной.
- 5. Дидактический потенциал задания отражает**
 - А. Уровень усвоения учащимся предметных знаний.
 - Б. Совокупность внутренних ресурсов, которые должен задействовать ученик, чтобы выполнить данное задание.
 - В. Уровень сформированности у учащегося метапредметных умений.
 - 6. Какое из приведенных ниже заданий позволяет определить уровень владения навыком преобразования информации?**
 - А. Разбейте текст на части и озаглавьте каждую часть.
 - Б. Составьте план устного ответа на конкретный вопрос.
 - В. Выберите из представленного списка слов те определения, которые характеризуют свойства исследуемого объекта.
 - Г. Проанализируйте содержание материала, представленного в таблице.
 - 7. Разделите приведенные ниже задания на три группы, развивающие преимущественно:**
 - А. Познавательные УУД _____
 - Б. Коммуникативные УУД _____
 - В. Регулятивные УУД _____
 1. Прочитать текст, описывающий опыт, эксперимент, реальный или мысленный, сформулировать главную мысль, сделать и объяснить вывод.
 2. Дописать предложения, чтобы утверждения стали верными.
 3. Представить текстовую информацию в виде таблицы, графика, схемы.
 4. Расставить предложения текста в нужном порядке так, чтобы получилось доказательство теоремы или рассказ.

5. Классифицировать список понятий, группу рисунков, символов, указать критерии классификации.
6. Перечислены характеристики процесса или объекта. О чем идет речь?
7. Найти в тексте смысловые ошибки и письменно прокомментировать их.
8. Дан список слов, формул, символов, рисунков и т.д. Какое из них лишнее и почему?
9. Построить систему понятий или интеллект-карту для решения конкретной проблемы.

**Кейс 1. Тренируем умение проектировать
уровневые дескрипторы для критериального оценивания
контрольной работы**

В качестве простого примера используем проектирование диагностики результатов процесса изучения сказки «Колобок» (для познавательных УУД уровневые дескрипторы спроектированы).

Критерии (по ФГОС)	Показатели	Уровневые дескрипторы
Предметные результаты	В какой природной зоне живут герои сказки «Колобок»?	2 б. – 1 б. – 0 б. –
Метапредметные результаты (познавательные УУД – логические, информационные)	Колобок по форме похож на 1) снежинку, 2) пирамиду Хеопса, 3) планету Земля. Докажи свою точку зрения	2 б. – выбирает 3), грамотно доказывает, употребляет термины – «шар», глобус и др. 1 б. – выбирает правильно, но не может грамотно сформулировать свое мнение 0 б. – неправильный выбор
Метапредметные результаты (коммуникативные УУД)	Тебе выпала возможность спасти Колобка. Перепиши конец сказки	2 б. – 1 б. – 0 б. –
Метапредметные результаты (регулятивные УУД)	Представь, что тебе нужно испечь торт в виде колобка. Напиши план своей работы	2 б. – 1 б. – 0 б. –

Перевод в отметку (при необходимости):

7–8 баллов = «5»;

5–6 баллов = «4»;

4 балла = «3».

Ниже 4 баллов – неудовлетворительно «2».

**Кейс 2. Проектируем диагностические работы
«в формате ФГОС»**

Спроектируйте три диагностических работы «в формате ФГОС», определяющие уровень владения предметными и метапредметными результатами на материале изучения одного и того же модуля/темы. Используйте макет и памятку, в которой задания классифицированы по их дидактическому потенциалу.

Макет контрольной работы «в формате ФГОС»

Структура к/р		Предмет _____ Класс _____ Тема _____
Предметные результаты:		
Метапредметные результаты	1. Задания, выявляющие обязательный уровень владения предметными знаниями темы	
	2. Задания, выявляющие уровень сформированности познавательных универсальных учебных действий (УУД) на предметном материале данной темы	
	3. Задания, выявляющие уровень коммуникативных УУД на предметном материале данной темы	
	4. Задания, выявляющие способность решать компетентностные задачи/уровень регулятивных УУД на предметном материале данной темы	

Памятка. Выбор форм заданий для проектирования контрольных работ «в формате ФГОС»

Задания, развивающие/диагностирующие познавательные УУД	
1	Найти соответствие: а (определение, рисунок, формула) 1. (термин, понятие) б (определение, рисунок, формула) 2. (термин, понятие) в (определение, рисунок, формула) 3. (термин, понятие)
2	Дан список слов, формул, символов, рисунков и т.д. Какое из них лишнее и почему?
3	Дан список слов, терминов, формул, рисунков и т.д. Подчеркнуть те, которые относятся к ...
4	Дан короткий отрезок текста. Подчеркнуть те понятия, которые...
5	Перечислены характеристики процесса или объекта. О чем идет речь?
6	Даны рисунки нескольких объектов. В каком процессе они участвуют?
7	Перечислены: дата, имена, место – о каком событии идет речь?
8	Заполнение таблицы по тексту
9	Классифицировать список понятий, группу рисунков, символов, указать критерии классификации
10	Найти сходство или отличия между А и Б (термины, объекты, рисунки, системы, процессы), выделите ведущие характеристики для сравнения в определенной ситуации
11	Анализ данных сравнительной таблицы
12	Свернуть текст в опорный конспект, шпаргалку
13	Представить текстовую информацию в виде таблицы, графика, схемы
14	Составить кроссворд с данными словами
15	Ответь на вопросы и запиши только цифры (числовой диктант)
16	Продолжите ряд или вставьте пропущенный фрагмент: _____, _____, _____, _____? ____ _____, _____, _____? _____
17	Расположите в логической последовательности (слова, объекты, рисунки)
18	Даны первое и последнее предложение (с понятиями темы), написать связный рассказ, эссе
19	Решить словесные/символьные/ рисунчатые пропорции, доказать правильность решения
20	Решить развивающий канон, объяснить свое решение
Задания, развивающие/диагностирующие коммуникативные УУД	
1	Найти в тексте смысловые ошибки и письменно прокомментировать их
2	Прочитать текст, дать название тексту (можно выбрать из предложенных вариантов)
3	Ответить на вопросы по тексту

Продолжение

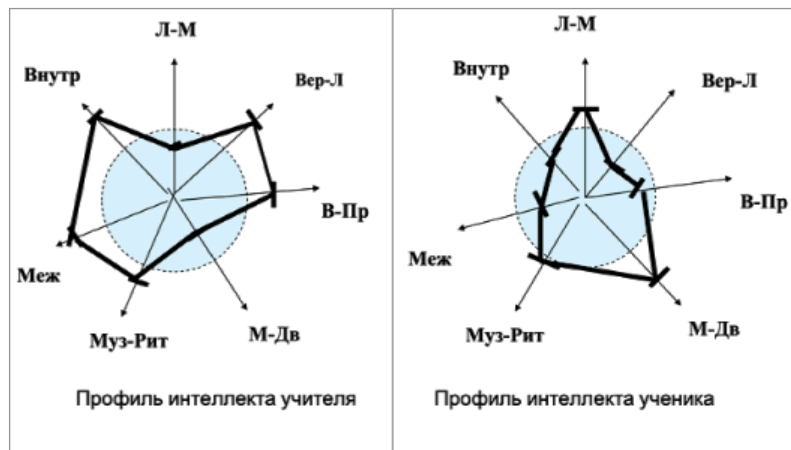
4	Выполнить задание (вставить пропущенные группы слов в предложения по прочитанному тексту)
5	Выполните какое-либо действие (например, сократите дробь). Сформулируйте и запишите правило
6	Прочитать текст, описывающий опыт, эксперимент, реальный или мысленный, сформулировать главную мысль, сделать и объяснить вывод
7	Составить подписей к кроссвордам
8	Сформулировать определения для новых понятий
9	Загадывать понятия прилагательными, глаголами
10	Составить вопросы по изученному материалу для использования в конкретной ситуации
11	Дописать предложения, чтобы утверждения стали верными
12	Написать монолог от имени объекта (клетки, атома, озера Байкал, исторического героя и т.д.)
13	Даны первое и последнее предложения (с понятиями темы), написать связный рассказ, эссе
14	Решить словесные/символьные/ рисунчатые пропорции, доказать правильность решения
15	Даны первое и последнее предложение (с понятиями темы), написать связный рассказ, эссе
16	Решить словесные/символьные/рисунчатые пропорции, доказать правильность решения
17	Решить развивающий канон, объяснить свое решение
Задания, развивающие/диагностирующие регулятивные УУД	
1	Решить компетентностную задачу: применить знания в реальной ситуации, на практике. Вопросы в задаче: можешь ли ты, имеет ли смысл, как можно объяснить, стоит ли и т.д.
2	Дана задача. Необходимо установить и записать последовательность действий при решении задачи. Объяснить
3	Лабораторная работа. Прочитайте список действий, необходимых для выполнения данной работы. Порядок действий изменен. Необходимо восстановить правильный порядок действий, записать их и выполнить работу
4	Составить план устного ответа на конкретный вопрос
5	Выбрать из нескольких алгоритмов самый эффективный, доказать свое мнение
6	Найти, в чем заключается ошибка в каждом утверждении, записать правильно
7	Определить главные действия и их порядок – из числа предложенных – при решении задачи, построении графика и т.д.
8	Обоснование верности какого-либо утверждения
9	Расставьте предложения текста в нужном порядке так, чтобы получилось доказательство теоремы или рассказ

Окончание

10	Построй систему понятий или интеллект-карту для решения какой-либо проблемы
11	Даны первое и последнее предложение (с понятиями темы), написать связный рассказ, эссе
12	Решить словесные/символьные/рисунчатые пропорции, доказать правильность решения
13	Решить развивающий канон, объяснить свое решение

Кейс 3. Используем знания о профиле интеллекта ученика для проектирования учебной работы

На рисунке показаны схемы, полученные в результате изучения профиля интеллекта учительницы литературы и ее ученика.



Предположите, какую оценку по литературе имеет этот ученик.

Какие формы учебной работы в рамках изучения курса литературы для этого ученика будут обеспечивать положительную динамику мотивации, обучаемости и обученности? Предложите свой вариант.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. Основы гуманной педагогики: в 20 кн. – Кн. 4. Об оценках. – М.: Свет, 2015. – 368 с.
2. Ансофф И. Стратегический менеджмент. – СПб.: Питер, 2011. – 344 с.
3. Барбер М. Обучающая игра: аргументы в пользу революции в образовании. – М.: Просвещение, 2007. – 349 с.
4. Барышников Ю.Н. Модели управления персоналом: зарубежный опыт и возможность его использования в России. – М.: Изд-во РАГС, 1998. – С. 3.
5. Бахмутский А.Е., Кондракова И.Э., Писарева С.А. Оценка деятельности современной школы: учеб. пособие. – М.: АПК и ППРО, 2009. – 72 с.
6. Билалов М.К., Салманова Д.А., Гаджиев Р.Д. Структура ОСОКО и модель ее взаимодействия с образовательной средой вуза // Мир науки, культуры и образования. – 2018. – № 4 (71). – С. 254–256.
7. Битянова М.Р., Галеева Н.Л., Порошинская Л.Г. Оценка качества образования в образовательном учреждении: проектирование и оценка внутришкольной системы управления качеством образования. Рекомендации к организации и планированию внутришкольного контроля в соответствии с ФГОС. – М.: МЦКО, 2011. – С. 28–67.
8. Богданов А.А. Очерки организационной науки. – М.: Директ-Медиа, 2009. – 545 с.
9. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2009. – 400 с.
10. Болотов В.А. Прошлое, настоящее и возможное будущее российской системы оценки качества образования // Вопросы образования. – 2018. – № 3. – С. 287–297.
11. Болотов В.А. О построении общероссийской системы оценки качества образования // Вопросы образования. – 2005. – № 1. – С. 5–10.
12. Болотов В.А., Вальдман И.А., Ковалёва Г.С., Пинская М.А. Российская система оценки качества образования: главные уроки // Качество образования в Евразии. – 2013. – № 1. – С. 85–122.

13. *Вертьянова А.А.* Критериальное оценивание в системе Международного бакалавриата / Культура образования: сб. материалов VIII ежегодной Междунар. науч.-практ. конф. Ассоциации школ Международного бакалавриата стран СНГ (г. Пермь, 24–26 апреля 2014 г.) / ред. К.Э. Безукладников, А.А. Вертьянова, Б.А. Крузе; М.Н. Новоселов. – Пермь: Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т, 2014. – С. 229–236.
14. *Викулина Т.А., Винокурова Н.К., Галеева Н.Л.* Сто приемов для учебного успеха ученика на уроках русского языка: метод. пособие для учителя. – М.: 5 за знания, 2016. – 184 с.
15. *Галеева Н.Л.* Национальный стандарт системы менеджмента качества как ресурс модернизации управления в школьном образовании // Проблемы современного образования. – 2015. – № 6. – С. 5–20. URL: <http://pmedu.ru/>
16. *Галеева Н.Л.* Дидактика управления и управление в дидактических системах. Научная школа Т.И. Шамовой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем: сб. ст. X Междунар. науч.-практ. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2018 г.) / отв. ред. С.Г. Воровщиков, О.А. Шклярова. – Ч. 1. – М.: 5 за знания, 2018. – С. 15–22.
17. *Галеева Н.Л.* Педагогическое оценивание в образовательной организации: опыт и перспективы. Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: сб. ст. XII Междунар. науч.-практ. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2020 г.). – Ч. 1. – М.: МАНПО; 5 за знания, 2020. – С. 45–50.
18. *Галеева Н.Л.* Критерии и показатели качества внутришкольного управления. Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения: сб. ст. XI Междунар. науч.-практ. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами». – Ч. 1. – М.: 5 за знания; МПГУ, 2019. – С. 58–63.
19. *Галеева Н.Л.* Принципы критериального оценивания в основе системы оценки качества результатов образовательного процесса. Модернизация системы отечественного образования: современные проблемы и эффективные управленческие решения: сб. ст. Четвертых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образованием (25 января 2012 г.). – М.: 5 за знания, 2012. – С. 204–208.
20. *Галеева Н.Л.* Сто способов формирования учебного успеха ученика на уроках биологии: метод. пособие для учителя по реализации требований ФГОС к образовательным результатам. – М.: 5 за знания, 2016. – 144 с.
21. *Галеева Н.Л.* Исследование пространства реализации управленческих функций учителя (праксеологический подход) // Наука и школа. – 2010. – № 2. – С. 33–36.
22. *Галеева Н.Л., Юлкина Е.А.* Проблемы и ресурсы реализации психолого-педагогической диагностики в школе / Технология ИСУД как ресурс реализации требований ФГОС: сб. работ участников ИНОП МПГУ. – М.: ООО «Книга по требованию», 2013. – С. 117–120.
23. *Галеева Н.Л.* Система компетенций учителя как инструмент управления качеством образования. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М., 2007. – С. 89–95.
24. *Галеева Н.Л.* Правовое поле современного педагога (самоучитель по основным государственным документам для педагогических работников). – М.: 5 за знания, 2019. – 180 с.
25. *Галеева Н.Л.* Результативность личностно ориентированного образования (из опыта работы школы-лаборатории № 196) // Завуч. – 2003. – № 2. – С. 91–140.
26. *Гарднер Г.* Структура разума: теория множественного интеллекта / пер. с англ. – Минск: Вильямс, 2007. – 213 с.
27. *Гейнце Л.А., Галеева Н.Л.* 100 способов формирования учебного успеха ученика на уроках английского языка: метод. пособие по реализации требований ФГОС к образовательным результатам на уроках английского языка. – М.: ООО «Книга по требованию», 2017. – 98 с.

28. *Гишларкаев А.С.-М., Галеева Н.Л.* Анализ зависимости качества образовательных результатов от качества ВСОКО в общеобразовательных организациях г. Грозный // Преемственность в образовании. – 2019. – Вып. № 23 (10). URL: <http://www.journal-preemstvennost.ru>
29. *Голубев Н.К.* Педагогическая диагностика в научной модели мира. Парадигма и философский аспект диагностики // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2014. – № 1. – С. 55–62.
30. *Гомулина Н.Н.* Эвалюация в образовании и применение компьютерных технологий для интеграции урочного и дистанционного обучения // Труды Международного научно-методического симпозиума «ЭРНО-2010». Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2010. – С. 173.
31. ГОСТ ISO 9000–2011. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200093424> (дата обращения: 12.07.2021).
32. *Гостимская Е.С., Евдокимова Г.Ю., Конова Н.Н., Замулина Н.В.* Сто способов формирования учебного успеха ученика на уроках в начальной школе: метод. пособие для учителя по реализации требований ФГОС к образовательным результатам. – М.: 5 за знания, 2016. – 128 с.
33. *Гостимская Е.С., Евдокимова Г.Ю., Рыжова Т.А.* Сборник метапредметных проверочных работ для начальной школы. 2–4 класс: учеб. пособие для общеобразовательных организаций. – М.: Просвещение, 2021. – 144 с.
34. *Гусакова Н.* От управления качеством – к качеству управления // Наука и инновации. – 2012. – № 110. – С. 16–19.
35. *Гуськова М.В.* Основы эвалюации в управлении качеством образования. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 204 с.
36. *Гуськова М.В., Звонников В.И.* Этапы развития эвалюации в образовании // Экономика образования. – 2011. – № 4. – С. 7–12.
37. Декларация принципов толерантности. Утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года. URL: <http://www.tolerance.ru/tolerance-deklaraciya.php>
38. *Евдокимова Г.Ю., Замулина Н.В.* Сборники метапредметных заданий для начальной школы 2–4 классы: учеб. издание. – М.: Просвещение, 2019.
39. *Ефремова Н.Ф.* Эвалюация как информационная основа управления качеством обучения // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2–7. – С. 1489–1493.
40. *Ефремова Н.Ф., Харченко К.В.* Стандарты эвалюации в деятельности вуза // Проблемы качества образования: материалы XXI Всерос. науч.-метод. конф. (Уфа, 23–29 мая 2011). – Уфа: УГАТУ, 2011. – С. 16–19.
41. *Загоруйко Т.В., Диденко С.Ю., Черепанская Е.И., Лактионова Е.Е., Титова Л.И., Лебедева В.В.* Понятие оценивания в образовании // Молодой ученый. – 2018. – № 45 (231). – С. 240.
42. *Заславский А.А., Галеева Н.Л.* Сто приемов для учебного успеха ученика на уроках информатики: метод. пособие для учителя. – М.: 5 за знания, 2016. – 125 с.
43. *Звонников В.И., Чельщикова М.Б.* Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход. – М.: Логос, 2009. – 271 с.
44. *Иванов А.* На пути к объективной оценке. Из опыта работы школьной Службы мониторинга // Управление школой. – 2009. – № 3 (486) – С. 17.
45. *Игнатьева Е.Ю.* Оценивание образовательных результатов школьников как обучающая стратегия // Непрерывное образование: XXI век: научный электронный журнал. – 2018. – Вып. 3 (23). URL: <https://11121.petrsu.ru/journal/article.php?id=4067>
46. *Колби Дж., Уитт М.* Определение понятия качества в образовании // Доклад ЮНИСЕФ. Документ № UNICEF/PD/ED/00/02. – Нью Йорк, 2000.
47. *Конаржевский Ю.А.* Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе. – Челябинск: ЧГПУ, 1986. – 135 с.

48. *Конаржевский Ю.А.* Менеджмент и внутришкольное управление. – М.: Педагогический поиск, 2000. – 222 с.
49. *Коротких В.П., Галеева Н.Л.* Дорожная карта разработки и реализации регламента внутришкольной системы оценки качества образовательного процесса (ВСОКО) // Управление образованием. – 2017. – № 6. – С. 104–113.
50. *Крылова О.Н.* Приемы формирующего оценивания: методический конструктор: метод. пособие. – М.: Русское слово – учебник, 2016. – С. 13.
51. *Крылова О.Н.* Технология формирующего оценивания в современной школе: учеб.-метод. пособие. – М.: КАРО, 2015.
52. *Лейбович А.Н.* Построение Общероссийской системы оценки качества образования и региональных систем оценки качества образования: сб. ст. – М.: Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, 2007.
53. *Лернер И.Я.* Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – С.11.
54. *Логинова О.А.* Эволюция системы оценивания знаний учащихся в гимназиях Пензенской губернии и России в XIX – начале XX в. // Известия вузов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2009. – № 4. – С. 138–143.
55. *Лысова Г.Г.* Карточка развивающих заданий для школьного курса химии: метод. пособие для учителей химии по реализации требований ФГОС к метапредметным и личностным результатам. – М.: 5 за знания, 2015. – 60 с.
56. *Макарова Е.А., Пальмова Е.А.* Эвалюация как неотъемлемая составляющая системы управления современным образованием // Российский психологический журнал. – 2011. – Т. 8. – № 2. – С. 19.
57. *Маркова А.К.* Психология труда учителя: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
58. *Мельничук Н.Л., Галеева Н.Л.* Сто способов формирования учебного успеха ученика на уроках географии: метод. пособие для учителя по реализации требований ФГОС к образовательным результатам. – М.: 5 за знания, 2016. – 124 с.
59. *Меськов В.С., Сабанина Н.Р.* Математика Яна Амоса Коменского: ученичество – наука о познании// Наука и школа. – 2017. – № 3. – С. 113–123.
60. *Меськов В.С., Зискин К.Е., Сабанина Н.Р.* Введение в математику: науч.-метод. изд.: в 2 т. – М.: МПГУ, 2016. – 308 с.
61. *Моисеев А.М.* Качество управления школой: каким оно должно быть. – М.: Сентябрь, 2001. – 160 с.
62. *Муршед М., Чийоке Ч., Барбер М.* Как лучшие системы школьного образования продолжают совершенствоваться // Вопросы образования. – 2011. – № 2. – С. 5–122.
63. *Нечаев М.П.* Генезис разрешения проблемы оценки личностных результатов обучающихся на основе идей Шамовой Т.И. Перспективы развития отечественного образования: приоритеты и решения: сб. ст. Восьмых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (22 января 2016 г.) / отв. ред. С.Г. Воровщиков, О.А. Шклярова. – М.: МПГУ, 2016. – С. 24.
64. *Ньюстром Дж.В., Дэвис К.* Организационное поведение / пер. с англ. под ред. Ю.Н. Каптуревского. – СПб.: Питер, 2000. – 448 с.
65. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.
66. *Пинская М.А.* Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие. – М.: Логос, 2010. – 264 с.
67. *Пинская М.А.* Формирующее оценивание и качество образования // Народное образование. – 2010. – № 1. – С. 179.
68. *Поташник М.М., Моисеев А.М.* Управление современной школой (в вопросах и ответах). – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.
69. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» от 17.05.2012 № 413 (в ред. Приказов Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1645, от 31.12.2015 № 1578, от 29.06.2017 № 613).

70. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64100).
71. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64101).
72. *Рязанцева Ю.В.* Основные тенденции развития систем оценки знаний, умений и навыков обучаемых в отечественной педагогической практике // Армия и общество. – 2008. – №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-tendentsii-razvitiya-sistem-otsenki-znaniy-umeniy-i-navykov-obuchaemyh-v-otchestvennoy-pedagogicheskoy-praktike> (дата обращения: 08.08.2021).
73. *Романов Ю., Тришневская О.* Покушение на систему // Управление школой. – 2009. – № 03 (486) – С. 17.
74. *Романова Т.Г.* Взаимосвязь правового и нравственного воспитания при подготовке специалиста инклюзивного образования. Воспитание будущего педагога // Программа воспитательной работы ГОУ Педагогического колледжа №10 на 2009–2012 годы / науч. ред. Е.В. Ткаченко. – М.: Типографский отдел НП «АПО», 2009. – 66 с.
75. *Романова Т.Г.* Методические рекомендации к спецкурсу «Теория и методика обучения праву» для студентов специальности «учитель начальных классов с дополнительной подготовкой в области социально-гуманитарных дисциплин»: методические рекомендации. – М.: АНО Центр ИРПО, 2011. – С. 59.
76. *Романова Т.Г.* Взаимосвязь правового и нравственного воспитания. Воспитание будущего педагога на базе педагогического колледжа // Программа воспитательной работы на 2016–2018 годы. – М.: Перспектива, 2016. – 120 с.
77. *Спорягина И.М.* Мотивационно-целевая функция критериального оценивания как инструмента управления проектной деятельностью обучающихся в условиях сельской малокомплектной школы // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: сб. науч. тр. XII Междунар. науч.-практ. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами», 25 января 2020 г. – Ч. 2. – М.: МАНПО; 5 за знания, 2020. – С. 119–122.
78. *Станкевич Е.Ю.* К вопросу оценки качества образования // Гуманитарные научные исследования. – 2013. – № 1 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2013/01/2215> (дата обращения: 12.07.2021).
79. *Ступницкая М.А.* Что такое учебный проект? – М.: Первое сентября, 2010. – 44 с.
80. *Ушинский К.Д.* Педагогические сочинения: в 6 т. – М.: Педагогика, 1990. – Т. 5. – С. 15.
81. *Фещенко Т.С.* Оценивание как управленческий и дидактический ресурсы формирования и совершенствования функциональной грамотности школьников // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: сб. науч. тр. XII Междунар. науч.-практ. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами», 25 января 2020 г.: в 2 ч. – Ч. 2. – М.: МАНПО; 5 за знания, 2020. – С. 67.
82. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
83. *Хомерики О.Г.* Внутришкольный контроль: каким он должен быть // Педагогика. – 1998. – № 8. – С. 45–50.
84. Человек перед выбором в современном мире: проблемы, возможности, решения // Материалы Всероссийской научной конференции 27–28 октября 2015 г., ИФ РАН (Москва): в 3 т. / под общ. ред. д-ра филос. наук, проф. М.С. Киселевой. – Т. 1. – М.: Научная мысль, 2015. – С. 59.
85. *Чудинова В.П.* Читательская грамотность и поддержка чтения: опыт разных стран // Информационно-аналитический журнал «Университетская книга» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.unkniga.ru/kultura/7134-chitatelskaya-gramotnost-i-podderzhka-chteniya-opyt-raznyh-stran.html>

86. *Шабанов П.Е.* Учет и развитие различных направлений «профиля интеллекта» в предметном обучении. Технология ИСУД как ресурс реализации требований ФГОС: сб. работ участников инновационной научно-образовательной площадки МПГУ. – М.: 5 за знания, 2015. – С. 88.
87. *Шабанов П.Е., Галеева Н.Л.* Карточка заданий для индивидуализации учебного процесса по курсу «История древнего мира»: метод. пособие по формированию метапредметных и личностных результатов на уроках истории. – М.: ООО «Книга по требованию», 2016. – 144 с.
88. *Шамова Т.И.* Внутришкольное управление: вопросы теории и практики. – М.: Педагогика, 1991. – 192 с.
89. *Шамова Т.И., Худин А.Н., Подчалимова Г.Н.* Системное стратегическое управление школой // Становление и развитие управленческой науки в системе повышения квалификации руководителей образования: сб. ст. Первых педагогических чтений научной школы Управления образованием. – М.: МПГУ, 2009. – С. 127–132.
90. *Щедровицкий П.* Содержание образования – это проблема не дидактики, а системы управления // Первое сентября. – 1999. – № 63.
91. *Юлкина Е.А., Галеева Н.Л.* Проблемы и ресурсы реализации психолого-педагогической диагностики в школе // Управление образованием. – 2008. – № 3. – С. 16–23.
92. *Якимов И.А.* Развитие познавательных устремлений детей через самостоятельную учебную деятельность. Самостоятельная учебная деятельность учащихся. Четыре года эксперимента. – Вып. 3: Из опыта педагогической работы НОУ СОШ «Промо-М». – М.: Учебный центр «Перспектива», 2004. – С. 25–28.
93. *Якимов И.А.* Реализация программы воспитания и развития школьников. Самостоятельная учебная деятельность учащихся. Четыре года эксперимента. – Вып. 3: Из опыта педагогической работы НОУ СОШ «Промо-М». – М.: Учебный центр «Перспектива», 2004. – С. 42–50.
94. *Якимов И.А.* Проектно-исследовательская деятельность младших школьников // Организация проектной деятельности учащихся гуманитарно-ориентированных классов в области литературы и искусства: сб. науч. тр. – М.: Компания Спутник+, 2005. – С. 61–65.
95. *Якимов И.А.* Формирование гражданского самосознания // Модели и механизмы становления гражданского и национального самосознания старшеклассников в современной школе: реализация потенциала ФГОС: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (13–15 декабря 2013 г.). МГТУ им. Шолохова. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – С. 131–134.
96. *Campbell N.R.* An account of principles of measurement and calculation. – London: Longmans, Green, 1928.
97. *Campbell D.T.* Assessing the impact of planned social change // Evaluation and Program Planning. – 1979. – № 2 (1). – P. 67–90.
98. *Lucas R.* Econometric Policy Evaluation: A Critique // Brunner K. & Meltzer A. The Phillips Curve and Labor Markets. – Vol. 1. Carnegie-Rochester Conference Series on Public Policy. – New York: American Elsevier, 1976. – P. 19–46.
99. *Moskal B.M.* The role of external evaluators in educational projects and programs // The Open Education Journal. – 2009. – № 2. – P. 51–53.
100. *Scriven M.* Evaluation Thesaurus. – 4th edition. – London: Sage Publications, 1991. – 340 p.
101. *Sheerens J.* Educational Evaluation, Assessment and Monitoring: A Systematic Approach. – Tokyo, 2005.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1
ГЛОССАРИЙ

Валидность – отсутствие ошибок при разработке методики измерений, исследований; надежность, достоверность информации. Валидный – соответствующий требованиям, допустимый, приемлемый, правильный.

ВСОКО (внутришкольная/внутренняя система оценки качества образования) – совокупность организационных структур, норм и правил, диагностических и оценочных процедур, обеспечивающих на единой концептуально-методологической основе оценку образовательных достижений обучающихся и оценку качества деятельности образовательной организации.

ВШК (внутришкольный контроль) – часть ВСОКО, реализующая функцию текущего административного контроля выполнения перспективных, годовых и оперативных планов и программ, приказов и распоряжений.

Дидактический потенциал управления – атрибутивное качество, характеристика любого управленческого действия, проявляющееся в росте уровня знаний, самостоятельности и ответственности субъектов, на деятельность которых направлено управленческое действие.

Дидактический потенциал форм, видов и приемов учебной деятельности – характеристика учебного задания, описывающая внутренние ресурсы обучающегося, необходимые для выполнения этого задания.

Диагностические тематические работы «в формате ФГОС» – комплексные контрольные работы, включающие 4 группы заданий, каждое из которых диагностирует уровень владения 1) предметными знаниями и универсальными учебными действиями трех групп: 2) познавательными, 3) коммуникативными и 4) регулятивными.

Индивидуализация учебного процесса – такая организация процесса учения обучающихся, когда учитель точно знает, кому, в какой момент урока (или освоения учебной темы) и зачем он нужен, заранее обеспечивает эти ситуации необходимыми для педагогической помощи ресурсами.

Индивидуальный стиль учебно-познавательной деятельности – процессуальная характеристика активного взаимодействия субъекта с объектом познания (природой, обществом, самим собой, системой культурных ценностей, опытом познания и деятельности и т.д.) в процессе обучения; формируется как интегральный эффект взаимодействия человека с предметной и социальной средой, может изменяться при изменении условий деятельности, вырабатывается в процессе развития, обучения и воспитания.

Качество – первое смысловое поле понятия «качество» определено в энциклопедических и философских словарях как *существенный признак, свойство, отличающее один предмет или одно лицо от другого*. В этом случае под качеством понимается характеристика объекта или субъекта, позволяющая отличить одного от другого, похожего: цвет, вкус, форма, температура, вес, скорость, характер, способности, ценности, умения. Второй смысл понятия «качество» в теории социального управления определяется как *степень достоинства, ценности, пригодности вещи, действия, продукта, результата, соответствия того, какими они должны быть*. Именно в этом значении употребляется это понятие, когда обсуждаются вопросы измерения, оценивания качества.

Качество школьного образования – «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной

программы» (Статья 2, Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»).

Компетентностный подход в образовании рассматривает результат образования как целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся: ключевых компетенций, определяющих способность человека успешно действовать в различных проблемных ситуациях.

Критериальный аппарат оценивания образовательного результата – информационная система для формирующего критериального оценивания, состоящая из набора критериев оценивания конкретного результата, показателей в виде заданий и уровневых дескрипторов, описывающих уровни качества выполнения заданий.

Математика (греч. – «ученичество»), «наука учения», изучающая и описывающая основания и операции процесса познания (Я.А. Коменский).

Микроисследование – оценивание уровня качества в конкретный момент, на основе получения большого объема информации разными способами в течение короткого промежутка времени – обычно от трех – пяти дней до двух недель.

Модель управления – теоретически обоснованная совокупность представлений о том, как устроена система управления, как она воздействует на объект управления, как адаптируется к изменениям во внешней среде, чтобы управляемая система могла добиваться поставленных целей, устойчиво развиваться и обеспечивать свою жизнеспособность.

Мониторинг – оценивание динамики изменения определенной характеристики в течение длительного времени одинаковыми способами и в одинаковых условиях.

Научение – процесс и результат приобретения индивидуального опыта человеком вне специально организованного процесса обучения – в процессе общения в семье, с друзьями, в социуме с чтением книг, путем усвоения информации из СМИ, Интернета

и т.д., при этом уяснение знаний, умений и навыков и их закрепление в процессе научения протекает неосознанно.

Образовательные системы – это все социальные институты, цель которых – образование человека. На любом уровне организации образовательных систем – в школе, колледже или вузе, в городской, муниципальной, региональной или государственной – целеобразующей является образовательная система «учитель – ученик».

Обучение – это целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся, порождаемый взаимодействием двух деятельностей – преподавания и учения, в ходе которого осуществляется образование, воспитание и развитие человека.

Обучаемость – индивидуальный комплексный показатель качества и скорости усвоения человеком знаний, умений и навыков в процессе обучения, отражающий уровень развития познавательных процессов (восприятия, воображения, памяти, мышления, внимания, речи), мотивационно-волевой и эмоциональной сфер личности, а также развитие производных от них компонентов учебной деятельности.

Отметка – формально-логический результат процесса оценивания, обычно выражаемая в баллах.

Оценивание в образовательных системах – это процесс, при котором производится сбор и анализ информации о качестве образовательных результатов, качестве образовательного процесса и качестве управления этим процессом.

Оценивание констатирующее – это оценивание результатов деятельности субъекта учения по уровню достижения заданного уровня обученности.

Оценивание формирующее – получения данных о текущем состоянии дел ученика, при этом образовательные результаты ученика сравниваются с его же предыдущими результатами, происходит мотивирование учащегося к обучению, постановка образовательных целей и определение путей их достижения.

Оценивание критериальное – вид формирующего оценивания, когда учебные достижения учащихся сопоставляются с четко определенными, коллективно выработанными, заранее известными всем участникам образовательного процесса критериями, соответствующими целям и содержанию образования, способствующими формированию ключевых компетентностей учащихся.

Пространство реализации управленческих функций субъекта деятельности (ПРУФ) – это понятие позволяет каждому субъекту управления определять как свои возможности, так и набор ограничений собственной деятельности, определяя ПРУФ как информационное поле; как поле профессиональных взаимодействий; как совокупность условий: ресурсов и резервов; пространство как поле смыслов.

Ренкинг (от англ. *to rank* – оценивать, распределять) – способ оценивания различных объектов по выбранному набору из общей базы критериев и показателей, позволяющий осуществлять не только констатирующее оценивание для сравнения с другими организациями, но и оценивать динамику изменений значимых для данной организации показателей.

Ресурсы учебного успеха ученика внутренние – совокупность знаний, учений, навыков, психофизиологических характеристик и особенностей мотивационно-волевой сферы, обеспечивающая уровень учебно-познавательных возможностей обучающегося.

Ресурсы учебного успеха ученика внешние – субъекты и объекты в окружающей ученика образовательной среде, обеспечивающие условия развития его внутренних ресурсов.

Управление – это инструментальная оболочка любой деятельности человека, совокупность логически связанных между собой отдельных этапов, образующих целостную систему управленческого действия.

Управление эффективное – такой способ управления, при котором результат деятельности достигается с наименьшими из-

держками и с наибольшей результативностью: чем выше качество образовательных результатов, тем выше эффективность образовательного процесса.

Учение – собственные действия ученика по приобретению знаний, навыков и умений, обеспечиваемые и направляемые познавательными мотивами и целями ученика как субъекта учебной деятельности.

Эвалюация в образовании (лат. *valor* – стоимость, ценность, приставка *ex* – извлечение ценности из чего-либо) – систематическое исследование качества результатов и процесса образования, анализируемых на основе сочетания количественных и качественных методов для отслеживания характера и динамики изменений показателей качества, учета влияния факторов, в том числе находящихся вне зоны влияния системы образования, для выработки и реализации целенаправленных изменений в образовательных системах разного уровня.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2 ОТВЕТЫ К ТЕСТАМ И ЗАДАНИЯМ

Глава 1

Тест

Вопрос	1	2	3	4	5	6	7
Ответ	В	Г	Г	А	А Г Д	А	В Е

Кейс 1

Уровни	Субъекты	Номера функций
Теоретический уровень представления об ОП, его закономерностях	Администрация школы	2, 18
	Учитель	5
	Обучающийся	7
Уровень проекта учебного плана и учебных программ	Администрация школы	8, 17
	Учитель	4, 6
	Обучающийся	1
Уровень конструирования конкретного ОП на год, тему, занятие	Администрация школы	9, 15
	Учитель	14
	Обучающийся	11
Уровень реального процесса	Администрация школы	3, 16
	Учитель	10, 12
	Обучающийся	13, 19

Глава 2

Тест

Вопрос	1	2	3	4	5	6	7
Ответ	Ж	Г	В	Г	Г	А	Г

Кейс 1

Виды деятельности	Функции управления
1. Распределяет содержание темы по урокам	Ин-Ан, План-Пр, Рег-Кор
2. Подбирает или создает дидактическое оснащение для обучающихся, оценивая актуальный уровень их готовности	Ин-Ан, Конт-Диаг, Рег-Кор

Виды деятельности	Функции управления
3. Проводит занятия	Орг-Исп, Рег-Кор
4. Оценивает уровень освоения материала темы обучающимися	Ин-Ан, Конт-Диаг
5. Учитывает особенности детей данного класса при подготовке к урокам и на самих уроках	Ин-Ан, План-Пр, Орг-Исп, Рег-Кор, Мот-Цел
6. На занятиях учитывает выявленную готовность детей к выбранным заданиям, состояние детей, особенности возникающих ситуаций в общении	Ин-Ан, Рег-Кор, Орг-Исп
7. Оценивает качество проведенного урока, делает выводы о своих недоработках, настраивает себя на необходимость позитивных изменений	Ин-Ан, Мот-Цел, Конт-Диаг, Рег-Кор
8. Сопоставляет образовательные цели темы с ЗАР (зоной актуального развития) учеников	Ин-Ан, Мот-Цел, Рег-Кор
9. Проектирует цели своей работы как деятельности по созданию условий для успешного учения детей	Мот-Цел, План-Пр

Кейс 2

Учитель-партнер (Профстандарт 2017 года – <i>ведущий учитель</i>)	Учитель-наставник (Профстандарт 2017 года – <i>старший учитель</i>)	Учитель-«предметник» (Профстандарт 2017 года – <i>учитель</i>)
1, 4, 5, 7, 11, 13, 14, 16	3, 6, 8, 9	2, 10, 12, 15

Глава 3

Тест

Вопрос	1	2	3	4	5	6	7
Ответ	В	В	А	А	Б	Г	А – 3, 5, 6, 8 Б – 1, 2, 7 В – 4, 9

Учебное издание

Галеева Наталья Львовна
Романова Татьяна Григорьевна
Якимов Игорь Анатольевич

ОЦЕНИВАНИЕ КАЧЕСТВА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ
В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Учебно-методическое пособие

Редактор *Дубовец В. В.*
Оформление обложки *Удовенко В. Г.*
Компьютерная верстка *Ковтун М. А., Дорожкина О. Н.*

Московский педагогический государственный университет (МПГУ).
119435, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1.



Управление издательской деятельности
и инновационного проектирования (УИД и ИП) МПГУ.
119571, Москва, пр-т Вернадского, д. 88, оф. 446,
тел. +7 (499) 730-38-61, e-mail: izdat@mpgu.su.

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии
УИД и ИП МПГУ.

Подписано в печать 19.11.2021. Формат 60х90/16.
Бум. офсетная. Печать цифровая. Усл. печ. л. 11,00.
Тираж 500 экз. Заказ № 1212.

ISBN 978-5-4263-1034-6



9 785426 310346