

**Н.В. Войниленко**

**Модель оценки качества  
образования в специальном  
(коррекционном)  
образовательном  
учреждении V вида:**

**методическое пособие**



Управление по делам образования г. Челябинска  
Муниципальное специальное (коррекционное) образовательное учреждение  
для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии  
специальная (коррекционная) общеобразовательная  
школа-интернат V вида № 11 г. Челябинска

**Н.В. Войниленко**

**Модель оценки качества образования  
в специальном (коррекционном)  
образовательном учреждении V вида**

Методическое пособие

Челябинск  
2009

УДК 376.176  
ББК 74.3  
В 65

Войниленко, Н.В.  
В 65 **Модель оценки качества образования в специальном (коррекционном) образовательном учреждении V вида: методическое пособие / Н.В. Войниленко.** – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2008. – 153 с.

УДК 376.176  
ББК 74.3

ISBN 978-5-98314-316-6

В методическом пособии представлены результаты работы творческой группы по теме «Система оценки качества образования в условиях специального (коррекционного) образовательного учреждения»: анализ теоретических оснований оценивания качества образовательных объектов в специальном (коррекционном) образовании, также содержательная и процессуальная модели оценивания. В электронном приложении к пособию предлагается инструментарий оценивания, в подборе которого приняли активное участие Э.А. Богатырёва, О.Н. Грязных, И.В. Зуева, Л.В. Королёва, Н.Л. Леонтьева, Е.В. Лёгких, М.Ю. Ожгихин, О.Г. Хажеева.

**Рецензенты:**

**Молчанов Сергей Григорьевич**, д. пед. наук, заведующий кафедрой специальной педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета, профессор.

**Шереметьева Елена Викторовна**, к. пед. наук, старший преподаватель кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета.

**Белюсова Светлана Анатольевна**, к. пед. наук, доцент кафедры психологии развития Южно-Уральского государственного университета, доцент.

ISBN 978-5-98314-316-6

© Н.В. Войниленко, 2009

## Оглавление

Введение.....	4
§ 1. Подходы к оцениванию качества образования в специальном (коррекционном) образовательном учреждении.....	7
§ 2. Моделирование оценивания качества образования в С(К)ОУ V вида.....	59
§ 3. Условия реализации модели оценивания качества образования в специальном (коррекционном) образовательном учреждении.....	94
Библиографический список.....	126
Приложения:	
<i>Приложение 1.</i> Представления о понятии «качество» и «качество образования».....	134
<i>Приложение 2.</i> Содержательная модель оценивания качества образования в специальном (коррекционном) образовательном учреждении V вида.....	137

## Введение

Сегодня для всех, и особенно для специалистов, очевидно, что происходят существенные изменения в системе образования России. Несомненно и то, что эти изменения касаются подсистемы специального (коррекционного) образования. И самым насущной, самой обсуждаемой проблемой является оценивание качества образования. Этот вопрос задают себе не только работники образования, но и политики, государственные деятели, работодатели и родители. При этом оценивание «качества образования», в целом, касается и оценивания качества специального (коррекционного) образования, в частности. Решение проблемы, как представляется сегодня многим исследователям, становится возможным с позиций теории компетенций (ее называют «компетентностным подходом»). Однако решение и теоретических, и практических проблем оценивания затруднено в значительной мере отсутствием соответствующей нормативной базы: нет закона о специальном образовании; не разработаны пока Государственные образовательные стандарты специального (коррекционного) образования. И это обстоятельство существенно сдерживает решение проблем адекватного оценивания образовательных объектов, в том числе и в системе специального (коррекционного) образования.

Оценивание качества образования становится все более актуальной проблемой, ждущей своего решения, однако нам еще только предстоит разобраться с самим феноменом – «управление качеством образования». Для этого, как минимум, необходимо прояснить смыслы, которые мы вкладываем в каждое из этих трех слов: «управление», «качество», «образование». Только тщательная проработка смыслов, стоящих за этими терминами позволит сделать прозрачным пространство весьма неопределенного феномена – управление качеством образования. Все это потребует отработки соответствующего терминологического пространства этого феномена. И особенно это важно прояснить на уровне образовательной системы образовательного учреждения.

Представляется важным для решения этой проблемы описать объекты, подлежащие оцениванию, определить основные

(существенные) признаки (показатели, индикаторы) этих объектов, критерии и измерители.

Автор настоящего пособия использует термин «качество образовательной системы». И нам представляется это целесообразным, потому что речь идет об управлении качеством образования на уровне образовательного учреждения, которое есть не что иное, как образовательная система, представляющая собой совокупность образовательных компонентов и взаимосвязей между ними.

Автор предлагает различные трактовки определения качества образования, делая достаточно продуктивную попытку представить организационно-управленческую и содержательную модель оценивания качества образовательных объектов в специальном (коррекционном) образовательном учреждении для детей с тяжелыми нарушениями речи. Это теоретическое моделирование вытекает из результатов эксперимента, проводимого педагогическим коллективом МС(К)ОУ школы-интерната V вида г. Челябинска.

Так, автор скрупулезно и систематически анализирует различные теоретические исследования, касающиеся обсуждения феномена «качество образования», выводит из этого анализа составляющие его компоненты, пытается конструировать «модель» и инструментальное обеспечение оценивания качества образовательных объектов.

Особое внимание в пособии уделяется проблеме оценивания качества образовательного процесса и образованности обучающихся в условиях коррекционно-образовательного пространства специального (коррекционного) образовательного учреждения. Автор конструирует и представляет содержательную модель, позволяющую оценить качество образования. Эта модель содержит следующие составляющие: результативная, процессуальная и системная. Эти составляющие описываются достаточно детально, что позволяет очертить и процедуры оценивания, а также оснащение их адекватным инструментальным обеспечением. Это становится возможным, потому что каждая из обозначенных составляющих формализована в виде совокупности компонентов, поддающихся оцениванию и измерению. Автор представляет также и примерную, базовую схему поэтапной реализации оценивания.

Наконец, автор описывает условия реализации модели оценивания качества образования в С(К)ОУ V-ого вида. В частности, автор детально описывает организационно-управленческий алгоритм (механизм) формирования методической и качественной компетентности педагогических работников образовательного учреждения, которая обеспечивает их профессиональную готовность к участию в процедурах оценивания качества различных образовательных объектов, а также в управлении качеством образования в учреждении, в целом.

Таким образом, настоящее пособие вносит значительный вклад в теорию и практику оценивания качества образования, и его практическая значимость состоит в том, что оно ориентирует практических работников образования на отработку, отбор и (или) подбор адекватных, экономичных и операциональных процедур и инструментов оценивания образовательных объектов в специальном (коррекционном) образовательном учреждении

Доктор педагогических наук, профессор  
С.Г. Молчанов

## **§ 1. Подходы к оцениванию качества образования в специальном (коррекционном) образовательном учреждении**

В данном параграфе представлены результаты теоретического исследования понятия «качества образовательной системы» на современном этапе развития Российского образования, логики оценивания качества образовательной системы и подходов к инструментальному обеспечению соответствующих процедур, а также особенностей оценивания образовательных объектов в специальном (коррекционном) образовательном учреждении V вида.

Мы опираемся на исследования по научным направлениям управления качеством образования в двух важных направлениях.

1. Концептуально-методологические исследования, рассматривающие различные аспекты оценки качества образования, выделяющие совокупности показателей и расставляющие приоритеты в определении его критериев (Ю.П. Адлер, В.И. Андреев, А.Г. Бермус, М.Б. Гузаиров, Н.Ф. Ефремова, В.А. Качалов, Г.С. Ковалева, А.Н. Майоров, А.А. Макаров, С.Г. Молчанов, В.М. Монахов, В.П. Панасюк, М.М. Поташник, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто и др.).

2. Теоретико-методологические исследования в области оценки состояния, изменений и тенденций в образовании, базирующиеся на теории педагогических измерений (В.С. Аванесов, А.Е. Бахмутский, В.Н. Белобородов, В.А. Болотов, М.Б. Гузаиров, Н.Ф. Ефремова, В.И. Звонников, Г.С. Ковалева, Э.М. Коротков, О.З. Кузнецова, Н.А. Кулемин, И.И. Легостаев, А.Н. Майоров, Е.А. Михайлычев, В.М. Мокосеев, С.Г. Молчанов, В.Ю. Перверзев, С.А. Сафонцев, А.И. Севрук, А.О. Татур, М.Б. Чельшкова, А.А. Чумаков, А.Г. Шмелев и др.).

Построение модели оценивания образовательной системы специального (коррекционного) учреждения требует, прежде всего, обращения к теоретическому исследованию понятия «качество образования».

В последние годы многими общественными деятелями и исследователями отмечается тенденция усиления внимания к

проблеме «качества образования». На основе анализа и обобщения ряда работ, посвященных этому вопросу (В.А. Болотов, М.М. Поташник, В.П. Казначеев и др.), можно назвать следующие причины этой тенденции:

1. Возникновение новых разнообразных систем ценностей на фоне прогрессирующей деидеологизации образования, кризиса прежних систем ценностей.

2. Осуществление последовательного и необратимого перехода от единообразия учебных программ, учебников, учебных заведений к их разнообразию.

3. Последовательное усиление процессов регионализации образовательных систем.

4. Последовательная утрата государством монополии на принятие решений в сфере образования и организацию её инфраструктур в процессе формирования рынка образовательных продуктов и услуг.

5. Необходимость отслеживания качества образования в целях сохранения российского этноса в условиях разрушения единого образовательного пространства.

6. Необходимость оценивания качества образования для обеспечения гарантии прав человека на получение образования, соответствующего мировому уровню.

7. Необходимость оценивания качества как необходимое условие экономии средств, расходуемых на образование.

8. Появление возможности применения по отношению к разным объектам, в том числе и к качеству образования, разработанных в новой области научного знания – менеджменте в образовании – управленческих технологий и механизмов.

В общественном сознании внимание к проблеме «качества образования» и его оценивания активизируется также в связи с необходимостью повышения уровня информированности потребителей образовательных услуг для принятия жизненно важных решений о продолжении образования; для создания прозрачной картины для потенциальных инвесторов в систему общего образования.

В силу вышеперечисленных факторов, в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года»

в числе приоритетных направлений перехода к системному управлению выделяются: регламентация целей и четкая фиксация требований к результату с одновременным принятием процедур оценки результата [69]. Таким образом, результаты образования, их качественные характеристики, а также процедуры оценивания, становятся предметом диалога как внутри системы, так и между обществом и государством.

Разработка понятия «качество образования» важна не только для построения национальной образовательной системы, но и для развития менеджмента конкретного образовательного учреждения.

Анализируя образовательные процессы, многие психологи и педагоги отмечают важную роль управления. Так, Н.Ф. Талызина в свое время подчеркивала, что для осуществления управления обучением должна быть выполнена следующая система требований: 1) указаны цели управления; 2) установлено исходное состояние управляемого процесса; 3) определена программа воздействий; 4) обеспечена систематическая обратная связь; 5) обеспечена переработка информации, полученной по каналу обратной связи, выработка корректирующих воздействий и их реализация [84]. М.М. Поташник отмечает следующие актуальные для локальной образовательной системы сегодня направления совершенствования управления [80]:

1. Правильный прогноз, проектирование, моделирование тех качеств (свойств) подготовки выпускника, которые школа предполагает получить «на выходе» образовательного процесса, то есть определение требуемого в будущем качества образования.

2. Обеспечение, поддержание требуемого уровня качества образования, своевременное пресечение нежелательных отклонений от него.

3. Повышение качества образования, приведение его в соответствие с растущими требованиями заказчиков.

4. Выявление и оценивание реального качества образования, его соответствия требуемому, стандартам.

Как видим, оценивание качества образования становится центральным пунктом управления образованием на уровне обра-

звательного учреждения, что требует анализа соответствующего понятийного аппарата.

В самом деле, если в целом **управление качеством образования** – сложный многоаспектный процесс, научное обоснование которого предполагает взаимосвязанное развитие всех перечисленных направлений [18], то в системах управления качеством образования приоритетную роль имеет объективное оценивание, основанное на теории педагогических измерений и обеспечивающее научную основу для анализа результатов обучения, функционирования, развития, прогнозирования и совершенствования систем управления качеством образования. Нельзя не согласиться с В.И. Звонниковым, который подчеркивает, что ограниченность знаний об объекте управления и о каждом из его субъектов, вызванная несовершенством информационного обеспечения управленческих процессов вне культуры педагогических измерений, не позволяет педагогам в полной мере соотнести результаты обучения с целевыми критериями, объективно оценить эффективность инновационных технологий, обоснованно определить степень и особенности управленческих воздействий, необходимых для повышения качества образования.

В философском словаре «качество» рассматривается как категория философии, отражающая важную сторону объективной действительности. Качественная определенность предметов и явлений есть то, что делает их устойчивыми, что разграничивает их и создает бесконечное разнообразие мира. Качество есть существенная определенность предмета через целостную совокупность свойств, их связей и отношений, в силу которой он (предмет) является данным, а не иным предметом [37, 194]. Качество – «объективная и всеобщая характеристика объектов, обнаруживающаяся в совокупности их свойств». Качество обычно рассматривается как совокупность свойств, признаков объекта [40, 122]. Качество предмета или явления проявляет себя в отношениях с другими предметами или явлениями. С.Г. Молчанов обращает внимание на то, что степень выраженности признака (индивидуальной нормы, ценности) и есть уровень качества. Чем выше выраженность количественных и качественных характеристик признаков объек-

та, тем выше его качество [40, 122]. При этом качество – конкретно-историческая норма о степени выраженности того или иного признака рассматриваемого предмета или явления [40, 122].

Вопросы анализа качества и методов его оценки являются объектом изучения в рамках формирующейся науки квалиметрии – области научного знания, изучающей методологию описания и оценки качества различных объектов (предметов, явлений, процессов) [33, 42]. С позиции квалиметрического подхода «качество понимается как функциональное единство существенных свойств предмета, и как множество свойств, органически связанных между собой законом взаимодействия, и как целостная характеристика» [33, 43].

Еще более усложняется понятие качества применительно к образованию. При отсутствии серьезной научной рефлексии самого понятия «качество образования» традиционными показателями для оценки качества долгое время являлись количественные характеристики: средний балл по предмету, качественная/абсолютная успеваемость школьников и т.п. В качестве факультативных показателей не использовались показатели дисциплины (например, наличие правонарушителей), показатели, характеризующие процесс обучения и его техническую оснащенность и т.д.

Анализ документов ЮНЕСКО (Доклад Международной комиссии по развитию образования «Учиться жить: Мир образования сегодня и завтра» (Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow); Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: Сокрытое сокровище» (Learning: The Treasure Within); Программа «Образование для всех»; Декларация конференции «Образование для всех» в Дакаре и др.) убеждает в том, что общепринятой в мире стала позиция, что только количественные характеристики образования не способствуют решению насущных задач современности, а необходимо четкое понимание, что есть «качественное образование», и как оно обеспечивается. Так, С.А. Иванов, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, О.Э. Крутова, разрабатывающие вопросы мониторинга и статистики в образовании и проанализировавшие историю поисков в области качества школьного образования, приходят к выводу, что качес-

твенное образование признано ЮНЕСКО абсолютным приоритетом. Причем, в рамках данного подхода требуемые изменения рассматриваются на двух уровнях. На уровне учащегося от системы образования требуется ориентация на имеющиеся знания, признание формальных и неформальных способов обучения, гарантии равенства возможностей и обеспечение безопасной и поддерживающей образовательной среды. На уровне системы образования необходимо выстраивание стратегий развития, нормативное обеспечение, распределение ресурсов и измерение результатов обучения [19, 9-10].

К основным тенденциям, проявившимся в последнее десятилетие в мире в области оценки качества образования, В.А. Болотов относит следующие [3]:

- *изменение понимания качества образования.* В системе рыночных отношений качество рассматривается с позиций его соответствия требованиям потребителя (потребностям учащихся, их родителей, рынка труда, общества и государства);
- *комплексное* рассмотрение проблем оценки качества образования, управления качеством образования и обеспечения качества образования путем создания ключевых элементов системы обеспечения качества образования (наличие образовательных стандартов, оценки достижения стандартов независимыми организациями, обеспечение автономии образовательных учреждений и пр.);
- *развитие новых элементов системы оценки качества образования* как сочетание внутренней и внешней оценки; сочетание оценочной деятельности как средства отчетности и как средства оказания поддержки образовательного учреждения в его развитии и др.;
- *использование многоуровневого системного моделирования* при планировании исследований качества образования и анализе результатов. Выделение показателей, характеризующих разные уровни образовательной системы (национальный, региональный, образовательного учреждения, обучающегося), а также показателей, характеризующие инвестиции в образование, образовательный процесс и образовательные достижения;

• *более широкое понимание образовательных достижений.* Вводятся следующие показатели образовательных достижений: образовательные достижения по отдельным предметам; динамика образовательных достижений, отношение к учебным предметам; ключевые (внепредметные) компетентности (познавательные, социальные, информационные и др.); удовлетворенность образованием; степень участия в образовательном процессе (активная работа на уроке, участие во внеурочной работе, пропуски занятий и др.); дальнейшее образование и карьера выпускника. Выделение в таксономии образовательных достижений по отдельным предметам уровней грамотности и компетентности;

• *проведение широкомасштабных мониторинговых исследований* качества образования на национальном и международном уровнях как основы для принятия управленческих решений.

Можно привести разные суждения, имеющие отношение к пониманию того, что такое «качество образования» (представлены нами в Приложении 1). Качество образования понимается в общем случае как соответствие стандарту, норме; обладание характеристиками полного соответствия стандарту, т.е. степени достижения желаемых результатов [72].

Под качеством образования В.А. Болотов предлагает понимать интегральную характеристику системы образования, отражающую степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов государственным нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям [3]. П.И. Третьяков приводит определение: «качество образования – это равнодействующая спрогнозированного процесса и результата, учитывающего целевые приоритеты и потребности личности, общества и государства» [79, 15]. Н.Н. Диканская, Е.В. Герасимова подчеркивают, что понятие качества образования – это сложная интегральная характеристика, которую можно трактовать в категориях совершенства (степени достижения) или соответствия целевым установкам [15, 38]. По отношению к сфере образования, отмечает Г.Ч. Тахтамышева, качество представляет собой тот нормативный уровень, которому должен соответствовать результат образования. Другими словами, качество образования – это система



социально обусловленных отношений к миру, которыми должен обладать ученик [71, 43]. С.Е. Шишов, В.А. Кальней данное понятие рассматривают как социальную категорию, определяющую состояние и результативность образования, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности; степень удовлетворения ожиданий различных участников образовательного процесса от предоставляемых школой образовательных услуг [71, 43]. В этом же ключе качество образования определяет А. Моисеев: «качество образования – это совокупность существенных свойств и характеристик результатов образования, способных удовлетворить потребности самих школьников, общества, заказчиков на образование» [71, 44].

Понятие «качество образования в школе» в словаре-справочнике «Внутришкольное управление» (под ред. А.М. Моисеева) трактуется как важнейший показатель успеха школы, важнейшая системообразующая задача и направление деятельности системы внутришкольного управления. Под «качеством образования» понимается совокупность существенных свойств и характеристик результатов образования, способных удовлетворить потребности самих школьников, общества, заказчиков на образование. Современное понимание анализируемого понятия не имеет ничего общего с бытовавшим в годы застоя пониманием качества как отношения числа учащихся, получивших при аттестации хорошие и отличные оценки, к общему числу школьников (в процентах). Некоторые важные требования к качеству образования составляют основу образовательных стандартов.

Качество образования – это соотношение цели и результата, мера достижения целей (результата), притом что цели заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития школьника. При этом результаты образования обязательно должны включать в себя оценку того, какой ценой (ценой каких потерь, затрат) эти результаты достигнуты», отмечает М.М. Поташник [80]. При этих рассуждениях цель – это предельно конкретный, охарактеризованный качественно, а где можно,

то и корректно количественно, образ желаемого (ожидаемого) результата, которого ребенок, школа реально могут достичь к строго определенному моменту времени. Под операциональным заданием цели имеется в виду, что при её формулировании всегда существует (ясен, понятен) механизм (технология, способ), позволяющий проверить соответствие результата поставленной цели. Отсюда следует, что цель и результат должны быть представлены, измерены, охарактеризованы, описаны в одних единицах, в одних параметрах.

Для практических целей под *качеством образования* понимают «качественные изменения» в учебном процессе и в среде, окружающей обучаемого, которые можно идентифицировать как улучшение знаний, умений и ценностей, приобретаемых обучаемым по завершению определенного этапа [68, 14]. Т.А. Снегирёва считает, что как результат сужения понятия «качество образования» возникает понятие «качество подготовки», которое можно рассматривать на различных уровнях: *первый уровень* – планирование обучения, когда определенные представления о планируемом качестве подготовки закладываются в образовательные программы по каждому предмету; *второй* – этап реализации образовательных программ в учебном процессе; *третий* – оценка качества результатов осуществленного учебного процесса [68, 14].

В работах С.Г. Молчанова обращается внимание на то, что качество образования – это качество всех признаков объекта – образования. Учитывая, что под образованием понимают и систему образования, и процесс получения образования, и уровень образованности, и т.п., важно рассматривать все эти определения *образования* как его признаки (свойства), и, следовательно, нужно продолжить описание каждого из этих комплексных признаков через совокупность признаков 2-го порядка, затем 3-го и т.д., т.е. до уровня, необходимого исследователю или управленцу, с тем чтобы вычленили такие признаки (объекты), динамикой которых можно было бы управлять и создавать инструменты для измерения степени их выраженности [40, 122].

На основе анализа литературных источников, констатируем, что в практике современной школы проблемы качества обра-

зования пока решаются неравномерно и несистематично, причем наиболее важной задаче – повышению качества – пока не уделяется должного внимания, а задача диагностики и мониторинга нередко становится самоцелью, хотя мониторинг при всей его значимости и необходимости сам по себе качество образования не повышает.

Итак, анализ исследований показывает, что сегодня нельзя говорить о всеобщей согласованной позиции по поводу понимания «качества образования». В то же время, все авторы единодушны в том, что качество образования – это совокупность свойств образования, но не всех, а лишь тех, которые потенциально отвечают требованиям заказчиков на образование. При этом в современном обществе качество обычно рассматривается в двух аспектах: как удовлетворение запросов и ожиданий, это так называемый практический аспект, и как характер объекта или явления, то есть полный набор реализованных характеристик качества и их значения, связанный с запросами и ожиданиями, это так называемый технический аспект [19, 10].

Анализ приведенных определений показывает также, что качество образования – это не только результат на выходе, но и качество образовательного процесса, качество и цена средств достижения целей, качество условий.

Важно также, что качество образования определяется совокупностью показателей, характеризующих различные аспекты деятельности образовательного учреждения: содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническую базу, кадровый состав и т.п., которые обеспечивают развитие компетенций обучающихся.

При этом авторы представляют качество образования через определенные составы характеристик, тем или иным способом сгруппированных. Так, С.А. Иванов, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, О.Э. Крутова, рассуждая о качестве образования, приходят к выводу о необходимости рассматривать в качестве основных такие его характеристики, как результативная, процессуальная и системная [19, 10], особое внимание уделяя следующим позициям:

- учащиеся (их здоровье, мотивация к обучению и, безусловно, результаты обучения, которые учащиеся демонстрируют);
- процессы (в которых компетентные учителя используют технологии активного обучения);
- содержание (адекватные учебные планы и программы);
- система (хорошее управление и адекватное распределение и использование ресурсов).

Авторы подчеркивают, что из названных четырех позиций позиция 3 практически не подлежит коррекции на уровне образовательного учреждения, поскольку задается Государственным стандартом, следовательно, на уровне руководителя образовательного учреждения «качество образования» может рассматриваться как степень соответствия уровня образованности выпускника учебного заведения заранее согласованным требованиям (позиция 1 – курсив наши); с другой стороны, это качество самой образовательной системы, т.е. совокупность свойств системы, которые гарантируют (в той или иной степени) достижение заданного результата (позиции 1, 2 и 4 – курсив наши).

С.Г. Молчанов под качеством образовательной системы образовательного учреждения предлагает понимать следующие основные признаки: 1) педагогический персонал, 2) содержание образования, 3) содержание обучения, 4) материально-техническое оснащение, 5) финансово-экономическое обеспечение, 6) систему управления [47, 26]. По мнению ученого, это и есть те основные признаки, управляя количественными и качественными характеристиками которых можно управлять качеством образования. Все эти признаки квалифицируются как объекты управления.

Многие исследователи подчеркивают необходимость уровня подхода к выделению качественных характеристик образования. При этом индивидуальный уровень и уровень образовательного учреждения соотносятся с уровнями муниципалитета, региона и федерации в целом [35, 12]. Способы и критерии оценки качества образования этих систем хотя и взаимосвязаны между собой, но имеют и существенные различия [3]. При этом анализируются как показатели, связанные с результатами образовательной деятельности, так и с качеством реализации образова-

тельного процесса и управленческой деятельности на каждом из указанных уровней.

Перейдем к анализу подходов к оцениванию отдельных объектов образовательной системы.

Н.Н. Диканская, Е.В. Герасимова замечают, что категория «качества образования» распространяется на такие его составляющие, как содержание образования, образовательные технологии, результаты образования.

В работе Г.С. Ковалевой подход, основанный на системном рассмотрении образования, а также учитывающий приоритеты использования полученной информации для управления образованием, включает показатели четырех групп [25, 152]:

- результатов образования;
- качества учебного процесса;
- обеспечения образования;
- управления образованием и его эффективности.

Существует подход, в котором выделяются в качестве основных показателей характеристики обучающихся, преподавателей и администрации образовательных учреждений, а также обеспечение образовательного процесса, результаты образования и затраты на образование.

Общими требованиями к отдельным показателям качества и эффективности образования и всей их совокупности, по мнению Г.С. Ковалевой, служат [25, 153]:

- соотнесённость с основными целями, стоящими перед системой образования, с планируемыми результатами;
- критериальность для оценки развития системы образования;
- взаимодополняемость отдельных показателей, их непротиворечивость друг другу.

Показатели качества образования, подчеркивает В.И. Загвязинский, нельзя валить в «кучу». Оценивать их нужно по группам, среди которых сам автор выделяет [15, 38]:

- знания, умения, навыки школьников;
- показатели личностного развития школьников;
- побочные эффекты образовательного учреждения;
- компетентность педагогов; руководителей учреждений;
- престиж образовательного учреждения в социуме.

Оценивая качество организации образования на уровне школы, В.А. Болотов [3] рекомендует оценивать весь комплекс вопросов: от организации питания и досуга учащихся до учебно-методического и кадрового обеспечения образовательного процесса. Важно оценивать не только знания каждого школьника, но и организацию системы доступности образовательных услуг школьнику в зависимости от его реальных запросов – от одаренных детей до детей со специальными потребностями, причем анализировать отсроченные или косвенные эффекты деятельности образовательного учреждения.

#### Оценивание качественных характеристик результатов образовательной деятельности

Все исследователи единодушны в признании важности оценивания качественных характеристик результатов образовательной деятельности. Между тем, имеются разные взгляды на описание самих этих характеристик.

Результаты образования, должны оцениваться в контексте целей и задач образования. Можно выявить два основных подхода в определении хорошего качества школьного образования с точки зрения результата.

**Первый подход** заключается в следующем: индикатором качества образования признается степень достижения определенного уровня в сфере академических достижений, поскольку именно они представляют собой наиболее явную цель системы образования. В России это делается посредством ЕГЭ или централизованного тестирования учащихся (академические достижения выражаются в балле, полученном при тестировании). При этом в РФ тестовый балл переводится с помощью соответствующих методик перевода в традиционную пятибалльную шкалу. Другой способ определения академических достижений – это экзаменационные проверки.

Имеются работы, развивающие идеи оценивания качества знаний как целостную совокупность относительно устойчивых

свойств знаний, характеризующих результат учебно-познавательной деятельности учащихся (Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко). В исследовании Т.А. Снигирёвой *структура знаний* – устойчивая и упорядоченная связь между знаниями определенного вида, соотношенными с содержанием изучаемой учебной информации, классификатором знаний в рамках определенной модели обучения, характеризующаяся рядом параметров (обобщенность, «прочность», «полнота», многофункциональность, скорость «забывания» и др.) и определяемая в зависимости от категорий обучаемых и их подготовки в образовательном учреждении [68, 4]. Анализ исследований показывает, что *качество знаний* рассматривается на нескольких уровнях. На предметно-содержательном уровне *качество знаний* может характеризоваться полнотой, обобщенностью и системностью; на содержательно-деятельностном уровне – прочностью, мобильностью и действенностью. На содержательно-личностном уровне *качество знаний* должно отражать те свойства личности, которые она приобретает под влиянием воспитания [68, 18]. Диагностировать одновременно все уровни качества знаний с помощью существующих методов педагогического контроля практически пока невозможно. В рамках проводимого исследования нужно выделить на предметно-содержательном уровне основным критерием качества знаний – «полноту» *структуры знаний*, которой соответствует определенный «уровень структуры знаний», на содержательно-деятельностном уровне – «прочность» *знаний* [68, 18-19]. «Полнота» *структуры знаний* определяется необходимым и достаточным количеством градаций уровней умений и числом видов знаний, необходимых для учебной или иной деятельности обучаемого. Под «прочностью» *структуры знаний* рассматривается результат запоминания, удержания в памяти, сохранения определенных видов знаний. Прочность *знаний* характеризует скорость «забывания» *знаний*, которая может быть определена теоретически или экспериментально [68, 19].

В 90-е годы особое внимание исследователей и практиков было обращено к «уровню обученности учащихся». Качество обученности определяет:

- уровень знаний, умений и навыков по предметам, классам, учителям, в целом по школе;
- уровень реальных учебных возможностей класса;
- качество формирования ведущих знаний и способов деятельности;
- качественные характеристики ЗУН учащихся на основе итоговых срезовых работ;
- качество сформированности умений и навыков на основе анализа промежуточной и итоговой аттестации учащихся.

Цели обучения как одного из образовательных процессов традиционно представляются в виде требований к знаниям, умениям и навыкам, подлежащим формированию в процессе обучения. Сокращенно это триаду в русскоязычной психолого-педагогической литературе принято обозначать ЗУН. А.А. Чумаков – разработчик тестов достижений для системы образования – в своем диссертационном исследовании отмечает, что в последнее время и в педагогике, и в педагогической психологии, в основном под влиянием зарубежного опыта, связанного с оценкой уровня подготовки профессионалов, кроме ЗУН в обиход вошли представления о компетентностях или компетенциях, которые интерпретируются часто очень расширительно и, увы, до сих пор неоднозначно – и как интегральные единицы, обобщающие ЗУНы в определенной области, и как особые умения, позволяющие гибко применять знания и навыки для решения новых задач, а также и совершенно бихевиорально – как «паттерны поведения, требуемого от исполнителя на определенном рабочем месте» (Л.М. Спенсер, С.М. Спенсер). А.А. Чумаков считает, что все эти понятия (в отличие от знаний) относятся к операциональной основе деятельности разного уровня обобщенности (компетенции – более высокий уровень обобщенности, чем умения и знания). С психологической точки зрения (А.Г. Шмелев, А.А. Чумаков), рост популярности «компетентностного подхода» на самом деле можно вполне интерпретировать как рост популярности «деятельностного подхода». Поскольку умения и навыки являются компонентами деятельности, а суть знаний – репрезентация в сознании содержания учебного материала, который должен

быть усвоен учащимися, то цели обучения ученые предлагают рассматривать как усвоение элементов содержания и определенных видов деятельности. Поэтому перед обучением стоит задача «сформировать такие виды деятельности, которые с самого начала включают в себе заданную систему знаний и обеспечивают их применение в заранее предусмотренных пределах» (Н.Ф. Талызина, 1969). Поскольку для организации деятельности необходимы задачи, то цели обучения должны быть представлены в виде типовых задач, при решении которых должны использоваться усваиваемые знания [84].

Итак, для характеристики системы, безусловно, важны данные об академических достижениях. Для этого в практике управления анализируют данные, свидетельствующие о выполнении требований национального стандарта: средний балл по математике и родному языку выпускников основной школы, а также средний балл централизованного тестирования; сегодня – средний балл в предметной области в рамках международных (например, PISA) или региональных исследований качества образования; количество участников (победителей) олимпиад к общему числу учащихся; количество учащихся, имеющих особые достижения, к общему числу учащихся (медалисты, получившие сертификаты с отличием, и пр.).

Однако, ориентируясь только на этот критерий, вряд ли возможно определить пути улучшения результатов. Кроме того, в системе специального (коррекционного) образования мы сталкиваемся с серьезными трудностями отсутствия стандартного инструментария (внешних оценочных процедур). Таким образом, определять качество образования только через академические достижения представляется непродуктивным.

Так, С.Г. Молчанов настаивает на важности четкого определения содержания обучения и содержания образования. В понятие «содержание образования» ученый включает [41, 4-5; 42, 118; 43, 69]: во-первых, информацию в виде знаков, отражающих объективную реальность и подлежащих усвоению; во-вторых, способы деятельности (познавательной, учебно-познавательной,

эмоциональной, деятельности по преобразованию человеком самого себя как существа биологического и социального).

Сторонники **второго подхода** (число приверженцев которого постоянно увеличивается) исходят из того, что основными целями школьного образования являются: развитие эмоциональной сферы и креативности учащихся, поддержка ценностей мира, гражданского общества и безопасности, передача всеобщих и национальных ценностей будущим поколениям. Подобные цели определяются в мире очень по-разному. По сравнению с академическими достижениями степень достижения таких целей очень трудно определить. Тем не менее, существуют попытки оценки творческого и эмоционального развития ребенка, его ценностных ориентации, отношения к миру, поведения.

Кроме того, для адекватной оценки качества образования имеют значение результаты, рассматриваемые в широком социальном контексте, например, успешность выпускника после окончания школы – при продолжении образования или на рынке труда.

Исследователи подчеркивают, что, оценивая достигнутые результаты, необходимо обратить самое пристальное внимание на цену достижений полученных результатов. Критериями здесь могут быть усилия, затраченные на достижение результата: временные, финансовые, уровень здоровья, соответствие достигнутого результата поставленным целям и т.д.

В своей кандидатской диссертации В.И. Звонников [18] характеризует новые требования к трактовке качества, благодаря которым возник компетентностный подход, отражающий стремление участников образовательного процесса к повышению его эффективности на фоне приоритета прагматизма, но без ущерба для фундаментальности результатов обучения. Впрочем, рассмотрение проблем реализации компетентностного подхода с позиций измерений, проведенное данным автором, позволило ему сделать вывод об отсутствии сегодня механизмов, показателей и средств измерения, допускающих трансформацию нечетких представлений о ключевых компетенциях, сложившихся в образовании, в количественные критерии и нормы.

Результаты образовательной деятельности рассматриваются как в аспекте оценки учебных достижений обучающихся, так

и в аспектах оценки уровня нравственного и физического развития учащихся, готовности к полноценной жизни в условиях современного общества. В связи с развитием теории и практики образования в направлении освоения личностно ориентированной парадигмы, исследователями делается акцент на новых особенностях результатов образования. В самом деле, результаты образования, ориентированного на развитие личности, отличаются от результатов обучения и воспитания, ориентированных на передачу знаний, умений и навыков. Становится ясно, что в процессе образования на соответствующих возрастных этапах у человека должны формироваться определенные целостные виды деятельности и соответствующие им способности. С позиции деятельностного подхода, качество образования можно определить как *меру соответствия результатов развития личности обучающихся в конце какого-либо возрастного периода возможностям для развития, содержащимся в культуре* [72]. С этой же позиции интегральный критерий качества образования, например, определяется авторами как *уровень способности человека к самореализации в деятельности*. Причем, этот интегральный критерий будет определяться как синтез трех других критериев (уровня способности школьника к различным видам деятельности: учебной, инновационной, к саморазвитию) [72].

Понятие **компетенции** относится к области умений, а не знаний. Компетенция – это общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению. Кроме того, нужно различать компетенцию и умение. Умение – это действие (doing) в специфической ситуации. Это проявление компетенции или способности (a capability), более общей подготовленности к действию или возможность совершать действия в специфической ситуации. Однако только умения поддаются наблюдению; компетенция – это характеристика, которую можно извлечь из наблюдений за действиями, за умениями. Таким образом, умения представляются как компетенция в действии. Компетенция это то, что порождает умение, действие [86, 73-74].

Анализируя категории «содержание образования», «содержание обучения», «образованность» и др. в контексте болонского

процесса [41; 42], С.Г. Молчанов отмечает следующее. Важным объектом, подлежащим оцениванию, С.Г. Молчанов называет образованность – освоенность содержания образования. Содержание образования – совокупность образовательных компетенций, извлеченных из разных наук. Поскольку каждая компетенция выступает, как, во-первых, теоретическое представление об объекте реальности и, во-вторых, как способы работы с этим объектом, то содержание образования – это: а) информация в виде совокупности понятий, описывающих различные объекты реальности (их признаки), б) информация, описывающая различные способы деятельности и в) способы деятельности, подлежащие освоению [41, 4-5; 42, 118]. Таким образом, образованность имеет следующие признаки: 1) *количество компетенций* (освоенное число единиц информации (понятий) и способов деятельности; 2) *качество компетенций* (освоенное число признаков единицы информации (понятия) и освоенное число действий, из которых складывается способ деятельности) [41, 6; 42, 119].

Компетентностный подход обновления содержания образования направлен на развитие компетентностей учащихся на основе принципов фундаментальности, универсальности, интегративности, вариативности, практической направленности. Современный этап рассмотрения компетентности как научной категории применительно к российскому образованию был начат в 90-е годы прошлого века, где в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения). Под ключевыми компетенциями здесь понимается целостная система универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся (см. «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», 2002). Такой подход требует четкого понимания того, какие универсальные (ключевые) и специальные (квалификационные) качества личности необходимы выпускнику, как становящемуся специалисту, в его дальнейшей профессиональной деятельности. Это, в свою очередь, предполагает умение педагога составлять ориентировочную основу деятельности – совокупность сведений

о деятельности, которая включает описание предмета, средств, целей, продуктов и результатов деятельности [84].

Основная проблема лежит в определении компетенции, а также во внятном различении компетенции и компетентности. Исследователи и практики задаются вопросами, можно ли научить компетенциям или на базе компетенций (нормативных внешних требований) можно лишь содействовать саморазвитию компетентности (как внутреннего свойства субъекта деятельности)? И можно ли научить компетенциям вне реальных ситуаций профессиональной деятельности? Очевидно, что ответ напрямую зависит от значения этих слов. В практике этому вопросу не всегда уделяется должное внимание. Так, А.А. Чумаков замечает, что в образовательной среде, среди педагогов существует тенденция перемещать внимание на вопрос «как»: как научить компетенциям, а не КАКИМ компетенциям мы хотим научить учащихся. Часто специалистам просто не хватает времени, чтобы полно и глубоко изучить этот вопрос, отмечает исследователь. Автор приводит несколько примеров попыток разобраться и определить содержание понятия «компетенция», большинство которых можно свести к следующим категориям: компетенция как действие (Chomsky), компетенция как квалификация (Short; Ellstrom), компетенция как способность, одаренность (Collins English Dictionary; Concise Oxford Dictionary; Egaut), компетенция как блок знаний, навыков и отношений (Gonzi, Hager, Athanasou; Parry) [84].

Еще одна важная мысль в работе А.А. Чумакова: автор отмечает, что на нормативном уровне, как правило, понятия «компетенция» и «компетентность» не разделяются, но, тем не менее, стоит осознать, что компетенции – это в какой-то мере заданный (нормативный, идеальный) шаблон, на практике же мы анализируем в терминах компетентности. Ученый предлагает вариант рабочего разведения понятий, вполне операциональный: компетенции – названия для шкал, компетентность – характеристика уровня, достигнутого индивидом по шкале. Поэтому в контексте своего исследования (разработка тестов достижений) считает уместным использовать рабочее определение компетентности, которое формулирует следующим образом: «компетент-

ность» – способность к решению не вполне стандартной задачи, или «кейса» (задача с избыточной или неполной информацией, не соответствующая хрестоматийному (стандартному) набору учебных (упрощенных) задач), когда от тестируемого требуется сформировать новые связи между привычными для него знаниями, умениями и навыками. Таким образом, для решения задач диагностики компетентностный подход требует сочетать тесты с выбором ответа и тесты с открытым и развернутым ответом, именно такого рода системы комплексной оценки (заданные системы образования с середины 80-х годов прошлого века начали переходить на так называемую многоуровневую систему оценки – large-scale testing (large-scale assessment), включающую сразу несколько видов диагностических процедур (Biggs; De Pascale; Draney, Peres; Gullickson; Guskey; Kennedy; Linn) в наибольшей степени, на его взгляд, могут удовлетворить практически любому подходу к рассмотрению вопроса о содержании компетенций [84].

На сегодняшний день, номенклатура компетенций по-разному наполняется разными исследователями и в разных официальных документах. Так, С.Е. Шишов, В.А. Кальней отмечают, что, учитывая социально-экономическую ситуацию, состояние дел в развитии содержания образования, становление системы образования в современных условиях, наиболее предпочтительные компетенции, которыми образовательное учреждение должно быть вооружать подрастающее поколение, следующие [86, 79-80]:

1. Такие политические и социальные компетенции, как способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и в улучшении демократических институтов.

2. Компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе.

3. Компетенции, касающиеся владения устным и письменным общением, важны в работе и общественной жизни до такой степени, что тем, кто ими не обладает, грозит исключение из общества.

4. Компетенции, связанные с возникновением общества информации.

5. Способность учиться всю жизнь как основа непрерывной подготовки в профессиональном плане, а также в личной и общественной жизни.

Е.И. Ваганова, в своей системе отслеживания личностного развития школьников предлагает использовать следующие критерии [5]:

- способность ученика к самовыражению через понимание собственной индивидуальности и уникальности;
- степень ответственности за самого себя, свои поступки;
- адекватное реагирование на окружающий мир;
- самостоятельность в принятии решений;
- умение объяснять и доказывать свой выбор;
- умение прогнозировать возможные варианты развития поступков;
- степень зависимости в принятии решений и поступков от взрослых.

Компетенция не может быть определена через определенную сумму знаний и умений, так как значительная роль в ее проявлении принадлежит обстоятельствам. Быть компетентным означает умение мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт [86, 83].

В своем исследовании В.И. Звонников показывает необходимость ухода от традиционной для отечественного образования целевой парадигмы качества и обращения к развиваемой на западе динамической модели в сочетании с возможностями аппарата педагогических измерений. При динамическом подходе качество трактуется как позитивные изменения в процессах и результатах образования, обусловленные совершенствованием образовательной системы и отражающие новые требования общества. Значимым преимуществом динамического подхода является возможность использования оценок выявленных изменений для прогнозирования тенденций в развитии систем управления качеством образования и их анализа в зависимости от различных факторов, оказывающих влияние на динамику изменения качества образования [18, 25].

В концепции Государственных стандартов общего образования (второго поколения) задана их (стандартов) ориентация на

ценные представления о результате образования. Стандарты общего образования создаются в рамках деятельностной парадигмы образования, постулирующей в качестве цели образования развитие личности учащегося на основе освоения способов деятельности [69].

Цели общего образования в стандартах представляются в виде системы ключевых задач, отражающих направления формирования качеств личности (такое построение целей позволяет обозначить не только способы действий, которые должны быть сформированы в учебном процессе, но и содержание обучения). При таком подходе учебный предмет строится как система знаний и существенных свойств и отношений, характерных для определенной предметной области, которые осваиваются в ходе целенаправленно организованной учебной деятельности [69].

Актуализация деятельностного подхода при разработке концепции стандартов общего образования второго поколения обусловлена тем, что его последовательная реализация повышает эффективность образования по следующим показателям [69]: приращение результатам образования социально и личностно значимого характера; более гибкое и прочное усвоение знаний учащимися; возможность их самостоятельного движения в изучаемой области; возможность дифференцированного обучения с сохранением единой структуры теоретических знаний; существенное повышение мотивации и интереса к учению у обучаемых; обеспечение условий для общекультурного и личностного развития.

Деятельностный подход в образовательных стандартах позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания, выраженные в терминах ключевых задач и способов действий, которые должны быть положены в основу выбора и структурирования содержания образования.

Содержание ключевых задач отражает направления формирования качеств личности и в совокупности определяет результат общего образования [69]:

Личностное развитие – развитие индивидуальных нравственных, эмоциональных, эстетических и физических ценностей и ориентаций и качеств.



Социальное развитие – воспитание гражданских, демократических и патриотических убеждений, освоение основных социальных практик.

Общекультурное развитие – освоение основ наук, основ отечественной и мировой культуры.

Интеллектуальное развитие – развитие интеллектуальных качеств личности, овладение методологией познания, стратегиями и способами учения, самообразования.

Коммуникативное развитие – формирование способности и готовности свободно осуществлять общение на русском, родном и иностранных языках, овладение современными средствами вербальной и невербальной коммуникации.

Соответственно в рамках деятельностной парадигмы результаты общего образования должны быть прямо связаны с направлениями личностного развития и представлены в деятельностной форме [69].

Образовательные результаты, выражающие собой, по существу, цели образования, неразрывно связаны с условиями, в которых осуществляется образовательный процесс, причем связь эта носит крайне сложный характер. Цели отражают потребности личности, общества, государства в образовании. Условия же отражают возможности общества (государства) в обеспечении образования [69].

**Требования стандартов общего образования (второго поколения) к результатам освоения основных общеобразовательных программ [69]:**

Требования к результатам общего образования структурируются по ключевым задачам общего образования, отражающим индивидуальные, общественные и государственные потребности, и включают в себя предметные, метапредметные и личностные результаты.

Предметные результаты образовательной деятельности выражаются в усвоении обучаемыми конкретными элементами социального опыта, изучаемого в рамках отдельного учебного предмета, – знаний, умений и навыков, опыта решения проблем, опыта творческой деятельности, ценностей.

Под метапредметными результатами понимаются освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях.

Под личностными результатами понимается сформированная в образовательном процессе система ценностных отношений обучающихся – к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам.

Выше уже отмечалось, что в последнее время при определении качества образования акцент делается на степени соответствия результата образования ожиданиям различных субъектов образования (учащихся, педагогов, родителей, работодателей, общества в целом) или поставленным ими образовательных целей и задач [72, 36]. Не случайно под качеством образования понимается степень удовлетворенности ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг» [86, 182].

В самом деле, система образования формируется на основе потребностей общества, выразителем интересов которого является государство в лице соответствующих органов. При этом общество как целостный субъект заинтересовано в поддержании общеобразовательного уровня своих граждан, обеспечивающего потенциал подготовки кадров по определенному, актуальному на данный период, спектру профессий и специальностей, а также активное участие граждан в жизни общества. Общественным договором, включающим баланс взаимобязательств и баланс требований, становится стандарт образования. Сама система образования также формирует свои критерии оценок и требования к развитию. Они основываются на специфических знаниях профессионалов в сфере образования: методистов, психологов, предпринимателей, администраторов и пр. Эти критерии формируются в тесной связи с общественными интересами, но в то же время носят специфический характер и потому могут рассматриваться как предмет отдельного изучения. Кроме того, как считают Н.Г. Корнетов, Г.Ш. Рубин, Т.В. Абрамова и др., для формирования понятия

качества образования следует различать несколько самостоятельных объектов оценивания: ученик, отдельное образовательное учреждение и др. Т. Громова отмечает, что при использовании в образовательном контексте понятия «качество» последнему часто приписывают различные значения разные участники образования. Так, для педагогов оно может означать наличие качественного учебного плана, обеспеченного учебными материалами, для учащихся – соотноситься с жизненной позицией, умениями и навыками. Для родителей – связано с развитием индивидуальности их детей. Для общества качество связано с теми ценностными ориентациями обучающихся, которые могут найти своё выражение в гражданской позиции, в гуманистической или технократической направленности их профессиональной деятельности. Таким образом, понимание «качества образования» часто бывает противоречивым [14, 51]. Все это обуславливает ситуацию с явной неоднозначностью термина «качество образования» для понимания разными аудиториями в системе образования.

#### Оценивание качественных характеристик процессуальной составляющей образовательной системы

Многими исследователями обсуждаются качественные характеристики процессуальной составляющей образовательной системы.

Качество процесса характеризуется с помощью данных об обеспеченности кадрами (процент педагогических вакансий и интенсивность труда учителя); обеспеченности учебно-методической базы; квалификации кадров (доля педагогов с высшей и первой категорией к общему числу работающих учителей).

Многие исследователи сходятся во мнении, что управление качеством образования – это, прежде всего, управление качеством деятельности педагогов. «Это первая и главная идея, на основе которой строится вся система управления качеством в образовательном учреждении. Качество образования для ученика и его родителей напрямую связано с качеством деятельности

педагога» [36, 70]. При этом «управление качеством деятельности педагога – это процесс, в котором существует внешняя сторона, реализуемая администрацией образовательного учреждения, и внутренняя, осуществляемая самим педагогом как полноправным субъектом образовательного процесса и менеджером качества образования» [36, 71].

Трудности оценки процессуального технологического компонента образовательной системы связаны с тем, что, по утверждению многих исследователей, в образовательной технологии качество результата зависит от единства труда учителя и учеников, качества преподавания и учения, способов действия педагогов и способами действия учеников, взаимного влияния личности педагога и учащегося [78]. Личностные особенности учителя, личности, установки, так же как и профессиональные качества, играют важную роль в обеспечении технологического результата. Так, Т.С. Тихомирова утверждает, что элементами педагогической технологии на деле являются личностные параметры и профессиональные качества учителя, необходимые для достижения запланированного образовательного результата, часть которых становится контролируемыми технологическими параметрами, а часть выполняет роль условий, необходимых для направленной образовательной деятельности в технологическом процессе. Автор добавляет, что необходимым условием успешного развития педагогической технологии становится рефлексивный подход учителя к себе и своей деятельности. Все это, безусловно, должно находить отражение в моделируемой системе оценки качества образования.

Проблемой оценивания образовательных процессов занимается С.Г. Молчанов [41; 42; 43]. Как уже отмечалось выше, С.Г. Молчанов утверждает необходимость включения в состав объектов, подлежащих оцениванию, содержание образования – это а) информация в виде совокупности понятий, описывающих различные объекты реальности (их признаки), б) информация, описывающая различные способы деятельности и в) способы деятельности, подлежащие усвоению [41, 4-5; 42, 118; 43, 69], а также содержание обучения, образованность, профессиональную квалификацию и профессиональную компетентность педагогов.

Итак, С.Г. Молчанов считает важным признаком, включаемым в качество образования, – содержание обучения. Именно содержание обучения передает содержание образования (информация и способы деятельности). При этом в понятии «содержание обучения» ученый выделяет такие составляющие, как «способы передачи (способы воздействия и взаимодействия), способы профессиональной деятельности [41, 5; 42, 118; 43, 69]. Понимая под «содержанием обучения» совокупность способов и средств профессионально-педагогической деятельности (воздействия и взаимодействия) [41, 5; 42, 118; 43, 69], ученый предлагает характеризовать содержание обучения следующими признаками [41, 5; 42, 119; 43, 69]: 1) учебные материалы; 2) формы организации обучения; 3) формы учебных занятий; 4) методы обучения; 5) приемы обучения; 6) средства обучения.

Профессиональная квалификация педагога, по С.Г. Молчанову, Т.К. Нурмухамедовой, – освоенность содержания профессионально-педагогической деятельности; мера эффективности (экономичности, операциональности, адекватности) профессионально-педагогического воздействия (взаимодействия) на (с) объект(ов) профессиональной деятельности (гностического, коммуникативного, организаторского, проектировочного, конструктивного) и выраженность функций (информативно-коммуникативной, аффективно-коммуникативной и регулятивно-коммуникативной) [43, 70]. Таким образом, делают выводы С.Г. Молчанов, Т.К. Нурмухамедова, профессиональная квалификация имеет следующие признаки: 1) компоненты (гностический, коммуникативный, организаторский, проектировочный, конструктивный) и 2) функции (информативно-коммуникативная, аффективно-коммуникативная и регулятивно-коммуникативная) деятельности [43, 70].

Еще один объект оценивания образовательного процесса – профессиональная компетентность педагогов, под которой С.Г. Молчанов, Т.К. Нурмухамедова понимают совокупность и «накопление» образовательных, профессиональных, социально-профессиональных, социальных и личностных (профессионально-значимых) компетенций, идентифицирующих состояние образовательного, социально-профессионального статуса

и профессиональной квалификации (профессионального статуса), а также личностных профессионально-значимых способностей относительно актуальных совокупных представлений об эффективной профессиональной деятельности [43, 70]. Таким образом, профессиональная компетентность характеризуется следующими признаками: 1) образовательный статус; образовательные компетенции (образованность); 2) профессиональный статус (профессиональная квалификация или профессионально-квалификационный статус); профессиональные компетенции (профессионально-квалификационные компетенции); 3) социально-профессиональный статус; социально-профессиональные компетенции; 4) социальный статус; социальные компетенции; 5) личностный (психический) статус; личностные (психические) профессионально-значимые компетенции. При этом, социально-профессиональный статус – мера владения содержанием и организацией профессионально-педагогической деятельности, мера представленности её функций и компонентов, а профессиональная квалификация – мера эффективности профессионально-педагогического воздействия (взаимодействия) в актуальном образовательном пространстве; сфера выраженности: 1) компонентов и 2) функций деятельности [43, 70-71].

Рассмотрим позицию С.Г. Молчанова на оценивание освоенности способов передачи.

С.Г. Молчановым предложено описание объекта «профессиональная компетентность». Суть профессионально-педагогической компетентности состоит в освоенности способов передачи содержания образования.

По мнению С.Г. Молчанова, продукты профессиональной деятельности несут на себе «следы» профессиональной компетентности. Так, основным продуктом профессионально-педагогической деятельности является учебное занятие, воспитательное мероприятие. Наиболее разработанными являются, например, требования к учебным занятиям. В нормировании продуктов профессиональной деятельности можно установить диапазоны требований к различным параметрам учебного занятия и т.п. [39].

С.Г. Молчанов подчеркивает правомерность и необходимость введения термина «продукты». В рамках профессиональной деятельности профессиональная компетентность выступает как объект реализации, развертывания. Т.е. она (профессиональная компетентность) может быть понята и как инструмент, прикоснувшийся к некоему объекту с целью его изменения (обновления, преобразования). И именно в момент «прикосновения» и возникает продукт, «окрашенный» профессиональной компетентностью субъекта воздействия (взаимодействия). Таким образом, в рамках профессиональной деятельности профессиональная компетентность выступает как объект реализации (развертывания, воплощения). Следует отметить, что профессионально-педагогическая компетенция имеет социальную, социально-профессиональную, профессиональную и личностную составляющие. В качестве продуктов деятельности могут выступать стандартизированные объекты (объектные сущности) (например, рабочие программы учебных предметов; разработки учебных занятий; дидактические материалы, показатели успеваемости; результаты олимпиад, конкурсов и т.д.), а также субъектные сущности (например, изменения, происходящие внутри учащегося – объекте воздействия, проявляющиеся в динамике (дельте прироста) психических функций (память, внимание, креативность, мобильность; в изменении его социальных качеств; в конкретных действиях, поступках и т.п.).

Таким образом, можно предложить следующую классификацию продуктов деятельности (Пр.):

а) продукты, созданные в социальной системе и востребованные: социальной системой; социальной и образовательной системами; образовательной системой;

б) продукты, созданные в образовательной системе и востребованные: образовательной системой; образовательной и социальными системами; социальной системой.

### Оценивание качественных характеристик управления локальной образовательной системой

Э.В. Литвиненко дает следующее определение качества управления образовательным учреждением – это совокупность свойств, отражающих специфику и сущность управления, иерархически взаимосвязанных между собой, являющихся основой процесса управления ОУ и обладающих определенной ценностью [33, 44]. Категория качества управления как совокупность свойств: экономичность (рациональное использование ресурсов); надежность и устойчивость (стабильность управления при различных воздействиях внешней и внутренней среды); оперативность и гибкость (быстрота разрешения организационных проблем); проактивность или ориентированность в будущее (ориентация на развитие организации); целеустремленность (ориентация на достижение целей организации); стиль и характер (социальный аспект качества, характеризующий влияние управления на коллектив). На рис. 1 представлены результаты проведенного Э.В. Литвиненко сопоставления компонентов эффективности управления образовательным учреждением и свойств, характеризующих качество управления.

Свойства, характеризующие качество управления ОУ:	Компоненты эффективности управления ОУ:
Целеустремленность.	Целевой.
Проактивность.	Целевой.
Оперативность и гибкость.	Технологический.
Надежность и устойчивость.	Технологический.
Экономичность.	Ресурсный.
Стиль и характер	Социально-психологический

Рис. 1. Соответствие компонентов эффективности управления образовательным учреждением свойствам, характеризующим качество управления [33, 46]

Гарантия качества или управление качеством образования в социально ориентированной парадигме означает поэтапное наблюдение за процессом получения продукта, чтобы удостовериться в

оптимальном выполнении каждого из производственных этапов, что, в свою очередь, теоретически предупреждает выход некачественной продукции. При контроле качества параметры продукции соотносятся с определенными стандартами; при гарантии качества, в отличие от контроля качества, предупреждается получение некачественной продукции, а не констатируется свершившийся факт брака, включая продукцию и услуги [86, 182]. Управление качеством гарантирует качество через управление соответствующими процессами и операциями. На школьном уровне это требует введения и поддержания систем постоянного мониторинга за эффективностью стратегии и тактики.

В случае выявления степени соответствия результата образования ожиданиям различных субъектов образования важнейшей особенностью этого понятия является динамичность, его вариативный и деятельный характер. Это означает, что качество образования определяется в системе его употребления в практике, прежде всего, в практике мониторинга качества и в процессе его наращивания. При этом в управлении качеством образования нельзя разделять функционирование и развитие. Качество – интегральная процессуальная характеристика, имеющая отношение ко всему деятельностному циклу в образовательном учреждении, включающему проектирование, реализацию, мониторинг и контроль, инфраструктурное обеспечение (в частности, на основе информационных и коммуникационных технологий) и рефлексии.

Процесс управления качеством образования в диссертации В.И. Звонникова предлагается рассматривать как деятельность по реализации целей образования и координации действий всех составляющих образовательной системы, процесса, его субъектов и условий осуществления. Обеспечение процесса управления достигается различными видами деятельности, включающими контролирование процесса обучения и устранение причин неудовлетворительного функционирования системы на всех стадиях обучения с целью достижения требуемого результата. Объективным оценкам качества, основанным на теории педагогических измерений, принадлежит приоритетная роль в обеспечении информационной базы процесса управления [18].

Обоснованное использование информации в управлении качеством образования требует выделения уровней управления, построения определенной иерархии и взаимосвязи информационных потоков и создания полной системы показателей качества образования, поддающейся операционализации в целях измерения. Такой системный подход должен носить комплексный характер, объединяя в себе с теми или иными приоритетами в зависимости от доминирующих задач и уровня управления [18].

К основным функциям измерений качества образования в исследовании отнесен ряд традиционных (диагностическая, корректирующая, обучающая, оценочная, мотивирующая и развивающая), а также ряд новых, привнесенных проблемами совершенствования процесса управления качеством образования и возрастанием роли педагогического контроля в системах менеджмента качества образования. К числу новых функций, появившихся сравнительно недавно – в начале XXI века, можно отнести информационную, сравнительную и прогностическую [18].

Система форм и методов проверки академических достижений, по мнению А.А. Чумакова, должна выполнять следующие функции: контролирующую, обучающую (тесты с интеллектуальным интерфейсом – Дюк, 1994), диагностическую, прогностическую, развивающую и ориентирующую. Соответственно, для успешного выполнения указанных функций система контроля должна обеспечивать соблюдение следующих принципов: целенаправленности, объективности, всесторонности, регулярности и индивидуального подхода [84].

С.Г. Молчанов подчеркивает значение в управлении качеством обучения на уровне образовательного учреждения [40, 4-5] обеспечения педагогических работников различными вариантами обеспечения обучения в виде дидактических комплексов, обеспечивающих эффективное усвоение всеми детьми стандартов содержания образования. При этом дидактический комплекс учебного предмета представляет собой совокупность следующих составляющих: учебная программа; учебные материалы; формализованные и неформализованные задания, позволяющие проверить усвоение стандартного объема образовательной информации. Приоритетом

в деятельности является создание системы методической работы при этом объектом которой является отбор и создание дидактических комплексов, а продуктом – формы, методы, приемы и средства обучения, обеспечивающие эффективное усвоение содержания образования в соответствии с федеральными и областными региональными учебными планами [40, 121; 47, 17].

В концепции Государственных стандартов общего образования (второго поколения) задана их (стандартов) ориентация на уточненные представления о **требованиях к условиям реализации основных общеобразовательных программ** [69].

Требования к условиям реализации основных общеобразовательных программ представляют собой интегральное описание совокупности условий, необходимых для реализации образовательного процесса, направленного на достижение планируемых результатов образования, и структурируются по сферам ресурсного обеспечения общего образования:

Кадровое обеспечение – характеристика необходимой квалификации педагогических кадров.

Финансово-экономическое обеспечение – параметры соответствующих нормативов и механизмы их исполнения.

Материально-техническое обеспечение – общие характеристики инфраструктуры общего образования (включая параметры информационно-образовательной среды).

Информационное обеспечение включает необходимую нормативную правовую базу общего образования и характеристики предполагаемых информационных связей участников образовательного процесса.

**Ресурсные требования стандартов общего образования** [69]

Требования к учебно-материальной базе общеобразовательного учреждения общего среднего образования представляют собой систему нормативных документов, регламентирующих создание информационно-предметной среды обучения и жизнедеятельности средней школы с учетом достижения целей, устанавливаемых Государственным образовательным стандартом в плане качества и эффективности учебно-воспитательного процесса.

Среди требований к учебно-материальной базе целесообразно выделить, как минимум, три нормативных документа.

Первый – Перечни рекомендуемой учебной литературы и списки цифровых образовательных ресурсов – должен содержать список таких элементов, которые необходимы для реализации образовательной программы общего образования.

Второй – Перечни учебного оборудования для общеобразовательных учреждений общего образования. Номенклатура этого документа должна быть адекватна требованиям стандарта и показывать потребности реализации как основных, так и дополнительных образовательных программ.

Третий – Требования к оснащению учебных и административных помещений общеобразовательных учреждений. Данный документ может содержать также требования к экспертизе (аттестационные листы или карты) каждого учебного кабинета, на основании которых можно было бы проводить оценку предметных кабинетов не только по показателям полноты комплекта оборудования, но и по параметрам эргономико-дидактической приспособленности материальных условий кабинета к реализации Государственного образовательного стандарта.

#### Логика оценивания качества образовательной системы

Построение модели оценивания образовательной системы специального (коррекционного) образовательного учреждения требует анализа подходов к определению логики оценивания качества образовательной системы в соответствии с современными научными требованиями.

Современная педагогическая наука остро ставит проблему стандартизации и стандартизации контроля в образовании.

Элементами системы мониторинга качества образования являются [86, 182]:

1. Установление стандарта и операционализация: определение стандартов; операционализация стандартов в индикаторах (измеряемые величины); установление критерия, по которому можно судить о достижениях стандартов.

2. Сбор данных и оценка: сбор данных и оценка результатов
3. Действия: принятие соответствующих мер, оценивание результатов принятых мер в соответствии со стандартами.

Г.С. Ковалева включает в оценку качества образования несколько этапов [25, 151]:

- выделение качества показателей качества;
- определение критериев оценки (эталона, требования или стандарта), на основе которых будет оцениваться данный показатель;
- формирование шкалы уровней достижения критерия качества;
- разработку инструментария;
- организацию сбора, обработки и интерпретации полученных данных;
- представление и распространение обобщенной информации для разных категорий пользователей;
- организацию широкого общественного и профессионального обсуждения.

В концепции Государственных стандартов общего образования (второго поколения) задана их (стандартов) ориентация на уточненные представления о модели системы оценки результатов освоения основных образовательных программ в стандартах общего образования (второго поколения) [69].

Материалы системы оценивания конкретизируют как сами требования, так и ожидаемые результаты, выражая их на языке понятном и доступном не только профессионалам (педагогам, администраторам образования, методистам, специалистам в области измерений, разработчикам программ и др.), но и основным категориям непрофессиональных участников образовательного процесса – детям и родителям. Разработка модели системы оценки результатов освоения общеобразовательных программ опирается, прежде всего, на представление о структуре и составе результатов общего образования, а также на конкретизацию понятия образовательных результатов, отраженную в Фундаментальном ядре содержания общего образования.

С учетом принятого подхода к стандарту как общественному договору, реализуемому в системе вариативного образования

оценка становится одним из ведущих элементов всей конструкции стандарта.

Именно оценка начинает выполнять функцию обратной связи и регулирующего (управляющего) элемента системы, в значительной мере способствующего поддержанию единства всей системы образования. Более того, система оценивания перерастает за рамки модели контроля качества образования и становится принципиально необходимым элементом модели обеспечения качества образования. К функциям системы оценивания должна быть добавлена функция ориентации образовательного процесса на реализацию и достижение планируемых результатов обучения, воспитания и развития, т.е. та функция, которая традиционно выполнялась учебными планами, программами, учебниками и другими разработками.

Это, в свою очередь, определяет ряд особенностей системы оценивания.

1. Система оценки результатов освоения образовательных программ, по определению, может быть реализована только посредством изучения образовательных результатов, демонстрируемых учащимися. Однако разделение ответственности между субъектами образовательного процесса за достижение результатов образования, определяемых требованиями стандартов, предполагает использование как персонифицированных (как правило, аттестационных), так и неперсонифицированных (как правило, мониторинговых) процедур оценки.

2. Система оценивания, формируемая в рамках модели обеспечения качества образования, предполагает использование, наряду с внутренней оценкой педагога и школы, системы внешних оценок, которые наиболее целесообразно использовать на этапе итоговой аттестации, а также в процессе аттестации образовательных учреждений. Соотношение внутренней и внешней оценки в итоговой оценке может различаться на разных ступенях обучения.

3. Обеспечение качества образования посредством системы оценивания означает, что как внешняя, так и внутренняя оценка должна строиться на критериальной основе, адекватно отражающей

щей основные требования стандарта к результатам образования на данной ступени обучения.

4. Ориентация стандарта на деятельностный подход, формирование обобщенных способов деятельности превращает процедуру оценивания в важнейшее условие формирования контрольно-оценочной деятельности учащихся. Это, в свою очередь, требует включения в содержание образовательного процесса формирования таких элементов, как навыки рефлексии, самоанализа, самоконтроля, самооценки, а также вовлечения в процесс оценивания процедур самооценки. Формируемая модель оценки результатов освоения основных образовательных программ тем самым предполагает создание такой системы оценивания, которая бы естественным образом оказалась «встроенной» в образовательный процесс.

Главным условием успешности разработки является необходимость выражения требований в таких формах, которые понимались бы предельно однозначно всеми участниками образовательного процесса и, по возможности, не требовали бы дополнительных толкований.

Для достижения данной цели необходимо задать требования в предметно-деятельностной форме, а также подобрать (разработать) их таксономию, включающую только действия или деятельности, которые возможно зафиксировать, измерить и оценить.

Трудности построения оценки качества связывают с необходимостью согласования позиций разных участников образования. «Речь идет о том, что в связи с разработкой новых Государственных стандартов нужно создать процедуру оценивания, направленную на получение обратной связи от всех субъектов системы образования. Но не просто систему оценивания, а такую, чтобы она (система) была «прозрачной», и мониторинг является масштабной диагностической процедурой. Так же о том, что информационная база мониторинга состоит из четырех содержательных блоков» [53].

Различают внутреннюю и внешнюю оценки качества.

Внутренняя оценка осуществляется субъектами образовательного учреждения (администрацией, учителем или учеником)

оценивание со стороны «образовательного сообщества» (со стороны руководителя образовательного учреждения, учителей, учащихся, администрации, родителей, общественности). При этом руководитель образовательного учреждения оценивает достижения школы через всю совокупность деятельности ОУ для улучшения качества образования. Совет школы оценивает деятельность управления ресурсами, персоналом, индивидуальную деятельность учителя. Оценка деятельности учителей предполагает создание дальнейших советов и рекомендаций.

Внешняя оценка осуществляется внешними по отношению к образовательному учреждению субъектами, государственными или региональными органами управления образованием, центрами мониторинга качества образования и т.д. Оценивание может быть организовано со стороны властей в образовании (центральных, региональных) или по их заказу. В организации внешней оценки участвуют инспекторы Министерства образования, региональных властей или специальных служб.

В. И. Звонниковым в диссертационном исследовании предложена совокупность принципов, обеспечивающих научную организацию измерений в управлении качеством обучения. По мнению ученого, процесс педагогических измерений регламентируется рядом общих принципов организации контрольно-оценочных процессов и специфическими принципами, ориентирующими на эффективную организацию измерений в управлении качеством обучения. К числу важнейших специфических принципов следует отнести [18, 16-17]:

— принцип функционально-структурного строения целостной контрольно-оценочной системы, сочетающей традиционный контроль и педагогические измерения;

— принцип полноты состава процесса педагогических измерений, предполагающий включение всех необходимых компонентов измерений, выполнение полного перечня функций, налаживание всех необходимых информационных потоков;

— принцип объективности, требующий использования измерительных технологий и процедур, обеспечивающих высокую объективность результатов измерений;



– принцип релевантности, регламентирующий соответствие характеристик компонентов педагогических измерений уровню управления качеством обучения;

– принцип прогностической направленности, регламентирующий наличие достаточного объема информации, накапливаемой внутри контрольно-оценочной системы, ее надежности, высокой прогностической валидности, предполагающей оценивание потенциальных возможностей объектов, учет изменяющихся потребностей и запросов внешней и внутренней по отношению к системе среды;

– принцип динамичности при оценивании показателей качества образования, способствующий повышению обоснованности управленческих решений на основе педагогических измерений;

– принцип минимакса и контроля дисперсии, позволяющий регламентировать качество измерений.

В.И. Звонниковым предложена концепция системы управления качеством обучения, строящаяся на возможностях педагогических измерений в сочетании с традиционной диагностикой и ориентированная на приоритет инновационных технологий обучения, операционализируемых показателей качества обучения, инновационных видов измерителей, методов самоконтроля, самокоррекции и самооценки результатов учебной деятельности. Измерения в управлении качеством обучения должны опираться на единый концептуальный подход, ориентированный на основные задачи управления в образовательной системе и предназначенный для различных целей и уровней управления: от задач макроуровня до уровня каждого учащегося. Такой концептуальный подход должен носить комплексный характер и строиться на сочетании динамического (включение временного фактора в обработку и интерпретацию результатов измерения), сравнительного (сопоставление результатов измерения по отдельным показателям качества), дифференцирующего (соотнесение баллов учащихся со среднестатистическими нормами, и последующая качественная интерпретация для установления причин смещения личностных показателей относительно статистических норм, анализом работы образователь-

ных учреждений и принятием коррекционных мер в управлении качеством образования) и прогностического видов анализа (выявление тенденций в изменении качества образования) [18].

Предложена также концептуальная модель сочетания количественных и качественных уровней измерений, основанная на бипарадигмальной методологии и выстроенная применительно к различным уровням управления качеством образования. Она включает логически исчерпывающую типологию бипарадигмальных моделей педагогического измерения, обладающую свойствами полноты и системности, восполняющую существующие пробелы в разработке теоретико-методологического обеспечения в русле современных тенденций интеграции количественных и качественных методов, и охватывает все главные стадии измерения: планирование, разработку дизайна и измерителей, сбор данных (проведение тестирования, анкетирования или других форм), обработку, анализ и интерпретацию данных, получение управленческих выводов для повышения качества образования [18, 18].

К основным компонентам методологии измерений в управлении качеством образования В.И. Звонниковым отнесены [18, 18]:

*теория надежности результатов педагогических измерений,*

*теория валидности,*

*теория генерализации.*

Последняя теория, включающая комплексный всеобъемлющий набор концепций и оценочных процедур для анализа всех аспектов надежности измерений и распространения результатов на различные совокупности объектов измерения, является необходимой методологической основой научно обоснованного процесса измерений в управлении качеством образования. Сочетание фундаментальных положений теории генерализации и вероятностных подходов позволяет получить обоснованные надежные результаты педагогических измерений и использовать их в многообразном спектре вариантов интерпретации и выдвижения гипотез, закладывающих фундамент принятия управленческих решений.

В.И. Звонниковым предложены *дидактические и технологические требования к качеству компонентов педагогических изме-*

рений как составляющих систем управления качеством обучения. Разработанные дидактические и технологические требования к качеству компонентов педагогических измерений позволяют повысить эффективность систем управления качеством обучения. В число требований, не ранжированных по степени важности вошли: опора на базисную методологию управления качеством; приоритет бипарадигмальной методологии и современной теории тестов; высокая объективность (надежность) и обоснованность (валидность) информации; широкое использование динамического подхода к оцениванию качества обучения; обязательность присоединения к результатам измерения дополнительной информации об оцениваемом объекте; обеспечение сопоставимости результатов измерения по различным годам; реализация инновационных функций измерений; высокая прогностичность результатов педагогических измерений и общая направленность измерений на современные педагогические концепции развивающего и личностно ориентированного обучения; операционализируемость совокупности показателей качества обучения; преимущественная ориентация средств измерений на проверку продуктивного уровня усвоения знаний и интеллектуальных умений за счет использования инновационных видов измерителей; соответствие аппарата, используемого для обработки данных педагогических измерений, характеристикам распределений эмпирических данных; стандартизация процедур проверки, оценки, шкалирования и интерпретации эмпирических данных педагогических измерений; устойчивость шкал для отображения результатов педагогических измерений и репрезентативность выборок обучающихся.

В работах (В.И. Звонников, С.Г. Молчанов и др.) анализируются подходы к трактовке объективности педагогических измерений, рассматриваемые в контексте перспектив применения результатов измерений в управлении качеством образования, выделяются уровни педагогических измерений и классифицируются шкалы, поднимаются проблемы размерности измерений, анализируется современное состояние теории педагогических измерений, дидактические инновации, и определяются проблемные области образовательной практики.

В соответствии со сложившимися научными подходами, характеристики компонентов педагогических измерений сегодня связываются с качеством измерений, трактуемым в классическом контексте надежности и валидности.

В.И. Звонников предлагает отказаться от традиционного определения измерений, введенного Стивенсом, и перейти к новой трактовке измерений, предложенной А.Д. Логвиненко для психологии и распространенной автором на область педагогических измерений. В соответствии с современными воззрениями, педагогическое измерение предлагается трактовать как конструирование любой числовой функции, осуществляющей изоморфное отображение некоторой эмпирической структуры в специально подобранную числовую структуру, представляющую собой шкалу оценок качества учебных достижений или других конструктов, являющихся целью педагогического измерения [18].

Согласно предлагаемому В.И. Звонниковым определению, под бипарадигмальными моделями педагогических измерений понимается совокупность предположений, принципов, методов, требований и показателей качества, определяющих функционирование и развитие всех компонентов процесса и средств измерения, строящихся на сочетании количественных и качественных подходов к измерению [18, 29].

#### Подходы к инструментальному обеспечению оценивания качества образовательных объектов в теории и практике

Выбор методов оценки качества обсуждают С.А. Иванов, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, О.Э. Крутова [19, 14-17]. Исследователи констатируют, что сегодня в школах используются различные формы и методы оценки качества образования.

Особо подчеркивается значимость комплексного применения разных видов инструментария. Так, С.Г. Молчанов [48, 3], анализируя оценку качества содержания образования, настаивает на применении следующих видов инструментария:

Таблица  
**Виды инструментария оценки качества  
 содержания образования [по 48, 3]**

Содержание образования	Инструментарий
Информация в виде совокупности знаков, отражающих объективную реальность и подлежащих усвоению	Педагогический инструментарий
<b>Способы деятельности</b> 1. Способы познавательной деятельности. 1.1. Способы учебно-познавательной деятельности. 1.2. Способы продуктивной деятельности. 1.3. Способы репродуктивной деятельности. 2. Способы социальной деятельности. 3. Способы деятельности по преобразованию себя: 3.1. как существа биологического 3.2. как существа социального	Психологический инструментарий Социологический инструментарий Медицинский инструментарий Социально-медицинский, социально-психологический инструментарий

Выводы относительно достижений учащегося в определенной области деятельности, а также его индивидуального прогресса в ходе обучения можно делать с помощью наблюдения за решением соответствующих задач. Объектом наблюдений является как сама деятельность учащегося, так и ее результаты. Протоколы наблюдений и тестовых заданий – основной источник данных, необходимых для выводов о достижениях данного конкретного учащегося. Успех сбора данных такого рода зависит от того, насколько правильно и корректно выбраны дидактические тесты, используемые в обследовании.

Картина достижений учащихся будет неполной, если отсутствуют данные об уровне развития всей совокупности умений и навыков, формируемых в процессе обучения. Можно утверждать, что программы оценки, объектом которых служат результаты обучения лишь в нескольких областях деятельности, не позволяют дать всестороннюю оценку уровня развития учащихся, а значит, не обеспечивают полноценную обратную связь, необходимую как учителю, так и его ученику, не позволяют осуществлять системное воздействие на качество образования.

С.А. Иванов, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, О.Э. Крутова называют следующие *принципы отбора методов проверки* [19, 18]. Авторы утверждают, что в идеальном случае методы сбора данных об уровне академических достижений должны быть подобраны так, чтобы:

- контролировать достижения именно по тем показателям, которые соответствуют задачам и целям учебной программы;
- обеспечивать обратную связь, которая необходима учителю для оценки и совершенствования учебного процесса;
- обеспечить равные условия для всех участников тестирования;
- предоставлять надежные данные, позволяющие получить сравнительную картину достижений одних учащихся на фоне других;
- сделать процедуру проверки удобной и экономичной.

Важнейшим основанием отбора методов является их *соответствие содержанию и целям учебной программы*. Большинство программ оценки качества обучения построено таким образом, что используемые в них методы контроля не вступают в противоречие с содержанием, целями и задачами учебных программ. При выборе методов проверки руководствуются следующим принципом: они должны не только в точности соответствовать объему получаемых учащимися знаний и сформированным навыкам и представлениям в данной области, но и позволять делать выводы о качественной стороне обучения. Выводы о результатах образования учащихся считаются валидными только тогда, когда они подтверждаются данными о достижениях по всем этим показателям обучения.

Итак, сбор контрольных данных при оценке достижений по тому или иному предмету обычно предполагает использование комплексного дидактического теста или батареи тестов.

В некоторых случаях контроль академических достижений включает *наблюдение* за учебной деятельностью школьника в классе и ее последующую оценку. В других случаях объектом контроля становятся *письменные работы учащихся*: задачи, диктанты, контрольные работы. Наконец, данные об уровне обу-

ченности можно получить, оценивая *продукты предметной деятельности*: выполненные учащимися изделия, модели и т.д.

В последние годы большинство программ оценки качества образования подверглось перестройке в связи с тем, что в сфере контроля учебной деятельности был включен более широкий ряд учебных показателей. При этом наметился переход от письменного тестирования как основного метода сбора данных об учебных достижениях к оценке наборов работ, выполненных учащимися к тестированию коммуникативных навыков в устной речи, навыков лабораторной и исследовательской работы, умений осуществлять реальную практическую и трудовую деятельность.

За необходимость комплекса методов оценки качества образовательных достижений говорят и следующие рассуждения А.Г. Шмелевым привнесена в область образовательной технологии контроля знаний «метафора категориального дерева» [84]. Согласно этой метафоре, «дерево знаний» имеет ряд относительно независимых параметров, такие как «широта», «высота», «глубина», «плотность» (прочность), «связность» и т.п. И различные процедуры оценки знаний в различной степени позволяют выявлять эти разные параметры такой сложной многомерной структуры, как знания. Традиционные устные и письменные экзамены позволяют в большей степени (если она качественно подготовлены и выполнены) измерить «глубину знаний» и их «связность» (то есть, возможность вывода, аргументации). По сравнению с традиционными тестовые экзамены лучше приспособлены для измерения «широты» знаний и их «прочности». Тот факт, что тест состоит из большого числа вопросов, предъявляемых за ограниченное время, дает возможность охватить более широкую область, а также зафиксировать уровень устойчивости знаний к ситуации актуализации в условиях временного дефицита и при возможной нестандартной постановке вопросов. Но тесты (в данном случае имеются в виду тесты с множественным выбором, а не с открытыми вопросами) не дают возможность измерить, как эффективно учащийся освоил систему аргументации, позволяет ли она ему самостоятельно «достраивать неизвестные области», то есть выращивать «ветки и листья» на основе глубинного «корневого» знания [84].

*Тест* в педагогике и психологии имеет сходное технологическое (операциональное) определение, но несколько различное применение. Тест в психодиагностике – это инструмент, состоящий из квалиметрически выверенной системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии обработки и анализа результатов, предназначенный для измерения качеств и свойств личности, изменение которых возможно в процессе систематического обучения (Вурлачук, Морозов). Направленность педагогического теста – это не качества и свойства личности, а т.н. ЗУН – знания, умения и навыки; по технологической сути тест весьма сходен с психодиагностическим. Используя приведенное определение: *тест* в качестве составляющих должен иметь, по крайней мере, три элемента – систему заданий, зафиксированную документально технологию предъявления и отработанную систему проверки обработки и анализа результатов, которые должны составлять единство (Майоров) [84], А.Г. Шмелев выделяет следующие положительные стороны тестовой формы контроля знаний [по 84]:

- тесты оказываются значительно более объективным способом оценивания;
- тесты – более объемный инструмент – выполняя тестовую работу, каждый ученик выполняет задания, используя знания по всем темам, изучение которых предусматривала программа. На устный экзамен обычно выносятся 2-4 темы, на письменный – несколько больше;
- это более мягкий инструмент, большая часть учащихся получает оценки в середине тестовой шкалы, а не на ее полюсах, тесты ставят всех учащихся в равные условия, используя единую процедуру и единые критерии оценки со многим числом градаций; именно применение дифференцированных оценочных шкал с большим числом градаций приводит к снижению предэкзаменационных нервных напряжений. Тест – широкий инструмент и в точки зрения интервала оценивания: он дифференцирует и учащихся, размещающихся на высоком полюсе шкалы (так называемая «высокая группа»), и учащихся, размещающихся на низком полюсе шкалы;

– гуманизм тестирования заключается в том, что всем предоставляются равные возможности, а широта теста дает возможность ученику показать свои достижения на широком поле материала. Таким образом, ученик при решении отдельного задания получает некоторое право на ошибку, которого он при традиционном способе оценивания фактически не имеет;

– привлекательность тестов с точки зрения управления: они дают широкую возможность для варьирования сложности тестового материала, широты охвата, целевой направленности, включения в тест нескольких компонентов структуры знаний;

– тесты эффективны с экономической точки зрения. При тестировании основные затраты приходятся на составление качественного инструментария, то есть носят разовый характер, их легче скалькулировать. А на этапе проведения тесты гораздо экономичнее традиционных методов;

– тесты – более удобная форма контроля знаний учащихся: удобная, количественная форма выражения результатов дает возможность сравнивать уровень достижений различных учащихся и количественно описывать прогресс или регресс в качестве образования; при определенных условиях тесты обладают высокой степенью защиты от фальсификации (хотя такую защиту обеспечивают фактически только компьютерные процедуры тестирования) [84].

Но главное, подчеркивает А.А. Чумаков, – тест создает объективную предпосылку для применения в оценивании обоснованных критериев.

Следует отметить, что по этой позиции пока нет четко разработанной системы сбора таких сведений и представления их в общей системе оценки. Эта информация может быть получена в результате интеллектуального и иных *тестов*; она может быть представлена *самохарактеристикой* учащегося и *характеристикой педагога* или *портфолио*.

Представляют интерес и международные измерения качества образования, в частности известные международные исследования PISA, TIMSS, CIVIC, LINGUA, PIRLS. Эти исследования указывают на явный отход от ориентации на предметные знания

и умения как результаты образования, на выход в сферу надпредметных умений, компетентностей в различных областях жизнедеятельности школьника (не только в собственно познавательной или учебной). Для конкретного образовательного учреждения эти исследования интересны в плане использования заданий для оценки качества образования.

В целом, для повышения валидности педагогических измерений необходимо тщательное планирование содержания и дизайна теста, включая разработку его спецификации, подбор оптимальной трудности заданий (для обеспечения нормальности закона распределения баллов по тесту), расчет оптимального времени выполнения, проведение экспертизы качества содержания отдельных заданий и всего теста, отбор наиболее валидных заданий с высокой дискриминативностью и т.д. [18].

Для отдельных групп измерителей разрабатываются требования, позволяющие построить устойчивые количественные или качественные шкалы при проведении измерений в образовании [18].

К наиболее перспективным видам измерителей, адекватным современным трактовкам качества образования, отнесены *портфолио*, *тесты практических умений* и *кейс-измерители*. В главе даются трактовки инновационных видов измерителей, определяются их свойства, рассматриваются достоинства и недостатки. В частности, под портфолио предлагается понимать целевую подборку работ учащегося, раскрывающую его успехи и достижения по одной или нескольким учебным дисциплинам. Подборка обязательно осуществляется на основе критериев выбора с участием самого ученика. При этом четко определяются критерии оценки достижений и тщательно подбираются свидетельства самостоятельной работы обучаемого. К достоинствам портфолио следует отнести возможность обеспечения [18]:

- непрерывного процесса отслеживания и оценивания качества учебных достижений, осуществляющего тем самым мониторинг учебных достижений;
- многомерных представлений о различных учебных достижениях и учебной деятельности, связанных с широким спектром задач учебного процесса;

- лонгитюдных оценок, описывающих позитивную динамику изменений подготовленности, активность обучаемых в усвоении знаний, рост их компетентности, степень освоения коммуникативных и интеллектуальных умений;

- роста мотивации учебной деятельности, активизации обучающих и развивающих функций контроля, когда развитие обучаемых осуществляется путем решения учебных задач, оптимизированных по трудности применительно к подготовленности каждого обучаемого;

- оценок мыслительной деятельности учащегося, его обще предметных умений, возможностей в постановке проблем, решении нестандартных задач, понимании учебных предметов и овладении соответствующими навыками.

К недостаткам портфолио относятся значительные трудовые затраты педагогов, наличие значительного субъективного компонента в оценках достижений учащихся.

В литературе приводятся преимущества научно обоснованных *тестов*, дается их классификация и формулируются условия эффективной реализации преимуществ инновационных измерителей. К этим условиям отнесены [18]:

- создание современных контрольно-оценочных систем, включающих банки калиброванных тестовых заданий, программно-инструментальные средства тестового контроля, программные пакеты для статистического анализа качества тестов и шкалирования результатов тестирования, информационные базы данных для автоматизированного сбора, обработки, хранения и обобщения данных о качестве образования;

- осуществление систематической подготовки и переподготовки педагогических кадров учебных заведений по методикам конструирования тестов, компьютеризованного контроля и шкалирования.

#### Особенности оценивания образовательных объектов в специальном (коррекционном) образовательном учреждении V вида

Специальное (коррекционное) образовательное учреждение V вида для детей с тяжелыми речевыми нарушениями предназначено для реализации особого типа образовательных программ специальных (коррекционных) образовательных программ для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии, разрабатываемых (программ) на базе общеобразовательных программ с учетом физического развития и возможностей обучающихся. В соответствии с законом «Об образовании» эти программы характеризуются как основные общеобразовательные программы (меньшие по объему содержания образования) и дополнительные, предполагающие особые средства профессионально-педагогической деятельности, другое финансирование, другое материально-техническое оснащение, другое кадровое обеспечение [43, 38]. Особая трудность управления качеством образования состоит в отсутствии даже проекта стандартов специального (коррекционного) образования (стандарта содержания образования, стандарта содержания обучения, стандарта образованности).

\*\*\*

Сущность значения понятия «качество образования» до конца не раскрыто ни наукой, ни практикой. В связи с научно-техническим прогрессом, социальными изменениями в обществе, а также в связи с изменением значения термина «образование» в обществе постепенно обновляется и углубляется содержание понятия.

В своей работе будем понимать под качеством образования интегральную характеристику образовательной системы учреждения, отражающую а) степень соответствия реальных достижимых образовательных результатов государственным нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям, а также б) совокупность свойств системы, которые гарантируют достижение заданного результата.

Понятие «качество образования» рассматривается в качестве дефиниции, позволяющей управлять развитием образовательной системы. Качество образования можно описывать и улучшать через характеристики учащихся (их здоровье, мотивацию к обучению и, безусловно, результаты обучения, которые демонстрируют учащиеся); процессов (в которых компетентные учителя используют технологии активного обучения); систем (хорошее управление и адекватное распределение и использование ресурсов).

Одна из современных тенденций – попытка различать, сопоставлять, сравнивать представления о качестве образования от имени разных участников образования (точнее – разных заказчиков) государства, самого образования, родителей, любознательных учащихся, науки, промышленности, различных ведомств и т.д.

Качество – интегральная процессуальная характеристика, имеющая отношение ко всему деятельностному циклу, включающему проектирование, реализацию, мониторинг и контроль, инфраструктурное обеспечение (в частности, на основе информационных и коммуникационных технологий) и рефлексию. Такое деятельностное и практическое понимание качества образования требует особых технологий оценивания и способов его повышения.

Система оценивания качества образования предполагает наличие в образовательном учреждении особого рефлексивного пространства, где участники образования, «функционализованные» по неким (отобранным) позициям, обсуждают, что происходит в реально разворачиваемой в учреждении образовательной деятельности.

Непосредственная оценка качества в реальном режиме требует принципиального решения вопроса и критериях, и самих методах оценивания.

## 3. Моделирование оценивания качества образования в С(К)ОУ V вида

Исследование относится к числу работ, в которых описывается диагностическая деятельность и её структурные компоненты в конкретном образовательном учреждении (СКОУ V вида), технологии оценивания (измерения), внедрение объективных методов контроля и их практическое использование на отдельных этапах образовательного процесса. Всё это является довольно сложным предметом исследования, поэтому целесообразно прибегнуть к методу моделирования – одному из наиболее распространенных методов психолого-педагогических исследований.

В педагогической энциклопедии значится, что **метод моделирования** – создание идеальной, с точки зрения научных данных, модели организации и условий функционирования педагогического процесса или какой-либо его части. Моделированию как научному методу посвящены работы философов В.Н. Буркова, Б.А. Глинского, Б.С. Грязного, Б.С. Дынина, Е.П. Никитина, В.А. Штофа, педагогов А.Н. Архангельского, А.П. Беляева, В.П. Беспалько, В.И. Журавлева, А.А. Кирсанова, В.В. Краевского, Д.А. Новикова, Т.Г. Новиковой, психологов А.Н. Занковского, Б.Ф. Ломова. У.Р. Эшби писал, что моделирование как метод исследования – это логика упрощения. С помощью моделирования в исследовании сравниваются и оцениваются варианты проектных решений, имитируются реальные процессы развития, принимаются решения о выборе альтернатив. Моделирование позволяет оперировать с объектами, относительно которых не имеется полноты знаний. Модели отражают самые существенные, определяющие, устойчивые свойства объектов, относительно которых имеются принципиально неполные знания. Метод моделирования используется в целях исследования процессов и явлений окружающей действительности, он позволяет глубже понять взаимоотношения, возникающие внутри предмета изучения [51, 20]. Б.А. Глинский, анализируя значение метода моделирования, отмечает, что наиболее простой функцией является воспроизведение свойств и отношений предметов и

процессов. В.В. Краевский характеризует моделирование как познавательную рефлексию, основанную на понятиях, принципах и закономерностях [29]. Именно моделирование позволит наладить стабильное функционирование в инновационном режиме и прогнозировать совокупный эффект от различных нововведений.

Моделирование исследователями определяется через понятие «модель». Слово происходит от латинского *modus, modulu* (мера, образ, способ). Модель – это описание, которое отражает реальность до уровня абстракции, то есть представляет собой некий идеальный образ [51, 21]. В.А. Штоф под моделью понимает мысленно или практически созданную структуру, воспроизводящую ту или иную часть действительности в упрощенной (идеализированной или схематизированной) и наглядной форме [87]. О.Б. Корнетов рассматривает модель как «обобщенный мысленный образ, заменяющий и отображающий структуру и функции (взяты в динамичном единстве, в широком социокультурном контексте) конкретного типологически воспроизводимого способа осуществления образовательного процесса» [27]. Н.Г. Салмина выделяет две характеристики модели: модель является заместителем изучаемого объекта; модель и изучаемый объект находятся в состоянии соответствия: модель не тождественна оригиналу, она только отражает изучаемый объект.

Для понимания сущности модели важно различать модель в широком смысле – любой образ (мысленный или условный, изображение, описание, схема и т.п. какого-либо объекта, процесса или явления, используемый в качестве «заместителя», «замениителя» (В.И. Слободчиков)) и модель в узком смысле – это преднамеренно ограниченный выбор характеристик изучаемого объекта, обусловленный целью исследования и парадигмой конкретной научной дисциплины [17, 66].

Развивая методологию педагогического исследования, Г.Н. Сериков, В.А. Сластенин, В.Н. Михеев, В.А. Штоф и др. развивают представления о свойствах модели: чтобы объект был моделью другого объекта (оригинала), он должен обладать следующими характерными чертами: 1) быть системой; 2) находиться в некотором соотношении сходства с оригиналом; 3) по некото-

рым параметрам отличаться от оригинала; 4) замещать оригинал в определенных отношениях в процессе исследования; 5) обеспечивать возможность получения нового знания об оригинале в результате исследования.

В педагогических исследованиях при моделировании процессов и явлений опираются на различные классификации моделей, предложенные в философии. Опираясь на подобные рассуждения, создаваемая в нашем исследовании модель по способу реализации может быть охарактеризована как идеальная. Важно, что идеальные модели существуют только в деятельности людей и функционируют по законам логики; они объективны по своему содержанию как отражение закономерностей реальной действительности; субъективны по форме.

Предварительным условием классификации моделей по характеру воспроизводимых сторон оригинала является выяснение типов тождества в плане содержательных характеристик. Тождество между моделью и оригиналом должно обязательно устанавливаться по некоторому существенному признаку (или совокупности признаков). К числу наиболее существенных признаков относится материал, из которого изготовлен объект, структура и способ функционирования. На основании этого философами выделяются четыре вида моделей:

- субстанциональные (материал модели по всем основным или, по крайней мере, по некоторым основным свойствам идентичен субстрату оригинала, то есть по своей физической природе модель и оригинал сходны;
- структурные (имитируют внутреннюю организацию оригинала);
- функциональные (имитируют способы поведения оригинала);
- смешанные (структурно-функциональные и функционально-структурные).

Проанализировав сущность моделей и учитывая цель нашего исследования, приходим к выводу о том, что разрабатываемая нами модель по характеру воспроизводимых сторон является структурно-функциональной. В сравнении с общепринятой структурой модели, компоненты предлагаемой нами структурно-



функциональной модели раскрывают организацию оценки качества образовательных услуг в специальном (коррекционном) образовательном учреждении, а именно – цель, задачи, содержание критериев и показателей, инструментарий многопозиционной оценки – и отвечают за постоянное воспроизведение взаимодействия между элементами данного процесса.

Представленные нами функциональные компоненты представляют собой устойчивые базовые связи структурных компонентов, то есть условия организации работы, функции модели, обуславливая тем самым движение, развитие, совершенствование данного компонента целостного образовательного процесса.

Таким образом, под моделью оценки качества образования в специальном (коррекционном) образовательном учреждении мы будем понимать педагогически обоснованную систему, отражающую структурно-функциональные связи процесса оценивания, результирующей, процессуальной и системной составляющих качества образования, представленные в необходимой наглядной форме и способные предоставлять новые знания об объекте исследования. Нами избрана структурно-функциональная модель, имитирующая внутреннюю организацию структуры оригинала. Необходимость избрания такого типа модели обусловлена рядом обстоятельств. Во-первых, для выявления сущности любого объекта необходимо раскрыть его структуру. Во-вторых, структурные модели имеют различный уровень абстрактности, обобщенности и применимости. В-третьих, для одного и того же оригинала может быть создано несколько структурных моделей, что позволяет изучать разные уровни структуры объекта.

Итак, приступая к моделированию системы оценки качества образования в С(К)ОУ, остановимся на обсуждении избранных нами методологических оснований.

Основанием для моделирования системы оценивания в целом, выделения её компонентов, связей между ними и их функций в нашем исследовании служит **системный подход**. Перечисленные категориально-системные представления (компоненты, структура, функции системы) сами по себе образуют систему, они взаимосвязаны, определяют друг друга.

Согласно принципу системности, «изучаемые явления рассматриваются с точки зрения целого и обладают свойствами, которые невозможно вывести из его фрагментов или частей» [24, 143].

Базовые положения системного подхода включают в себя две группы. Первая – это совокупность взглядов о соотношении *целого* и его *частей*, системы и ее компонентов, о несводимости первой к аддитивной совокупности вторых (то есть о системных качествах, эмерджентных свойствах), о специфике частей в рамках целостности и т.д. Вторая – это общие представления и соответствующие им методологические установки, вытекающие из общей логики развития форм научного познания, предполагающие наличие двух его основных стадий – «предметоцентрической» и «системоцентрической». На второй из них предмет исследования раскрывается уже не только «сам по себе» (то есть в аспекте его *качественной определенности* и вне связи с теми более общими системами, в которые он реально включен), но и в его «конкретном» – внутрисистемном бытии, в его *качественной специфичности* (то есть как компонент определенной метасистемы) [24, 38].

Система оценки качества образования является подсистемой системы управления качеством образования. Под управлением качеством образования в специальном (коррекционном) образовательном учреждении будем понимать сложный многоаспектный процесс, предполагающий применение инновационных методов управления качеством и научной организации управления; стандартизацию целевых ориентиров и составляющих управления, оценку состояния, изменений и тенденций в образовании. Как видим, в системе управления качеством приоритетную роль имеет объективное оценивание, обеспечивающее основу для анализа результатов образования, функционирования, развития, прогнозирования и совершенствования системы управления качеством образования.

*Морфологический план.* Как известно, система – целостность, состоящая из частей. Система представлена своими компонентами (элементами). Полный набор всех компонентов определяется как состав системы. Поэтому важнейший этап реализа-

ции принципа системного подхода, предписанный «алгоритм системного исследования», требует, как известно, определения компонентного состава изучаемого предмета. Изучение (анализ, описание и пр.) состава систем относят к морфологическому плану исследования [24, 17]. При этом, в качестве компонентов системы рассматривается любая сущность (предмет, явление, процесс, феномен и пр.), которая так или иначе, прямо или косвенно содействует достижению общей цели системы, по отношению к которой стоит задача определения ее компонентного состава. Все, что «работает» на достижение цели и функционально способствует этому, рассматривается как совокупность компонентов системы. Совокупность компонентов в выстраиваемой нами системе оценивания представляют результативная, процессуальная и системная составляющие оценки качества образования.

*Структурный план.* Сами понятия структуры и структурного являются очень общими, многоаспектными, полемичными. Это отражает действительную сложность той реальности, которая ими отображается на понятийном и концептуальном уровнях.

По сложившейся в науке традиции, в качестве главного и наиболее специфического именно системному видению содержания понятия структурности выдвигается положение об уровне в принципе структурирования систем [24, 394]. В этом смысле, в нашем случае, целесообразно *критерием-дескриминатором* уровней организации системы, то есть критерием, позволяющим дифференцировать (выделить, различить, распознать) в исходной целостности базовые уровни ее организации, считать критерий индивидуальный-институциональный. Данный критерий предполагает существование глубоких различий между уровнями одновременно по *нескольким* основным параметрам. Дифференцируемые уровни (уровень образования отдельного школьника и учреждения в целом) имеют глубокие качественные различия по своему *содержанию*; выступают различными по характеру интегративных *средств* и механизмов, лежащих в их основе; обеспечивают качественно различные типы *взаимодействия* системы со средой; имеют глубокие различные *феноменологические* проявления; включают специфические и разнородные

по отношению друг к другу *компоненты* и др. [24, 53]. Наряду с тем, применяемый нами критерий также воспроизводит и еще одну группу закономерностей – закономерности *межуровневых* взаимодействий, обеспечивающих их целостность в рамках дифференцируемой системы. Главной из них является *иерархический* принцип организации уровней. Итак, в нашей модели оценивания качества образования мы выделяем уровни: индивидуальный и институциональный.

*Функциональный план.* Следующим важнейшим этапом «алгоритма системного исследования» является, как известно, выявление и интерпретация функциональных закономерностей изучаемого объекта – функциональный аспект его изучения. Данный этап в значительной мере базируется на результатах структурного этапа. Специфика функционального этапа состоит в том, что именно данный аспект является не только максимально общим, но и предельно многоплановым, гетерогенным, а само понятие «функционирования» характеризуется выраженной полисемичностью [24, 300].

Понятие *функции* может употребляться в различных значениях и в различных задачах; часто это понятие используется в самом общем значении. Известно понятие функционирования и функциональной системы, разработанное П.К. Анохиным [24, 114], представляющее собой динамическую морфофизиологическую организацию центральных и периферических образований, которая создается для достижения приспособительного для организма результата. В понятие функционирования явления вкладывают описание его логики и причинности. Отчетливое понимание проблемы функционирования связано с вопросом о форме и механизмах этого функционирования; такая постановка вопроса о функционировании придает ему конкретность и определенность (В. Казаневская). Функциональные закономерности фиксируют в своем общем и исходном значении, по существу, всю совокупность диахронических особенностей того или иного явления, процесса, объекта изучения [24, 300]. Все это создает, конечно, очень большие трудности для реализации, функционального плана исследования системы.

Основные направления реализации функционального изучения объекта [24, 401]:

Во-первых, это раскрытие закономерностей собственно *диахронического* плана, связанные с процессуальной организацией систем – с их своего рода «временной структурой», которые, однако, принимают качественно иную форму – форму функциональной организации систем. Оценивание качества образования в учреждении предполагает ряд этапов. Прежде всего, это проектирование, на котором осуществляется определение внутренних стандартов, операционализация стандартов в индикаторах, установление критериев, формирование уровней шкалы результирующей, процессуальной и системной составляющих качества; проходит подготовка инструментария к работе, планирование содержания и дизайна оценочных процедур. Далее идет этап сбора данных. Затем – этап обработки полученных сведений с помощью диагностического, сравнительного, дифференцирующего, прогностического анализа. Это дает возможность формировать интегрированное представление о качестве образования как степени достижения целевых установок системы. Завершающий этап – этап реализации результатов, на котором формируются решения по совершенствованию качества образовательной системы в разных направлениях; осуществляется представление и распространение обобщенной информации для разных участников образования; организуется широкое общественное обсуждение зафиксированных результатов.

Во-вторых, это направление, связанное с выявлением и интерпретацией состава, содержания и специфики системы тех закономерностей, по которым функционирует объект исследования, и есть его *собственно функциональных закономерностей*. Оценивание качества образования как компонент системы управления качеством, выполняет диагностическую, корректирующую, обучающую, оценочную, мотивирующую, развивающую функции.

Понятно, что указанные – основные направления реализации общего функционального исследования тесно взаимосвязаны между собой, в значительной степени «перекрываются» друг другом, выделяются, прежде всего, в исследовательских целях.

*Генетический план.* Следующим основным аспектом (и этапом) «алгоритма системного исследования» является, как известно, генетический аспект общего изучения объекта. Его главная задача – установление и интерпретация особого класса закономерностей организации и развития объекта исследования – собственно генетических. Установление этого класса закономерностей, выполняющего собой все иные их классы, позволяет дать объекту достаточно полное, всестороннее описание и объяснение. Другими словами, данный аспект исследования является обязательным компонентом, своего рода – атрибутом системного подхода в целом [24, 419].

В принципе системного подхода (независимо от его конкретных вариантов) и в общей теории систем рассматриваемый генетический аспект изучения не только практически всегда присутствует, но и выступает как один из основных. Вместе с тем, степень его разработанности – как в методологическом («процедурном»), так и в конкретно-научном планах – заметно уступает другим базовым аспектам – прежде всего, структурному и функциональному.

Генезис – это и есть создание, порождение, возникновение и развитие. Понятие генезиса (формирования, порождения) тесно ассоциировать именно с продуктивными процессами. С момента формирования системы оценивания постепенно должна увеличиваться мера самостоятельности, инициативности, результативности субъектов оценивания как по реализации самих процедур оценивания, так и по использованию получаемых в них данных для осуществления и развития собственной деятельности и взаимодействия. Таким образом, генезис системы оценивания является продуктивным, создающим. Подчиняется общим принципам системы оценки качества и другим общим системогенетическим принципам, описанным в теории функциональных систем. Такими принципами являются, как известно, принципы закономерности, гетерохронности, обеспечения минимального уровня целевой детерминации, консолидации и др.

Принцип неравномерности генезиса компонентов означает, что общей закономерностью развития систем выступают сущест-

твенно разные темпы эволюции тех или иных ее компонентов на всем интервале ее развития. Другой принцип – гетерохронности означает, что различные компоненты системы развиваются наиболее интенсивными темпами на разных временных интервалах ее общего генезиса, а для каждого из них существует своеобразный сензитивный период. Иными словами, оба эти принципа являются частными аспектами временной дифференцированности, «хронологической специализированности» общего процесса генезиса. Смысл принципа консолидации состоит в том, что по ходу генезиса системы имеет место прогрессирующая тенденция к интеграции, к синтезу ее компонентов в плане достижения того или иного результата. Полагается, что, чем более интегрированной, консолидированной является система, тем выше уровень ее зрелости, сформированности. Принцип целевой детерминации означает, что система оценки качества формируется на основе соответствия какой-либо конкретной цели (или их множества): постепенное развитие целеполагающей деятельности в учреждении будет обеспечивать развитие системы оценки качества образования.

При обсуждении содержания критериев и соответствующих им измерительных процедур (различных аспектов оценки качества образования, выделяющих совокупности показателей и расставляющих приоритеты в определении его критериев) основываемся на **компетентностном подходе**.

В психолого-педагогической литературе понятие «компетентность» получило широкое распространение сравнительно недавно. Так, в конце 1960-начале 1970-х гг. в западной, а в конце 1980-х . в отечественной литературе зарождается специальное направление – компетентностный подход в образовании. Традиционно цели обучения представляются в виде требований к знаниям, умениям и навыкам, подлежащим формированию в процессе обучения. Сокращенно это триаду в русскоязычной психолого-педагогической литературе принято обозначать ЗУН. В последнее время и в педагогике, а перед этим – в педагогической и в индустриальной психологии, в основном под влиянием зарубежного опыта, связанного с оценкой уровня подготовки профессионалов, кроме ЗУН в обиход вошли представления о

компетентностях или компетенциях, которые интерпретируются часто очень расширительно и, увы, до сих пор неоднозначно – и как интегральные единицы, обобщающие ЗУНы в определенной области, и как особые умения, позволяющие гибко применять знания и навыки для решения новых задач, а также и совершенно биологично – как «паттерны поведения, требуемого от исполнителя на определенном рабочем месте» (Спенсер Л.М., Спенсер С.М., 2005; Стуфф и др., 2004; Уиддет, Холифорд, 2003) [84].

Многие исследователи (А.А. Чумаков, А.Г. Шмелев) связывают рост популярности «компетентностного подхода» с ростом популярности «деятельностного подхода». В самом деле, поскольку умения и навыки являются компонентами деятельности, а суть знаний – репрезентация в сознании содержания учебного материала, который должен быть усвоен учащимися, то цели обучения целесообразно рассматривать как усвоение элементов содержания и определенных видов деятельности. Поэтому перед обучением стоит задача «сформировать такие виды деятельности, которые с самого начала включают в себе заданную систему знаний и обеспечивают их применение в заранее предусмотренных пределах» (Н.Ф. Талызина). Поскольку для организации деятельности необходимы задачи, то цели обучения должны быть представлены в виде типовых задач, при решении которых должны использоваться усваиваемые знания [84].

Подобного подхода к формированию системы контроля качества придерживаются авторы проекта построения ОСОКО – общероссийской системы контроля качества образования (Болотов), активно реализующийся в настоящее время в России в рамках концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. Эта концепция поставила перед образовательной средой ряд задач, одна из которых – формирование ключевых компетенций, определяющих современное качество содержания образования. Компетентностный подход обновления содержания образования направлен на развитие компетентностей учащихся на основе принципов фундаментальности, универсальности, интегративности, вариативности, практической направленности. Современный этап рассмотрения компетентности как науч-

ной категории применительно к российскому образованию был начат в 90-е годы прошлого века. Под ключевыми компетенциями здесь понимается целостная система универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся («Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», 2002). Такой подход требует четкого понимания того, какие универсальные (ключевые) и специальные (квалификационные) качества личности необходимы выпускнику, как становящемуся специалистом, в его дальнейшей профессиональной деятельности. Это, в свою очередь, предполагает умение педагога составлять ориентировочную основу деятельности – совокупность сведений о деятельности, которая включает описание предмета, средств, целей, продуктов и результатов деятельности [84].

Основная проблема как теоретиков, так и практиков, на наш взгляд, по-прежнему, остается в определении компетенции, а также во внятном различении компетенции и компетентности.

Существует немало попыток разобраться и определить содержание понятия «компетенция». Интерес представляет сделанный А.А. Чумаковым [135] обзор вариантов употребления категории: компетенция как действие (Chomsky, 1957, 1965), компетенция как квалификация (Short; Ellstrom), компетенция как способность, одаренность (Collins English Dictionary; Concise Oxford Dictionary; Eraut), компетенция как блок знаний, навыков и отношений (Gonzi, Hager, Athanasou; Parry).

Как уже было сказано, компетентностное обучение должно сосредотачиваться на том, чтобы помочь людям решать новые проблемы в незнакомых ситуациях. Процесс использования приобретенных компетенций в ситуациях, слабо сходных с ситуациями, для которых эти компетенции предназначены, принято называть *дальним переносом* (far transfer) (там же).

Для моделирования системы оценки качества образования, при опоре на компетентностный подход, важно развести понятия «компетенция» и «компетентность». О «путанице» в этих вопросах много написано и сказано. Так, авторы толкового словаря под редакцией Д.И. Ушакова впервые пытались доказать различия

между понятиями компетентность и компетенция: «*Компетентность* – осведомленность, авторитетность; *компетенция* – круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом, кругом полномочий». В.Н. Введенский подчеркивает то, что *компетентность* – это некая личностная характеристика, а *компетенция* – совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик. А.В. Хуторской выделяет понятия «компетенция» и «компетентность» следующим образом: *Компетенция* – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним. *Компетентность* – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. В нашем исследовании мы будем опираться на следующий операциональный вариант разведения понятий: компетенция – названия для шкал, компетентность – характеристика уровня, достигнутого индивидом по шкале [83]. Этому подходу соответствует определение компетентности, сформулированное А.А. Чумаковым: «компетентность» – способность к решению не вполне стандартной задачи (задача с избыточной или неполной информацией, не соответствующая хрестоматийному (стандартному) набору учебных (упрощенных) задач), когда от тестируемого требуется сформировать новые связи между привычными для него знаниями, умениями и навыками. Д. Равен определяет компетентность как специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия [56].

Значимым для нас является вопрос о видологии компетенций. Так, А.В. Хуторской выделяет в качестве отдельной структуры образовательную компетенцию (*см. выше авторское понимание данного термина – курсив наш*), определяя её как совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений,

навыков и опыта деятельности ученика, необходимых, чтобы осуществлять лично и социально значимую продуктивную деятельность по отношению к объектам реальной действительности, подчёркивая, что следует отличать просто «компетенцию» от «образовательной компетенции». Перечень ключевых образовательных компетенций, по мнению А.В. Хуторского [83], представлен следующим их составом:

1. *Ценностно-смысловая компетенция.* Это компетенция в сфере мировоззрения, связанная с ценностными представлениями ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нём, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данная компетенция обеспечивает механизм самоопределения ученика в ситуации учебной или иной деятельности.

2. *Общекультурная компетенция* – круг вопросов, в которых ученик должен быть хорошо осведомлён, обладать познаниями и опытом деятельности (особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени).

3. *Учебно-познавательная компетенция.* Это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотносённой с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. Ученик овладевает креативными навыками продуктивной деятельности: добыванием знаний непосредственно из реальности, владением приёмами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем. Один из исследователей учебно-познавательных компетенций младших школьников – Н.Н. Титаренко – констатирует

что учебно-познавательная компетенция относится к метапредметному содержанию образования, представлена совокупностью компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, знаний и умений целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности; креативными навыками продуктивной деятельности; соответствующей функциональной грамотностью. В учебно-познавательную компетенцию включены следующие умения самоорганизации учебной деятельности [77, 9]:

- умение определять цель выполнения учебного задания;
- умение планировать выполнение учебного задания;
- умение целесообразно выполнять учебное задание;
- умение контролировать ход и результаты выполнения учебного задания;
- умение оценивать ход и результаты выполнения учебного задания.

4. *Информационная компетенция.* При помощи реальных объектов и информационных технологий (аудио- и видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет), формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать её. Эта компетенция обеспечивает навыки деятельности учащегося с информацией, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире. Замечено также, что в литературе встречаются и другие попытки определить информационную компетенцию. Так, С.Г. Молчанов, И.И. Паламарчук под информационной компетенцией понимают «важное, наперед заданное социальное требование к образовательной подготовке учащегося, необходимой для его качественной и продуктивной деятельности в информационной среде. Информационная компетентность при этом – результат образовательного процесса, выражающийся в овладении совокупностью информационных компетенций, каждая из которых содержит теоретическое представление об объекте взаимодействия (об информации, о информационных действиях с информацией) и способы работы с этим объектом» [46, 17].

5. *Коммуникативная компетенция* включает знание необходимых языков, способами взаимодействия с окружающими и удалёнными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др.

6. *Социально-трудовая компетенция* означает владение знанием и опытом в гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в области семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в профессиональном самоопределении. В эту компетенцию входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений.

7. *Компетенция личностного самосовершенствования* направлена на то, чтобы осваивать способы физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональную саморегуляцию и самоподдержку. Реальным объектом здесь выступает сам ученик. Он овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К этой компетенции относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура, комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности.

При определении субъектов оценивания, а также при определении содержания критериев и соответствующих им измерительных процедур опираемся на положения *субъектного подхода*.

Личностный принцип, во-первых, определяет иерархическую взаимосвязь категории личности и системы понятий нижележащего уровня, таких, как «мышление», «память» и т.д.; во-вторых, фиксирует принадлежность психики личности. Этим подчеркива-

ется взаимопроникновение психических процессов и личностных свойств. В то же время, С.Л. Рубинштейн, сформулировавший личностный принцип, выделяет особую характеристику психических явлений – их принадлежность субъекту [по 66, 24], что, по сути, означает формулировку принципа субъекта. И.Б. Котова: «Предполагалось, что личностный принцип дает возможность раскрыть марксистское понимание социальной обусловленности психического» [по 66, 24]. В такой трактовке личностный принцип несет в себе утверждение социальной детерминации психического в целом. Эту же идею высказывает А.В. Брушлинский: «Обычно на передний план выдвигаются социальные, а не природные свойства людей как личностей» [по 66, 24].

Принцип субъекта вскрывает иной аспект психического: за субъектом закрепляется понимание источника активности. Причем данное положение не сводится только к утверждению активности человека на всех уровнях его строения, ибо ограничение такой трактовкой не позволяет раскрыть новаторскую роль категории и принципа субъекта и, по сути, означает редуцирование принципа субъекта до принципа активности. Поэтому важно, в первую очередь, акцентировать внимание на понимании человека как хозяина своего психического мира, обладающего определенной степенью свободы управления им. Как формулирует Л.Ф. Алексеева: «Принцип субъекта позволяет рассмотреть человека при анализе его психики не как совокупность отдельных его психических функций и когнитивных параметров, слабо связанных характеристик и индивидуальных особенностей его деятельности и поведения, как это происходит в функциональной и когнитивной психологии, а как единое целое со всеми его индивидуальными особенностями и проявлениями, когда он сам изменяет, развивает, организует и контролирует свою активность» [по 66, 24].

Роль принципа субъекта состоит в установлении целостности, сфокусированности внутри человека, его бытия в межличностном пространстве, в то время как личность предполагает такой уровень рассмотрения.

Моделируя оценку качества как один из элементов управления качеством образования, следует учитывать следующие об-

стоятельства: в общественном заказе на образование укрепилась установка на самоактуализацию и самореализацию школьников, личностное «вызревание» растущего человека возможно лишь в определенном образом организованном взаимодействии со взрослым; а значит, «качественное взаимодействие» ставит проблему ресурсов личности взрослого участника образования; при этом многочисленные научные исследования, наблюдения практиков фиксируют наше внимание на остановленном профессиональном саморазвитии многих педагогов, их погашенной субъектности, профессиональными и общественными экспертами выявлены тенденции ограничения субъектов целеобразования и проблематизации в современном образовательном учреждении, проблемы неразвернутости целей совместной деятельности. Всё это требует обращения к основам субъектно-образующего менеджмента, к идее о необходимости (в числе прочих мер) создания рефлексивного пространства в учреждении для своевременного обнаружения возникающих в организации противоречий, формирования развивающей среды для всех участников образования.

**Деятельностный подход**, как уже было показано выше, связан с принятым нами компетентностным подходом, что важно при обсуждении содержания критериев и соответствующих им измерительных процедур.

В самом деле, компетентности или компетенции многими интерпретируются очень расширительно и как интегральные единицы, обобщающие ЗУНы в определенной области, и как особые умения, позволяющие гибко применять знания и навыки для решения новых задач. А.А. Чумаков замечает, что, с психологической точки зрения, все эти понятия (компетенции, умения и знания) относятся к операциональной основе деятельности разного уровня обобщенности (компетенции – более высокий уровень обобщенности, чем умения и знания). Но умения и навыки являются компонентами деятельности, а суть знаний – репрезентация в сознании содержания учебного материала, который должен быть усвоен учащимися. Следовательно, цели образования можно рассматривать как усвоение элементов содержания и определенных видов деятельности. Неслучайно рост популярности у исследователей и

практиков «компетентностного подхода» А.Г. Шмелёв и А.А. Чумаков, на наш взгляд, справедливо, связывают с ростом популярности «деятельностного подхода».

Кроме того, в нашем исследовании нам важно рассмотреть то, как же конкретно, то есть в форме каких функций, процессов реализуются, «работают» составляющие совместной деятельности по управлению качеством образования, в целом, и по оцениванию качества образования, в частности, как «функционирует» деятельность, какие процессы лежат в основе организации и динамики деятельности как целостной системы. В этой части исследования деятельностный подход вновь становится основанием для проектирования совместной деятельности (взаимодействия) участников образования в оценочных процедурах, а также для разработки условий функционирования модели.

В этом смысле особый интерес для нас представляет одно из направлений развития традиционной психологической теории деятельности, а именно – в функционально-динамической парадигме, приведшее к созданию концепции метадеятельности (компонент концепции метаструктурной организации психики).

Функционально-динамическая парадигма является трансформацией традиционных парадигм в изучении деятельности – структурно-уровневой (основная идея – трактовка деятельности как иерархической, полиструктурной системы, включающей ряд соподчиненных и качественно специфических уровней (А.Н. Леонтьев)) и структурно-морфологической (структурно-компонентной) (основная идея – психологическая архитектоника деятельности раскрывается через понятие инвариантной структуры основных компонентов деятельности – через ее психологическую систему: мотивацию, цель, информационную основу, программу, индивидуальные качества субъекта, принятие решений, исполнительскую часть деятельности, контроль, коррекцию и др.) [24, 222-223].

А.В. Карпов рассматривает управленческую деятельность как метадеятельность. Концепция означает следующее.

Сама суть и психологическая природа любой управленческой деятельности состоит в том, что деятельность руководителя (управленца, менеджера, администратора) разворачивается как



процесс взаимодействия не с «объектом» в привычном понимании, а с аналогичным самому субъекту по природе и как бы равномошной ему системой – с другими членами организации (группы), с их деятельностями. Следовательно, сама управленческая деятельность разворачивается как своеобразная «деятельность с деятельностями», как «деятельность по организации других деятельностей», как «деятельность второго порядка», как интеграционная деятельность. Это дает основание ученому использовать к ней понятие *метадеятельности*. Она является таковой именно по интегративным механизмам ее содержания и структуры, объекта и основных функций [24, 232].

Причем, она в этом метадеятельностном качестве двойственна. С одной стороны, она в своем индивидуальном воплощении остается, конечно, индивидуальной деятельностью, не выходя формально за уровень «автономной деятельности». Так, для реализации любой деятельности (и управленческой – то же) необходим определенный и достаточно инвариантный набор некоторых основных, деятельностных функций – функций формирования цели и ее дифференциации на подцели; функции редукции неопределенности и выработки решения; функции построения плана и программы; функции контроля и самоконтроля и т.д. Все эти деятельностные функции составляют в совокупности «каркас» психологической регуляции деятельности. В деятельности основные психические процессы сорганизуются в интегративные образования, каждое из которых направлено на обеспечение той или иной базовой регулятивной функции. Комплексны и интегративные процессы, каковыми являются процессы целеобразования, антиципации, принятия решения, прогнозирования, планирования, программирования, контроля, самоконтроля, осуществляется через синтез всех иных психических процессов (когнитивных, эмоциональных, мотивационных, волевых) [24, 228].

Однако по своей специфической организации и, что самое главное, уже не только по внешним (субъектным) детерминантам, но и по самому своему содержанию управленческая деятельность никак не исчерпывается механизмами и феноменами, описанными для этого уровня (уровня деятельности). Она – суть и след-

ствие дифференциации *совместной* деятельности иерархического типа. Ее формирование происходит на основе персонализации ряда базовых функций по ее организации. Она поэтому ни содержательно, ни структурно не выводится из характеристик индивидуальной деятельности, но является производной от структуры совместной деятельности. Иными словами, по средствам своего осуществления, по «субстрату» управленческая деятельность онтологически предстает как индивидуальная. Однако по содержанию, организации, детерминантам, формам и даже по механизмам (то есть по всем важнейшим особенностям) она выходит за этот уровень, выступает как бы его превращенная форма – как метадеятельность. Особенно показательны то, что в ней имеют место и качественные изменения главного деятельностного атрибута – ее предмета. Предметом деятельности руководителя становится также деятельность – деятельность подчиненных [24, 232]. В связи с этим, можно предположить, что качественные изменения *основного атрибута* деятельности (ее предмета) обуславливают и изменения в самой ее уровневой организации, придают ей метадеятельностный характер. Причем метадеятельностный уровень ее организации является ведущим при ее осуществлении. Он несводим к собственно деятельностному уровню, поскольку разворачивается как интеграция многих деятельностей. Как любая иная интеграция, она ведет к возникновению новых качественных характеристик, содержит необходимые и достаточные условия для перехода с уровня интегрируемых компонентов на иной уровень – уровень их интегративного функционирования [24, 233].

По мнению А.В. Карпова, дифференциация метадеятельностного уровня создает предпосылки для адекватного включения в представления о структуре деятельности «субъект-субъектного» типа, а также для синтеза категорий деятельности и общения, поскольку последнее есть необходимое и главное средство для реализации метадеятельностного уровня [24, 233].

При обсуждении особенностей оценочных процедур опираемся на формирующуюся в настоящее время *теорию педагогических измерений*. Так, в исследовании В.И. Звонникова [18]

убедительно показано, что педагогические измерения приобретают инновационные функции, увеличивающие эффективность управления качеством обучения, если теоретико-методологические и технологические основы измерений будут:

- обеспечивать высокую прогностичность результатов педагогических измерений в соответствии с приоритетом стратегических задач систем качества образования;

- учитывать возможность совмещения педагогических измерений с традиционными формами и методами контроля в пропорциях, необходимых для успешной реализации функций по управлению качеством образования;

- отражать общую направленность измерений не только на традиционные методы обучения, но и на современные педагогические концепции развивающего и личностно ориентированного обучения;

- опираться на операционализируемую совокупность показателей качества обучения, нацеленную на формирование наиболее существенных характеристик профессиональной подготовки в вузе;

- включать преимущественную ориентацию средств измерения на проверку продуктивного уровня усвоения, интеллектуальных умений более высокого порядка за счет использования инновационных видов измерителей;

- включать научный аппарат для обеспечения высокой объективности, надежности и валидности результатов измерений в образовании.

В.И. Звонниковым предложена совокупность принципов, обеспечивающих научную организацию измерений в управлении качеством обучения. Процесс педагогических измерений регламентируется рядом общих принципов организации контрольно-оценочных процессов и специфическими принципами, ориентирующими на эффективную организацию измерений в управлении качеством обучения. К числу важнейших специфических принципов следует отнести [18, 16-17]:

- принцип функционально-структурного строения целостной контрольно-оценочной системы, сочетающей традиционный контроль и педагогические измерения;

- принцип полноты состава процесса педагогических измерений, предполагающий включение всех необходимых компонентов измерений, выполнение полного перечня функций, налаживание всех необходимых информационных потоков;

- принцип объективности, требующий использования измерителей, технологий и процедур, обеспечивающих высокую объективность результатов измерений;

- принцип релевантности, регламентирующий соответствие характеристик компонентов педагогических измерений уровню управления качеством обучения;

- принцип прогностической направленности, регламентирующий наличие достаточного объема информации, накапливаемой внутри контрольно-оценочной системы, ее надежности, высокой прогностической валидности, предполагающей оценивание потенциальных возможностей объектов, учет изменяющихся потребностей и запросов внешней и внутренней по отношению к системе среды;

- принцип динамичности при оценивании показателей качества образования, способствующий повышению обоснованности управленческих решений на основе педагогических измерений;

- принцип минимакса и контроля дисперсии, позволяющий регламентировать качество измерений.

Переходя к обсуждению результатов моделирования системы оценки качества образования в С(К)ОУ V вида, остановимся ещё на некоторых существенных характеристиках модели в педагогическом проектировании, которые выделены в работе Т.Г. Новиковой [51, 25-33]:

1. Модель всегда индивидуальна. Исходной позицией создания модели любой образовательной подсистемы должно быть ясное понимание того, что у каждого проекта свой индивидуальный путь развития, в котором учитываются специфика и реальное состояние научного, кадрового, материального, технического и прочего потенциала. Любой проект наполняется содержанием конкретных межличностных отношений, и они накладывают отпечаток на проектируемые взаимодействия, меняя их суть.

2. Модель – это объект, которого нет в действительности. Проектная деятельность предполагает «бросок» (шаг) вперед, к тому же существующая модель при переносе в новые условия обязательно будет претерпевать изменения, о которых было сказано выше.

3. Модель носит **прогностичный характер**. Прогностическая модель, как отмечает Б.С. Гершунский, – документ принципиально открытый для оперативного внесения корректив во все ее структурные блоки по мере изменения внешних и внутренних параметров и факторов, влияющих на цели образования. Таким образом, именно в модели находят свое отражение результаты прогностического междисциплинарного мониторинга за параметрами внешней по отношению к образованию среды внутренних (психолого-педагогических) инноваций [13, 592]. При разработке модели участники проектирования составляют прогноз желаемого будущего.

4. Модели носят **объяснительный характер**. Модель объясняет, как изменится структура управленческой, организационной, педагогической деятельности. Модель позволяет объяснить, каковы будут отличия новой деятельности, осуществляемой в коллективе, от имеющейся и как будет соотноситься эта деятельность с целевыми установками отдельной личности.

5. Процесс создания модели (моделирование) выступает **средством координации** деятельности всех участников проектирования. Проектирование – акт социального действия. Оно немислимо без участия тех людей, которые будут реализовывать этот проект. Как показывает практика, привлечение к проектированию тех, кому предстоит быть участником реализации проекта, еще на самых ранних стадиях и этапах работы над проектом необходимо с целью разрушения старых стереотипов, старых идеалов и построения новой системы, новых идеалов.

6. Модель является **инструментом для конструирования** возможных будущих ситуаций, нахождения альтернатив развития с учетом главного – связи между образовательным (или другим) процессом и организацией образовательного учреждения. Видение участником проблемы, выдвигаемой им и решаемой в ходе коллективной работы, наталкивается на другие альтернативные

видения, что позволяет наиболее полно, четко, весомо, значительно объяснить суть проекта и направлений продвижения к цели.

Моделирование оценки качества образования в С(К)ОУ предполагает создание нескольких видов моделей.

#### Содержательная модель оценивания образования

Поскольку предметом моделирования является сложный объект, то процесс моделирования начат с разработки **содержательной модели**. При разработке содержательной модели особое внимание было уделено рекомендациям по критериям качества образования. Критерий – это мерило для оценки, средство проверки истинности того или иного утверждения, теоретического построения и т.д. [37, 221]. Под критерием (от греч. *kritērion* – средство для суждения) понимают обычно признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; критерий – это мерило суждения, оценки. Критерий ставится на наличие того или иного свойства у объекта, явления или процесса. Примером критериев качества образования являются выполнение требований Государственного стандарта образования, что отражает результативную сторону качества, или наличие в доступе к качественному образованию, что, в свою очередь, представляет собой системную характеристику качества.

Измеряемую сторону критерия традиционно представляют с помощью показателей. В качестве показателей качества образования обычно фигурируют конкретные измеримые требования в области качества, в частности, показатели образовательных достижений: образовательные достижения по отдельным предметам, выраженные, например, средним баллом; удовлетворенность образованием, выраженная в процентах; степень участия в образовательном процессе (активная работа на уроке, участие во внеурочной работе, пропуски занятий и др.), выраженная в цифрах или процентах.

В своем исследовании мы придерживаемся мнения о важности выделения четких критериев качества образования, измеряемых

через сбалансированную систему показателей и индикаторов.

Для достижения требуемого качества творческой группой определено то, какие характеристики принимаются в качестве критериев успеха деятельности в институциональной образовательной системе, в каких конкретно показателях определена поставленная цель. При этом показатели должны быть связаны со стратегическими целями, и определены «алгоритмы расчета» этих показателей. Для того чтобы обеспечить баланс в системе критериев, необходимо учитывать различные аспекты понимания качества: результативные, процессуальные и системные.

Наряду с персонифицированной оценкой предусматриваются персонифицированные процедуры. Это важно в силу того, что при оценке качества образования необходимо учитывать то обстоятельство, что на демонстрируемые учащимися результаты, на некоторые характеристики процесса может оказывать существенное влияние целый ряд факторов, среди которых:

- особенности обучающихся с особенностями развития и особыми образовательными потребностями;
- особенности социокультурной среды;
- вложения в специальное (коррекционное) образование;
- особенности педагогического процесса в С(К)ОУ;
- особенности результатов;
- цена достижений результатов.

Влияние данных факторов особенно представлено в системе специального (коррекционного) образования и обуславливает то, что не всегда возможно установить прямые взаимосвязи между условиями получения образования и полученными результатами.

Содержательная модель в нашем исследовании представляет собой общую схему оценки качества образования в С(К)ОУ V вида, которая построена на заявленных выше методологических основаниях. Именно содержательная модель наглядно представляет предмет и позволяет определить связи различных структурных элементов оценки качества и увидеть средства решения поставленных в исследовании задач (оценивание качества образовательной системы специального (коррекционного) образовательного учреждения является комплексной процедурой, которая

содержит различные способы сбора персонифицированных и неперсонифицированных данных; цели специального (коррекционного) образования заданы критериально (операционально) и спрогнозированы в зоне потенциального развития школьника; определены показатели для оценки результирующей составляющей качества (предметных результатов, метапредметных результатов, личностных результатов, здоровья школьников, доступности образовательных услуг), процессуальной составляющей качества (учебно-методического обеспечения и профессионально-педагогической компетентности педагогов; системной составляющей оценки (качества управления образованием, качества распределения и использования ресурсов, затрат на образование и его обеспечение и др.). Модель уточняет инструментарий проведения оценочных процедур.

Таблица 2

Содержательная модель оценки качества образования в С(К)ОУ V вида

Уровни	Индивидуальный уровень		Институциональный уровень			
	Персонифицированные процедуры оценки		Неперсонифицированные процедуры оценки			
Качественные характеристики	критерии	показатели	инструментарий	критерии	показатели	инструментарий
	– метапредметные результаты					
	– личностные результаты					
	– здоровье					
	– доступность образовательных услуг					
Процессуальная составляющая	– образовательные технологии					
	– учебно-методическое обеспечение					
	– компетентность педагогов					

Системная составляющая	– качество управления образованием						
	– качество распределения и использования ресурсов						
	– затраты на образование и его обеспечение						
	– организация питания						
	– организация досуга						
	– отсроченные (косвенные) эффекты деятельности ОУ						

Модель отражает инструментарий оценки, который проектируется на основе бипарадигмальной методологии измерений. Согласно предлагаемому В.И. Звонниковым определению, типология бипарадигмальными моделями педагогических измерений понимается совокупность предположений, принципов, методов, требований и показателей качества, определяющих функционирование и развитие всех компонентов процесса и средств измерения, строящихся на сочетании количественных и качественных подходов к измерению. Типология бипарадигмальных моделей измерений, обладающая свойствами полноты и системности, охватывающая практически весь спектр задач, решаемых с помощью измерений в управлении качеством образования, приводится на рис. 2 [18, 29].



Рис. 2. Типология моделей измерений (по В.И. Звонникову)

В целом, бипарадигмальные модели охватывают все стадии измерений – от планирования и разработки его дизайна до анализа взаимного влияния данных измерений и их интерпретации для управления качеством образования. Здесь включены такие

промежуточные стадии, как разработка измерителей, проведение тестирования или другого сбора данных, формирование выборочных совокупностей обучаемых для калибровки измерителей или сбора репрезентативных данных, шкалирование и анализ данных, их сопоставление, получение управленческих выводов оперативного характера и прогнозирование тенденций изменения качества образования [18, 30].

Эффективная реализация оценочных процессов обеспечивается определенной последовательностью получения количественных и качественных данных, собираемых на основе различных дизайнов измерения. Среди многочисленных возможных схем измерений в рамках бипарадигмальной методологии выделяют две основные, получившие название последовательного и параллельного дизайна. В последовательном дизайне качественные измерения сменяют количественные либо наоборот - вначале идут количественные измерения. При параллельном дизайне количественные и качественные измерения ведутся одновременно с последующим объединением данных на основе смешанной методологии измерения. Зачастую количественные и качественные результаты, полученные при одновременном измерении, в процессе анализа подвергаются интеграции для повышения обоснованности управленческих воздействий [18, 30].

#### **Процессуальная модель оценивания качества образования**

Следующим шагом моделирования стала разработка **процессуальной модели**, позволяющей рассмотреть направления продвижения участников образования в оценивании качества образования. Модель позволяет заложить следующие процессные характеристики оценки: система оценивания качества встроена в образовательный процесс на основе диаграммы; к оцениванию подключаются учащиеся и родители обучающихся посредством соответствующих тестовых технологий, предполагающих возможность самостоятельного выстраивания путей решения через серию альтернатив; комбинирование внешних и внут-

ренних процедур оценивания обеспечивает многопозиционный, многофакторный анализ образовательной системы.

При проектировании процессуальной модели опирались на следующие идеи исследователей.

Если рассматривать определение понятия «качества образования», как соотношения цели и результата, то становится очевидным, что для определения качества образования (а значит и для управления им) требование только операциональной постановки цели и только операционального формулирования результата является обязательным, категорическим. При невыполнении этого требования качество образования просто невозможно определить [80].

Представляется, что в связи с качеством образования каждое образовательное учреждение призвано решать следующий комплекс задач (в словаре-справочнике «Внутришкольное управление» под ред. А.М. Моисеева):

- 1) моделирование (на основе анализа существующих достижений, проблем и прогноза перспективных требований) желаемого, достойного уровня качества образования (что фактически означает не что иное, как построение модели выпускников школы);
- 2) обеспечение такого функционирования образовательной системы и школы в целом, которое, в свою очередь, обеспечивает достижение заданного уровня качества (что предполагает оперативное или даже опережающее реагирование системы управления на отклонения реального качества образования от требуемого);
- 3) обеспечение повышения качества (что означает смену требований к существенным свойствам результатов образования и модели выпускников, переход их в новое качество);
- 4) диагностирование имеющегося уровня качества образования.

Элементами системы мониторинга качества образования являются [86, 182]:

1. Установление стандарта и операционализация: определение стандартов; операционализация стандартов в индикаторах (измеряемые величины); установление критерия, по которому можно судить о достижениях стандартов.

2. Сбор данных и оценка: сбор данных и оценка результатов.

3. Действия: принятие соответствующих мер, оценивание результатов принятых мер в соответствии со стандартами.

Г.С. Ковалева включает в оценку качества образования несколько этапов [25, 151]:

- выделение качества показателей качества;
- определение критериев оценки (эталона, требования или стандарта), на основе которых будет оцениваться данный показатель;
- формирование шкалы уровней достижения критерия качества;
- разработку инструментария;
- организацию сбора, обработки и интерпретации полученных данных;
- представление и распространение обобщённой информации для разных категорий пользователей;
- организацию широкого общественного и профессионального обсуждения.

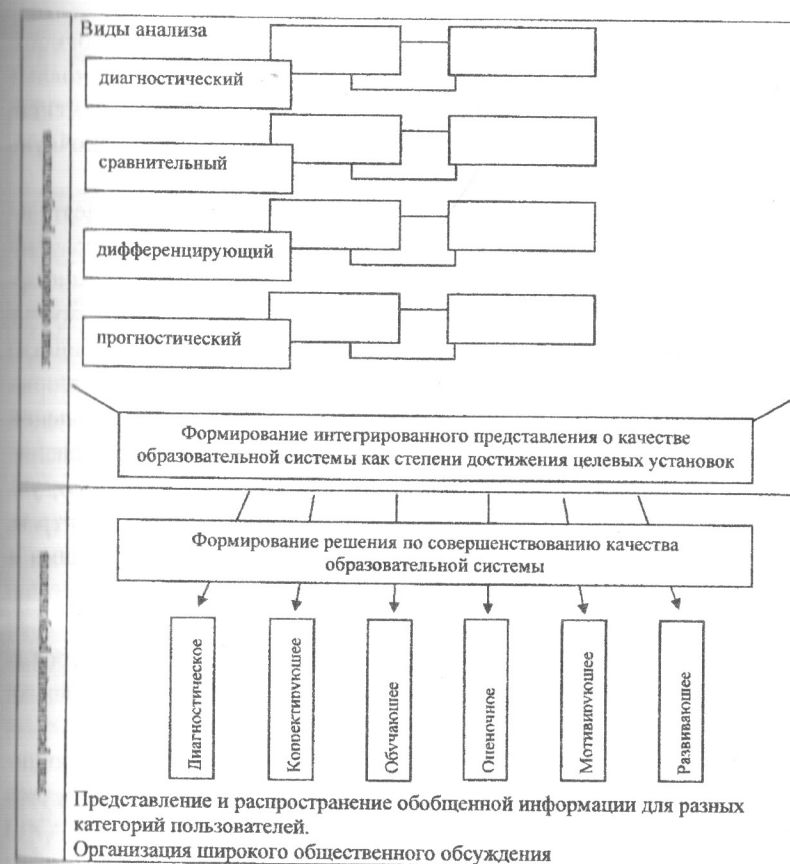
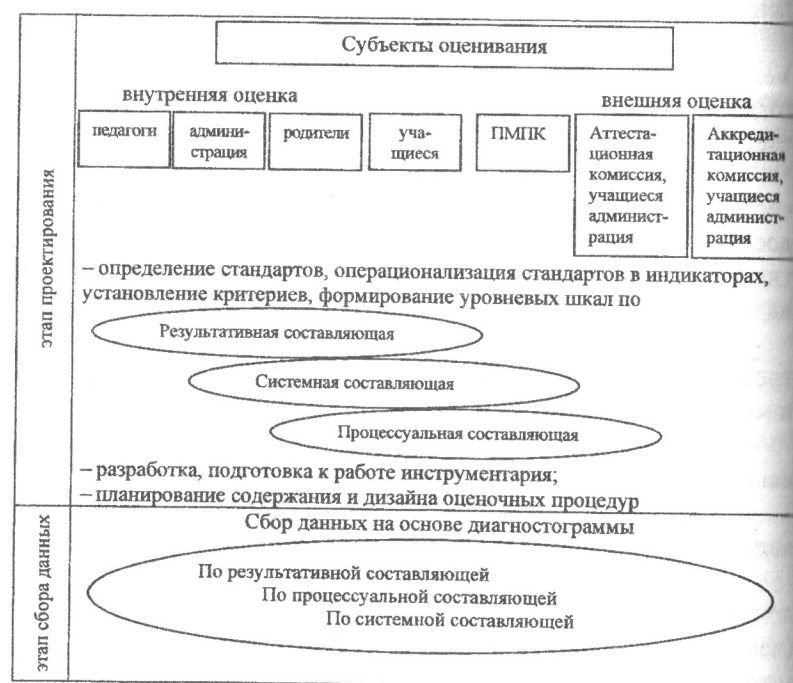


Рис. 3. Процессуальная модель оценивания качества образования в С(К)ОУ V вида

В завершении процесса моделирования была разработана **управленческая модель**, позволяющая установить связи и отношения, возникающие на основе основных идей (целей) исследуемой инновации между субъектами, включенными в совместную деятельность. Управленческая модель также отражает ряд важных свойств оценки качества с учетом метадеятельностного характера управленческой деятельности: в модели отражен

«вклад» руководителя образовательного учреждения в совместную с другими участниками образования реализацию основных функций оценки качества образования в учреждении, а именно: диагностическую, корректирующую, обучающую, оценочную, мотивирующую, развивающую.

В модели учитывается, что управление проектной деятельностью – это обеспечение в соответствии с целями и задачами научными, кадровыми, материальными, финансовыми, информационными ресурсами, позволяющими довести разработку проекта до реализации. Управление проектами – это единство управленческих задач, организации, техники и средств. В теории управления проектами выделяют восемь основных направлений [4, 24]: управление предметной областью проекта; управление качеством; управление временем; управление стоимостью; управление риском; управление персоналом; управление контрактами и обеспечением проекта; управление взаимодействиями и информационными связями.

При всем многообразии управляющих воздействий арсенал конкретных средств, имеющихся в распоряжении любого уровня управления проектной деятельностью, может быть разделен на следующие классы:

1. Организационно-административные меры, варьирующиеся в рамках существующего законодательства, положений, распределения должностных прав и обязанностей и т.п.
2. Экономические формы и рычаги управления, разнообразие и диапазон действия которых определен экономическими отношениями и уровнем развития экономики отрасли, организации, страны.
3. Информационные средства и инструменты управления, использование которых ведет к непосредственному воздействию на проводимые проектные работы.
4. Социально-психологические факторы управляющих воздействий, варьирующиеся в соответствии со специфической природой творческого интеллектуального труда проектировщиков и исследователей [51, 33].

Таблица 3

Управленческая модель оценивания качества образования в С(К)ОУ V вида

Блоки / Функции	Управление инфраструктурным обеспечением	Управление контролем и мониторингом	Управление реализацией	Управление проектированием
Диагностическая				
Корректирующая				
Обучающая				
Оценочная				
Мотивирующая				
Развивающая				

\*\*\*

Итак, в соответствии с темой, целью исследования обратимся к моделированию как методу исследования. Под моделью оценки качества образования в специальном (коррекционном) образовательном учреждении мы понимаем педагогически обоснованную систему, отражающую структурно-функциональные связи процесса оценивания результирующей, процессуальной и системной составляющих качества образования, представленные в необходимой наглядной форме и способные предоставлять новые знания об объекте исследования.

В качестве продуктивных теоретико-методологических оснований моделирования оценивания качества образования в С(К)ОУ V вида были избраны системный, компетентностный, субъектный, деятельностный подходы, а также теория педагогических измерений.

В процессе моделирования были созданы различные модели оценивания качества образования в С(К)ОУ V вида: содержательная, процессуальная и управленческая, которые в совокупности раскрывают основные положения гипотезы.



### § 3. Условия реализации модели оценивания качества образования в специальном (коррекционном) образовательном учреждении

Разработка и начало внедрения модели оценивания качества образования в специальном (коррекционном) образовательном учреждении показала, что для её эффективной реализации должны быть созданы ключевые элементы системы обеспечения качества специального (коррекционного) образования.

1. Прежде всего, – реализуется управленческо-методический механизм формирования методической готовности участников образования участвовать в процедурах оценивания качества образования, а также в управлении качеством образования.

В своем диссертационном исследовании А.А. Чумаков убедительно показал, что наличие базовой тестологической грамотности педагогического коллектива является важнейшим условием введения, например, тестового контроля над академической успешностью студентов [84]. Преподаватели, использующие эту форму контроля, должны понимать сильные и слабые стороны тестового контроля, знать типологию тестовых заданий и смысл статистических процедур их отбора, понимать устройство тестовых шкал и статистические принципы педагогической диагностики.

От руководителя требуется выполнение следующих функций: он организует выявление запроса на реализацию образовательных услуг и стандартов качества; развертывает в ОУ некоторые практико-ориентированные исследования; организует генерирование и тщательный отбор для практического применения новых идей; планирует развитие профессиональной карьеры; выделяет время для рефлексирования; систематически консультирует других и т.д.

М.М. Поташник следующим образом определяет методическую работу – это «целостная, основанная на достижениях науки и передового педагогического опыта система взаимосвязанных

мер, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого учителя и воспитателя, на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива, а в конечном счете – на повышение качества и эффективности учебно-воспитательного процесса, рост уровня образованности, воспитанности и развития школьников». С.Г. Молчанов считает методическую работу составной частью профессионально-педагогической (-управленческой) деятельности, в рамках которой создаются теоретические продукты, обеспечивающие педагогические или управленческие действия [38, 22; 40, 124].

Е.В. Титова, анализируя современное состояние управления образованием, называет методическую деятельность руководителя образовательного учреждения «непрофессиональной» (синонимично – «самодеятельной») работой, что означает отдельное разовое действие, операцию, выполнение конкретного задания. Зачастую работа с методическими знаниями вообще имеет не вполне определенный предмет деятельности.

Мы опираемся на взгляды Т.В. Ильиной, которая называет предметом методической деятельности научно-методическое знание, которое, в свою очередь, можно понимать как научно обоснованное знание об эффективных способах организации деятельности. Содержание методической деятельности составляет методическое обеспечение качества и результативности педагогической практики. Основным результатом методической деятельности выступает качество организации и динамика результативности деятельности обеспечиваемого объекта. С.Г. Молчанов в предмет методической работы включает средства профессионально-педагогической коммуникации, содержание обучения (учебные материалы) [38, 22].

Сегодня в образовательных учреждениях имеются реальные предпосылки для формирования научно-экспериментальной (исследовательской) модели методической деятельности, которая бы объединила все уровни методической работы (научной, практической профессиональной и «самодеятельной»).

К формам организации и осуществления методической работы относят:

– *аналитические* (анализ состояния процессов обучения и воспитания качества образования, отслеживание проблем и уровня развития учреждения; анализ и обобщение передового педагогического опыта; контроль результатов учителя, учреждения в целом);

– *информационно-просветительские* (распространение эффективного опыта, достижений науки; обучение кадров в области содержания и организации учебно-воспитательного процесса);

– *продуктивно-конструктивные* (разработка каких-либо способов, моделей деятельности и систем, направленных на достижение эффективности; организация коллективной педагогической продуктивной работы; внедрение в практику технологий обучения и воспитания);

– *организационно-управленческие* (организация конкретных событий, координация общей методической работы по решению конкретных проблем).

С.Г. Молчанов раскрывает особенности организации методической работы при управлении качеством образования [40; 48; 49]. По мнению исследователя, методическая работа должна быть развернута в административно-педагогических формах и профессионально-образовательных или дидактических формах. При этом административные формы – это формы, нормативно закреплённые органом управления образованием, и нормативно закреплённый порядок участия в них педагогических и руководящих кадров [40, 68]. Административные формы методической работы в образовательном учреждении – методическое объединение (по образовательной области), методическая секция (по учебной дисциплине), индивидуальное профессионально-педагогическое самообразование. Дидактические формы – это формы, закрепляющие содержание работы и уровень продуктивности-репродуктивности работы педагогов в этих формах [40, 68]. Среди дидактических форм методической работы автор выделяет репродуктивные (практикумы, научно-практические семинары, педагогические мастерские, семинары-практикумы, тренинги), репродуктивно-эвристические (педагогические чтения, научно-практические конференции), эвристические (проблемные семинары, проблемно-проектные семинары, организацион-

но-деятельностные игры), эвристико-продуктивные (фестивали педагогических идей, конкурсы профессионального мастерства, конкурсы методических разработок), продуктивные (научные конференции, теоретические семинары, научные стажировки, участие во ВНИКах, ВТК, научные отпуска) [49, 11].

В связи с отсутствием в профессиональной компетентности многих учителей и воспитателей соответствующих знаний и умений, важно обратиться к анализу современных подходов к организации обучения взрослых (при организации методической работы в образовательном учреждении).

П. Джарвис – один из известных специалистов в этой области – в своей классификации видов обучения взрослых выделил наиболее подходящие взрослому человеку рефлексивные виды обучения – размышление (*contemplation*), рефлексивное овладение умениями (*reflective skills learning*), экспериментальное обучение (*experimental learning*). Они объединены сопровождающим их мыслительным анализом.

*Размышление* П. Джарвис определяет как «процесс обдумывания опыта и выведение заключения без обращения к более широкой социальной действительности» [34, 83]. Данный вид обучения, по мнению автора, близок к медитации, размышлениям философов и профессиональной деятельности ученого. Размышление как вид обучения – это получение нового знания и, соответственно, обогащение человека на основе чисто теоретического анализа опыта.

*Рефлексивное овладение умениями*, по утверждению П. Джарвиса, – более тонкий, усложненный подход. Этот вид обучения предназначен для овладения довольно сложными умениями, когда необходим осознанный подход, понимание алгоритма деятельности, усвоение сопроводительной информации, объясняющей специфику его выполнения [34, 83].

*Экспериментальное обучение* – это такой вид обучения, при котором «теория проверяется на практике, и конечным продуктом этой проверки является знание, полностью соотносящееся с социальной действительностью» [34, 83].

А.А. Бастрон утверждает, что эффективным средством повышения квалификации в условиях инновационного образователь-

ного учреждения является организация профессионального взаимодействия с учетом закономерностей совместной мыслительной деятельности, поскольку позволяет коллегам, находящимся в «зоне ближайшего профессионального развития», расширять границы своего профессионального образа мира, персонифицируя новые ценности образования, меняя тем самым свои представления о направленности и содержании профессионально-педагогического и профессионально-психологического общения. О.В. Никифорова также замечает, что творческое взаимодействие учителя и психолога в зоне ближайшего развития создает реальные условия процесса персонификации профессиональных ценностей. Персонифицируя новые ценностные представления о человеке, включая их в свой профессиональный образ мира, учитель получает побуждение к дальнейшему профессиональному самоопределению.

Управленческо-методический механизм формирования методической готовности участников образования участвовать в процедурах оценивания качества образования, а также в управлении качеством образования включает решение следующих задач (отраженных, например, в работе С.Г. Молчанова и Г.В. Яковлевой [49, 7]):

– во-первых, определение состава системы методической работы, то есть выбор методических объединений педагогов, творческих групп и пр.;

– во-вторых, раскрытие функциональных свойств каждого компонента системы методической работы и определение на этой основе их достаточного и необходимого количества;

– в-третьих, поиск рациональных форм и способов взаимодействия компонентов системы методической работы, определение роли и места каждого структурного компонента внутри целостной системы;

– в-четвертых, создание материальной основы функционирования системы методической работы.

Интерес для нашего исследования представляют выделенные в литературных источниках функции методической работы [49, 8-9]:

1. *Информационно-аналитическая.* Сбор научно-методического материала и формирование банка данных по проблеме управления (и конкретно – оценки) качеством образования.

2. *Мотивационно-целевая.* Определение цели научно-методической деятельности коллектива и отдельных педагогов на основе реальных условий рациональной организации управления качеством.

3. *Планово-прогностическая.* Прогнозирование развития научно-методической деятельности педагогического коллектива. Планирование организации и содержания научно-методической и инновационной методической работы. Определение зоны ближайшего развития педагогов на основе диагностики.

4. *Организационно-исполнительская.* Организация выполнения программы развития управления качеством образования в учреждении.

5. *Контрольно-диагностическая.* Осуществление аналитической деятельности, контроля за качеством образовательных процессов, оценка состояния образовательной, научно-методической, инновационной, самообразовательной деятельности педагогов.

6. *Регулятивно-коррекционная.* Обеспечение поддержания системы научно-методической, инновационной работы в непрерывной связи с инновационными процессами в специальном (коррекционном) образовании. Устранение нежелательных отклонений в экспериментально-поисковой работе, организации повышения профессиональной компетентности педагогов. Обеспечение оперативной помощи педагогам, регулирование и коррекция деятельности структурных подразделений.

Управление методической работой может пониматься как предъявление требований (негативных, нейтральных и позитивных), где негативные требования означают прекращение действия каких-либо норм; нейтральные требования – поддержание, обеспечение каких-либо норм; позитивные требования – конструирование, генерирование, прогнозирование каких-либо новых, недостающих норм; при этом все три группы требований осуществляются по определенным технологическим цепочкам, которые могут быть представлены в виде классификации по сте-

пени их отнесенности к актуальному состоянию образовательной системы [48, 12-13]: перспективные и оперативные. Таким образом, основные функции управленческой деятельности: прекращение, поддержание, обеспечение, конструирование, генерирование и прогнозирование [48, 12-13].

На основе работ Н.В. Кузьминой, С.Г. Молчанова, Г.В. Яковлевой выделяем следующие компоненты управления методической работой [48, 14]. *Гностический компонент* связан с получением информации обо всех аспектах методической работы. *Проектировочный компонент* – построение стратегии обновления методической работы на основе исходной информации, формулирование и переформулирование основных целей и задач, отбор продуктивных форм методической работы. *Конструктивный компонент* – процесс моделирования, построения календарного плана, отбор методических мероприятий. *Организационный компонент* – создание организационной структуры методической работы. *Коммуникативный компонент* – обеспечение взаимоотношений и связей между различными участниками методической работы.

Важной является точка зрения, в которой акцент при анализе управления делается на создании разных групп условий, например, социально-правовых, перспективно-целевых, потребностно-стимулирующих, коммуникативно-информационных (Г.Н. Сериков, С.Г. Молчанов, Г.В. Яковлева).

2. Успешность реализации модели оценивания качества образования в специальном (коррекционном) образовательном учреждении напрямую зависит от наличия в учреждении **пакета управленческих, методических, дидактических материалов**, направленных на обеспечение управления качеством специального (коррекционного) образования на основе оценивания, задача разработки и апробации которого становится вторым важнейшим условием.

2.1. Важнейшим компонентом пакета материалов оценивания качества образования в учреждении является **мониторинговый инструментарий и организационная система оценивания результативной составляющей качества**.

В качестве критериев результативной составляющей в нашей модели выступают, как было показано выше, предметные резуль-

таты, метапредметные результаты, личностные результаты, здоровье. Педагогический персонал не разрабатывает, а подбирает инструментарий, позволяющий оценить результативность образовательных процессов, комплектует с помощью готовых методик программы исследования. Вместе с тем, ответственность за качество инструментария, которое может меняться в зависимости от цели применения, особенностей процедуры оценивания, степени соответствия особенностям испытуемых и т.п., лежит на специалисте, который работает с данным материалом. Поэтому любой инструментарий нуждается в подготовке к работе. Этапы подготовки к работе инструментария могут в значительной степени повторять этапы построения инструментария.

Приводимый А.А. Чумаковым список этапов разработки теста академических достижений может считаться в определенной степени полным, поскольку в нём представлены все возможные этапы создания тестов, указываемых в качестве необходимых многими авторами из области конструирования тестов профессиональных знаний [84]:

- 1) определение целей тестирования с учетом организационного контекста (в разных образовательных учреждениях разные ситуации, традиции, возможности учащихся и преподавателей по созданию новых или использованию готовых тестов);
- 2) определение ресурсных возможностей разработчиков;
- 3) выбор организационно-технологического решения;
- 4) отбор содержания учебного материала;
- 5) конструирование технологической матрицы (форма представления отбора содержания образования для конструирования тестов достижений) и/или спецификации варианта теста, экспертиза матрицы и спецификации.
- 6) составление тестовых заданий или банка заданий (это отдельный этап и по времени, и организационно);
- 7) экспертиза. Возможная доработка заданий, не прошедших экспертизу;
- 8) формирования выборки для апробации заданий и тестов;
- 9) компоновка заданий для апробации;
- 10) апробация тестовых заданий и вариантов;

11) определение и расчет показателей качества тестовых заданий;

12) отбраковка неудачных заданий и составление теста (рабочего банка заданий);

13) возможная доработка (коррекция) отбракованных заданий;

14) апробация вариантов теста;

15) определение и расчет показателей качества теста;

16) составление окончательного варианта теста (банка и алгоритма формирования вариантов на его основе);

17) стандартизация теста (комплекс процедур и мероприятий, позволяющий создать для всех испытуемых равные условия).

19) нормирование теста (процесс получения количественных или качественных характеристик инструментария, на основе сравнения с которыми можно дать оценочное суждение).

20) Оснащение теста (издание в буклетной или электронной форме со всеми сопутствующими инструктивными материалами).

Подобный частично модифицированный общий перечень этапов создания тестового инструментария, который апробировался в течение нескольких лет и показал свою эффективность.

На сегодняшний день «богатство» методической и психолого-педагогической литературы по оценке результативности образования в личностно ориентированной, компетентностной парадигме позволяет педагогическому коллективу конструировать оценочные процедуры в специальном (коррекционном) образовательном учреждении. Некоторые результаты этой работы отражены в содержательной модели оценивания качества образования, представленной в Приложении 2.

2.2. Вторым компонентом пакета материалов оценивания качества образования в учреждении является **мониторинговый инструментарий и организационная система оценивания процессуальной составляющей качества.**

Критериями для оценки процессуальной составляющей уже были названы образовательные технологии, учебно-методическое обеспечение, компетентность педагогов и др. (см. выше).

Как отмечалось ранее, под компетентностью (профессионально-педагогической или профессионально-управленческой)

будем понимать объем освоенных специалистами компетенций, а также уровень развития личностных, индивидуальных особенностей (способностей), которые значимы для эффективной реализации профессиональной деятельности.

При подборе инструментария оценивания профессионально-педагогической компетентности будем опираться на сформулированные С.Г. Молчановым [44;53] представления о соотношении компонентов профессионально-педагогической компетентности:

Таблица 4

**Соотношения между компонентами понятия «профессионально-педагогическая компетентность»**

[по 44, 187; 40, 123-124]

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ	
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КВАЛИФИКАЦИЯ	СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАТУС
Профессионально-педагогическая практическая готовность и теоретическая подготовленность	Социальный статус педагога в социальной системе (аспект, обращенный вовне)
Продуктивность профессионально-педагогической деятельности	Социальный статус педагога в образовательной системе (аспект, обращенный внутрь)
Профессионально-значимые личностные особенности	

Данные представления о содержании понятия «профессионально-педагогическая компетентность» стали основой содержательного наполнения пакета инструментария, а именно – метода экспертных оценок.

Многими исследователями отмечается сложность структурирования и формализации профессионально-педагогической компетентности как объекта оценивания, слабость соответствующего инструментального обеспечения.

Рамочная конструкция как основа инструментария оценивания профессиональной компетентности педагогов (на примере педагогов ДОУ) предложена в работе С.Г. Молчанова и Г.В. Яковлевой [48]. Предлагается оцениванию подвергать продукты деятельности по ряду показателей [48, 10]:

1) формализованные показатели продуктов (авторские образовательные программы, разработки занятий, дидактические материалы и др.);

2) неформализованные показатели тех же продуктов (изменения, происходящие с педагогом изменения его социально-статусных характеристик).

Авторы включают в оценивание и внешние, отчужденные проявления самой профессионально-педагогической деятельности (формы и способы реализации профессиональных функций, составляющие индивидуальный рабочий стиль, степень проявления когнитивных, эмоционально-волевых и действенно-практических характеристик педагога в процессе субъект-объект-субъектного или субъект-субъект-объектного (А.В. Петровский) воздействия или взаимодействия и т.) [48, 10].

С.Г. Молчановым и Г.В. Яковлевой предложена принципиальная схема оценивания профессионально-педагогической компетентности. Составляющие схемы [48, 11]:

- 1) профессиональная подготовленность (образование);
- 2) собственно профессионально-педагогическая деятельность;
- 3) продуктивность профессионально-педагогической деятельности (с точки зрения изменений, происходящих в объекте деятельности обучающемся, воспитаннике);
- 4) результативность профессионально-педагогической деятельности (воздействия и взаимодействия): а) актуальный результат; б) результат, отодвинутый во времени, пролонгированный);
- 5) профессионально-педагогическая, поисковая, инновационная и исследовательская деятельность, преобразовывающая объективно существующую педагогическую (образовательную) деятельность.

Эта схема может стать основой построения подсистемы оценивания процессуальной составляющей качества образования в нашем исследовании.

2.3. Следующим компонентом пакета материалов оценивания качества образования в учреждении является **мониторинговый инструментарий и организационная система оценивания системной составляющей качества.**

Критерии оценивания системной составляющей качества в нашем исследовании: качество управления образованием; качество распределения и использования ресурсов; затраты на образо-

вание и его обеспечение; организация питания; отсроченные (косвенные) эффекты деятельности образовательного учреждения.

Таблица 5

Критерии и показатели оценивания совершенствования институциональных механизмов управления

Критерии	Показатели
Степень демократизации образовательной и управленческой систем ОУ	– реализуемые ценности; – содержание гуманитарной составляющей; – стиль взаимоотношений; – используемые образовательные и управленческие технологии
Степень участия общественности в деятельности ОУ:	– количество участников от всех групп (учащихся, родителей, учителей, социальных партнеров); – объем их деятельности
Степень участия общественности в управлении ОУ:	– количество участников от всех групп (родителей, воспитанников, учителей, социальных партнеров); – сферы (объекты) управления, относительно которых принимаются решения; – доля принимаемых ими решений относительно различных объектов управления; – значимость принимаемых решений; – вид полномочий и ответственности; – наличие условий для эффективной работы органов управления (информационных, нормативно-правовых, организационных, мотивационных, кадровых)

Таблица 6

Критерии и показатели оценивания способности образовательного учреждения к самостоятельной деятельности

Критерий оценивания	Показатели
Способность дошкольного образовательного учреждения к самостоятельной деятельности	• налаженный бухгалтерский учет и процедуры управления финансами; • уже имеющийся опыт оказания платных услуг; • известность и авторитет учреждения среди потребителей; • конкурентные преимущества учреждения, выраженные в специализации, уникальных технологиях и т.п.; • возможности наращивания базового пакета бесплатных услуг;

- соответствующее законодательству документарное оформление платных услуг и опыт в ценообразовании;
- эффективность и производительность процессов оказания услуг, подтверждаемая показателями эффективности;
- наличие стандартов оказания услуг и соответствующих лицензий;
- наличие должностных инструкций персонала;
- квалификация персонала и регулярно проводимые обучение и повышение квалификации персонала;
- система контроля качества оказания услуг;
- квалификация и заинтересованность руководителей и персонала учреждения, возможности материального вознаграждения;
- возможность сохранения положительной экономики организации при увеличении или уменьшении заказов;
- прозрачность экономики организации;
- длина обязательств перед потребителями;
- капиталоемкость;
- возможность управления издержками (переменными, условно постоянными, постоянными);
- риски потерь и судебных издержек при нарушении обязательств;
- возможность сокращения, увеличения персонала, оказывающего услуги;
- качество отношений с заинтересованными сторонами:
  - с органами государственной власти и местного самоуправления;
  - отраслевыми учреждениями;
  - местным бизнес-сообществом;
  - спонсорами, дарителями, филантропами и др. общественными организациями;
- готовность образовательного учреждения к деятельности наблюдательных советов

Еще одно условие реализации модели оценки качества образования (в соответствии с избранной нами методологией к пониманию качества образования) – реализуемая руководителем **технология управления, позволяющая на основе органи-**

зации коллективной мыследеятельности, актуализации субъектного потенциала участников образования **вовлечь педагогов, узких специалистов, родителей обучающихся в решение проблем оценки качества образования.**

Такой технологией может стать субъектно-образующий менеджмент.

Важнейшие особенности профессиональной субъектности, как показывают исследования С.А. Белоусовой, проявляются в *устойчивости* педагога к *целеобразованию, активности личности*, определяющей на адаптивное поведение человека, развиваемая самим субъектом, им самим организуемая и контролируемая, позволяющая представить человека как пристрастного сценариста своих действий, которому присущи определенные предпочтения, и мировоззренческие позиции, и целеустремленность преобразователя (А.К. Осницкий); *целостности*, и внутриличностной целостности (непротиворечивость, возможность человека проявляться самоорганизующейся системой, определяющей связь и единство элементов, находящихся в отношениях между собой), и способности во взаимодействии повышать ранг интеграции, объединяться с другими, не теряя своих границ и не ущемляя при этом других (т.е. речь идет об успешной интегрированности человека в социальный контекст при соблюдении субъект-субъектной модели отношений, связанной с осознанием себя в качестве субъекта, а также с признанием за своим партнером права также быть субъектом *опосредствованности* – возможности (в противопоставлении с непосредственностью, натуральностью поведения) проявлять активность с использованием психологических средств и дополнительных функциональных звеньев в самоуправлении; *креативности* (творческий подход к любой деятельности и к своей жизни в целом, обнаруживая тенденцию к развитию деятельности по инициативе самой личности, способность не просто к высшему уровню выполнения деятельности, но к ее преобразованию и развитию).

И.В. Сыромятников, исследующий профессиональную субъектность, высказывает идеи о том, что совершенствование профессиональной субъектности специалиста возможно за

счет реализации системы мероприятий психологического сопровождения, комплексированных в рамках рефлексивного, мотивационного, операционального направлений, осуществляемых на разных уровнях организационной системы и учитывающих особенности этапа профессионального развития и содержательную специфику должностного профиля. Сущностью системы совершенствования, интегрирующей внутренние ресурсы-регуляторы профессионального саморазвития и внешние условия регуляторы, является целенаправленное и вариативное в технологическом и организационном плане воздействие на элементы профессиональной субъектности (субъектный опыт, отношения, мотивационные, регуляционные и рефлексивные механизмы и способности) в соответствии с требованиями, обеспечивающими эффективность развивающей работы: комплексный подход, системность, адекватность и вариативность применения психологических педагогических технологий, превентивность, оптимальная сложность расширяющегося диапазона осваиваемых задач и функций, субъектно-ориентированное взаимодействие, рефлексивность, возрастающая опора на внутренний потенциал [70, 11].

И.В. Сыромятниковым раскрыт механизм актуализации и проявления профессиональной субъектности, включающий взаимосвязанные между собой процессы самоопределения, психического центрирования, психического интегрирования. Функционально указанный механизм обеспечивает уменьшение неопределенности ситуации деятельности (самоопределение) за счет структурирования элементов целостного деятельностного контекста, своеобразной постановки специалистом себя в ее психологический центр (психическое центрирование) и интеграции элементов профессионально-психологического ресурса и ресурса внешней профессиональной среды в единую функциональную систему (психическое интегрирование) [70, 14]. Самоопределение – специфический вид рефлексивной деятельности, содержанием которой является достижение смысловой определенности в самоотношении, отношении к профессиональной перспективе и к выполняемой деятельности за счет осознания определенных «полей» возможных для выбора альтернатив, выработки на этой

основе осмысленной субъектной позиции, характеризующей готовность офицера к реализации определенного способа действий [70, 19]. Психическое центрирование – постановка специалистом себя в центр профессионально обусловленной ситуации и принятие ответственности за решение обусловленной ею задачи на себя; отражая тенденцию к целостной организации деятельности и самоактуализации, выражается во внутренне мотивированном объединении элементов деятельностного контекста в пространственно-временном и ценностно-смысловом «вокруг себя» [70, 19]. Психическое интегрирование – достижение логико-смысловой упорядоченности прогнозируемой динамики профессиональной ситуации за счет мысленного конструирования системы коммуникативно-деятельного взаимодействия себя и исполнителей, структурирования системы сложных взаимно обусловленных межсубъективных связей типа «причина – следствие», «цель – средство», структурирования элементов целостного деятельностного контекста в единую функциональную систему и ее регулирование [70, 19].

К внешним условиям развития профессиональной субъектности И.В. Сыромятников относит наличие адекватной структуры профессионально-деятельностных связей и отношений, предполагающей оптимальное соотношение сугубо исполнительских и инициативных действий специалиста, позволяющей реализовать потенции и потребности профессионально-личностного роста; нацеленность технологий профессиональной подготовки на освоение целостного спектра субъектных профессиональных ролей (исполнитель, исследователь, управленец, проектировщик), предопределяющих возможность комплексного анализа ситуации и воздействия на объект деятельности; содержательно-технологическое определение меры и специфики участия работника в профессиональной кооперации, обеспечивающее формирование и уточнение его профессиональной Я-концепции и профессиональной идентичности [70, 22].

Определяя образ мира как план внутренней деятельности, исследователи [17] выделяют три источника развития и, соответственно, три типа механизмов развития образа мира:

1. Практическая деятельность. Механизмами развития образа мира на основе практической деятельности служат постоянные



взаимопереходы из плана внутренней деятельности в план практической деятельности и обратно, описанные в психологической литературе как механизмы интериоризации и экстериоризации. Однако данное рассмотрение позволяет нам глубже вникнуть в содержание этих механизмов.

2. Коммуникация. Понимание плана внутренней деятельности, как базирующегося генетически на коммуникации и, соответственно, внутренней речи, позволяет понять порождение комбинаторных и антиципирующих возможностей внутренней деятельности и дополнительно обосновать видение системы значений именно как плана внутренней деятельности, базирующегося изначально на речевых комбинаторных возможностях речи окружающих.

3. Самопорождение. Возможность субъективно свободной комбинаторики в плане внутренней деятельности ведет как к порождению новых образов (воображение), так и к возможности познания свойств предметов и их взаимодействий путем действия только во внутреннем плане, что и является третьим психологическим механизмом развития образа мира. Более поздней (онтогенетически) основой механизмов порождения плана внутренней деятельности является не только интериоризация, но и закрепление части изначально построенных в образе мира схем внутренней деятельности на основе реализации и результатов внешней.

Исследования С.А. Белоусовой показывают, как создается адекватная актуализации субъектного потенциала педагога структура профессионально-деятельностных связей и отношений руководителем образовательного учреждения [2]. Субъектно-образующий менеджмент, приоритетно нацеленный на актуализацию субъектного потенциала личности, развитие человеческой индивидуальности с установкой на самоактуализацию и самореализацию, поощрение неповторимости человека, с учетом принципа неопределенности гуманитарных систем может реализовываться только с опорой на стохастические управленческие технологии. Среди функций управленческой деятельности исследователем выделены: управление проектированием и становлением орга-

низационной культуры с заданными свойствами; формирование рефлексивных структур управления; обеспечение целенаправленного изменения посредством смысло-технологической (психотехнологической) функции.

Далее нами представлена характеристика предложенных С.А. Белоусовой функций субъектно-образующего менеджмента.

*Управление проектированием и становлением организационной культуры с заданными свойствами.* Т.Ю. Базаров дает следующее определение: организационная культура – сложный комплекс предположений, бездоказательно принимаемый всеми членами конкретной организации и задающий общие рамки поведения.

*Критерии эффективности и цель работы руководителя*

При надлежащем исполнении данной функции в организации разрабатывается и реализуется стратегия, обеспечивающая актуализацию субъектного потенциала участников образования. При этом соответствующая цель руководителя организации становится целью каждого сотрудника, организация характеризуется наличием общих ценностей, относительно широко разделяемой открытостью построению в организации смыслового многообразия, различных смысловых пространств, созданию предпосылок мышления; ориентации на рефлексивное прояснение многообразия форм мышления.

*Предмет труда руководителя*

Труд руководителя направлен на организационную культуру (паттерны (схемы, модели, рамки) коллективных базовых представлений, обретаемых группой при разрешении проблем адаптации к изменениям внешней среды и внутренней интеграции (Ф.Х. Шейн). С социологической точки зрения, предметом труда становится уровень организации, творческих сил и способностей персонала, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, а также в создаваемых ими ценностях [1, 24]. С психологической точки зрения предметом труда становятся представления, цели и ценности персонала по основным параметрам, обеспечивающим адаптацию и интеграцию группы (миссия и стратегия организации; цели; средства их достижения; критерии оценки работы группы; коррекция отклонений от цели;

а также концептуальные понятия группы; установление границ группы; нормы отношений; распределение полномочий; определение и распределение поощрений и наказаний).

#### *Критерии оценки труда руководителя*

Труд руководителя оценивается эффективностью для актуализации субъектного потенциала персонала идеолограммы его (руководителя) субкультурной позиции, а также создающейся на ее основе организационной регламентации поведения работников. Показателями идеолограммы являются следующие ее характеристики: 1) определяющий, но не решающий характер (сильная социокультурная ориентация на потребности и внутренние ресурсы всех участников образования, в том числе (и в первую очередь) потребителей образовательных услуг); 2) содержательные ориентиры: построение в организации смыслового многообразия, различных смысловых пространств, создание метасоциальных предпосылок смыслообразования; ориентация на рефлексивное прояснение многообразия форм смыслообразования; введение символа как условия объективирования субъектной реальности, формообразующей основы, условия для возникновения «оптического видения». Показателями эффективности организационной регламентации являются: наличие в организации общих ценностей; в ценностной сфере персонала присутствуют ценности собственной личностной самореализации и самовыражения (ценности построения своего многомерного ценностно-смыслового мира, своей действительности, проектирования и реализации своего образа жизни и др.); организационная культура как идеал воспринимается персоналом как норма повседневной жизнедеятельности коллектива, а не отодвигается в будущее.

Д.А. Леонтьев отмечает, что смысл характеризует место и роль чего-либо в контексте жизненного мира субъекта. Ученый подчеркивает важную особенность человека: на уровне содержания мы оказываемся принципиально разомкнуты друг для друга, способными взаимодействовать в едином общем пространстве. Люди постоянно находятся по отношению друг к другу в диалоге, в котором содержания циркулируют между личностями и между личностью и культурой, пересекаясь между собой. Индивид ус-

ваивает из культуры психологические содержания в ходе своего развития и затем возвращает их вновь в культуру в виде созданных им продуктов деятельности. Из культуры он черпает материал для построения своего мира. Заимствование культурных моделей... Разомкнутость смыслового мира личности по направлению к другим смысловым мирам означает, что я не ограничен моим индивидуальным опытом в качестве источника смыслов, на которые могу опереться в регуляции своей жизнедеятельности, но обладаю бесконечными, по сути, возможностями расширения своего смыслового мира за счет других смысловых миров. Вступая с ними во взаимодействие, я могу тем самым раздвигать границы моего мира, открывая для себя всё больше и больше возможностей и расширяя ресурсы саморегуляции. В процессах саморегуляции обнаруживаются два противоположных рода процессов, находящихся между собой в отношении взаимодополнения и чередования в виде сменяющих друг друга фаз взаимодействия с миром. Первая фаза – раскрытие, расширение спектра возможностей действия, максимизация потенциальных смыслов, которые может нести в себе ситуация, толерантность и неопределенность, раскрытие потенциала свободы. Вторая – закрытие, сужение спектра возможностей, совладение с их избыточностью через осуществление выбора и переход к реализации, преодоление неопределенности, раскрытие потенциала ответственности.

#### *Операционально-технологическая структура труда*

Среди технологических процессов, реализуемых руководителем при управлении организационной культурой с субъектно-образующей ориентацией, можно выделить мотивационно-информационный, диагностический, проектировочный, направляющий процессы.

В мотивационно-информационном плане речь идет о выделении руководителем первичных объединяющих ориентиров организационной культуры; о проявлении им сущности выращивания среды, актуализирующей субъектный потенциал личности и группы. Диагностический план представлен: 1) анализом непосредственно наблюдаемых, видимых событий, явлений функционирующей организации, способствующих актуализации

субъектности или, напротив, гасящих субъектный потенциал участников образования; 2) анализом образцов поведения, формирующихся как приемлемые и одобряемые в организации; 3) выявлении сильных с позиций субъектогенеза субкультур. Проектировочный план включает: построение собственных идеологических конструктов, в которых формируется организационная культура с требуемыми свойствами; создание в языке и символах организационной идеологии; проектирование способов продвижения сильных субкультур; проектирование способов изменения конкретного культурного представления в широком культурном контексте в значительном временном интервале; проектирование привлекательного образа будущего организации с субъект-субъектным взаимодействием и т.д. Направляющий план состоит в организации совместной деятельности по проектированию организационной культуры; организации социального взаимодействия с учетом норм субъектогенеза; организации группового обучения; в закреплении организационных норм административными мерами.

#### *Средства труда*

Средства труда в значительной степени представлены личностными ресурсами руководителя. Именно свой ресурс, свой смысловой мир он предъявляет группе в критических для нее ситуациях; при подборе критериев для определения уровня вознаграждения и статуса работника или при найме, отборе, продвижении, переводе и увольнении работника; при построении структур и устройства организации; при отборе, организации обычаев и ритуалов организации; при селекции историй о важных событиях и лицах и т.п. Особым средством управления организационной культурой является кредо и убеждения руководителя. Среди средств труда большое значение имеют навыки социального взаимодействия руководителя: от них зависит открытость взаимодействия в организации критическому диалогу; возможность достижения консенсуса на основе социальной оценки, возможность создания (использования возникшей) ситуации для подтверждения положений, важных с точки зрения субъектогенеза, общим социальным опытом группы и др.

#### *Формирование рефлексивных структур объекта управления* *Критерии эффективности и цель работы руководителя*

При надлежащем исполнении данной функции в организации создано и функционирует рефлексивное пространство; руководитель и его команда погружены в особый рефлексивный поиск, который помогает им отказаться от стереотипов в мышлении и поведении и искать новые ценностные ориентации; актуализирован творческий потенциал (групповой и личностный) персонала; персоналом освоены правила рефлексивного жанра коммуникации; осуществляется работа не «на потребу дня», а осознанная работа на перспективу; имеет место не только фиксация проблемных противоречий, но и реальные действия по их разрешению; участники совместной деятельности заинтересованы в формировании профессиональной консолидации, проявляется феномен групповой сплоченности как ориентация на совместные ценности; актуализирован интерес участников совместной деятельности к собственным профессиональным проблемам, потребность в диагностике положения дел в организации; рефлексия рассматривается группой как способ формирования новых образцов деятельности и взаимодействия; проявляется высокая мобильность организационного поведения.

#### *Предмет труда руководителя*

Труд руководителя направлен на создание условий (поиск организационных мер) для осмысления сотрудниками происходящего в организации через создание гибких организационных структур, для освоения и реализации персоналом рефлексивной коммуникации как жанра социальной практики.

#### *Критерии оценки труда руководителя*

Труд руководителя оценивается эффективностью для актуализации субъектного потенциала персонала концепции построения организационной структуры управления. Показатели концептуальной проработанности функции: состав и значимость для эффективности детализация организационно-психологических механизмов построения рефлексивных структур. Субъект управления является не формальным руководителем, а реальным лидером. Рефлексивное пространство является для руководите-

ля полигоном для формирования идей. Имеет место переход от парадоксов в управлении (текущих задач) к эффектам стратегического управления. Всё это становится возможным при умелом использовании организационно-психологических механизмов, раскрывающих творческий потенциал участников совместной деятельности. Показатель адекватности организационно-психологических механизмов: их направленность на выполнение демаскировочной, инверсионной, смыслообразующей функций.

*Операционально-технологическая структура труда*

Создание рефлексивных структур объекта управления имеет два технологических контура: проработка организационных условий и методов реализации. Первый подробно разработан в социологических, а для сферы образования – в педагогических исследованиях (например, исследование Н.Н. Колесниковой [26]).

Отметим, что рефлексивная коммуникация как жанр рассматривается нами как стиль, который характеризуется следующими правилами:

– структурные правила: культурные схемы коммуникации предполагают полноценную реализацию основных коммуникативных процессов (интеграция, прогрессия, выражение мнений, контекстуализация); обеспечение связности за счет регуляции этих процессов;

– лингвистические правила: коммуникативными нормами являются нормы типа «Если я правильно вас понял...»; приветствуется метафора как средство осмысления ситуации;

– содержательные правила: активизируются разные виды обменов, в т.ч. при обсуждении целей, общей миссии, в «клиентурной рефлексии» (соотнесение предварительно сформулированных организационных целей с представлениями о таковых в среде потенциальных клиентов); при рефлексивной антиципации (предвосхищение проявления тех или иных форм активности у другого субъекта и предвосхищение результатов и процесса последующей совместной деятельности); в самоанализе и анализе поведения других; при формировании реакции на внешние управленческие воздействия со стороны вышших организаций; при сопряжении индивидуальной рефлексии с общеорганизационными нормами и ценностями и т.д.

Интеграция, прогрессия, выражение мнений, контекстуализация – основные коммуникативные процессы.

Рефлексивные структуры объекта управления – это такие формы социальной практики (институты со своими иерархиями, связями, культурными схемами), в которых осуществляется коллективное конструирование профессиональных коммуникаций рефлексивного жанра, активизируются элементы взаимодействия в рабочих ситуациях (разные виды обменов), эффективного сотрудничества в совместной деятельности.

Формирование рефлексивных структур объекта управления – это деятельность руководителя по созданию условий для освоения сотрудниками образовательной организации рефлексивного жанра коммуникации, для реализации этих форм социальной практики.

Методы управления коммуникативными процессами в изложении John A.A. Sillince [34, 160-176] состоят в следующем:

1. Регуляция процесса интеграции. Интеграция – связывание элементов текста с другими частями этого же текста или с другими текстами. Но если в каждом разговоре все постоянно ссылаются на некое «базовое описание», то вероятность появления новых или индивидуальных описаний была бы очень маленькой. Следует поощрять разнообразие мнений и открытости к новизне, таким образом сохранять баланс (обеспечивая ни слишком высокий, ни слишком низкий) между интеграцией, с одной стороны, и прогрессией и высказыванием мнений, с другой.

2. Регуляция процессов развития. Прогрессия как коммуникативный процесс означает развертывание, введение новых идей, значение которых изменяется в процессе понимания. Но если организация «перескакивает» от постоянных ссылок на «базовое описание» к многочисленным мнениям и постоянной новизне идей, то развитие будет несвязным и непоследовательным в связи с ограниченной возможностью здраво оценить значимость или результат таких инноваций. Это необходимо предотвратить поддержанием стабильности между интеграцией, с одной стороны, и развитием и выражением мнения, с другой.

3. Регуляция процессов выражения мнения. Выражение мнения – правдивая репрезентация многочисленных мнений, ко-

торые были сгенерированы общностью людей, несмотря на то, что все они разделяют общую организационную цель. Но если организация – смешение разных мнений, равных по значению и (не)правдоподобности, то управление и приоритет будет иметь очень небольшой смысл. Необходимо использование контекстуализации, которая показывает оптимальный уровень разнообразия; при котором оптимальное число мнений – не слишком большое и не слишком маленькое. Edelman советует интеграцию применять также для того, чтобы ограничить численность и громкость мнений, с помощью специальных формул, уменьшающих критику.

4. Регуляция процесса контекстуализации. Контекстуализация – восприимчивость сотрудников к ситуации. Если интеграция слишком большая (очень частые ссылки на одно базовое описание или личность), то организация становится авторитарной, ригидной. Но слишком частая смена политики и процедур истощает возможность определить дееспособность определенных идей и методов. Нельзя навязывать (поощрять) осторожное поведение и закрытую коммуникацию. Контекстуализация нужна при выборе наибольшего равновесия между интеграцией по отношению к какой-то общей формуле и исследованием альтернативных мнений.

Говоря о методах управления деятельностью рефлексивной структурной единицы, можно отметить также следующее. Субъектность нельзя создать путем специальных внешних воздействий. Ее можно пробудить, позвать. Дискуссионная форма решения задач – основная для рефлексивного структурного элемента управляющей и управляемой систем. Субъект рефлексивной работы не индивидуализирован. Рефлексия существует в интерпсихической форме. Руководитель «запускает» рефлексивный процесс, ставя проблему так, чтобы сразу поляризовать различные стороны обсуждаемого противоречия, материализовав их в мнениях участников. При столкновении разных мнений обнаруживается их частичность, ограниченность. Границы каждой частичной точки зрения и составляют предмет обсуждения. В ходе спора носители и сторонники каждой точки зрения убеждаются, что их знаний и способов действий недостаточно для реше-

ния поставленной задачи. Возникает необходимость скоординировать оформившиеся точки зрения, выработать общий способ действия. Заметим, что способ действия, общий для участников совместной работы, одновременно является общим и для нового класса задач сообщества.

Предложенный в литературе [17, 86] метод «отраженной субъектности» позволяет установить класс феноменов «трансляции» человеком своих субъективных черт людям. Экспериментальные исследования «ролевого» и «субъектного» модусов существования личности позволили феноменологически разграничить представленность в чьей-либо жизни ситуативно-заданных черт личности (статусно-иерархических, профессиональных и др.) и присутствие в чьей-либо жизни в качестве особой инстанции самосознания другого человека, переживаемого первым как его «Другое Я» (Alter Ego) и выражающееся в чувстве субъектности. В случае «субъектной» отраженности человека в человеке, выступающей в феномене «Alter Ego», другой человек воспринимается как реальная личность с ее уникальными особенностями, проявляется тенденция к ответному самораскрытию. Субъектная представленность другого обуславливает субъектную форму ответного самоопределения.

При управлении коммуникацией в рефлексивном жанре могут оказаться востребованными (выступить в роли методов) предложенные Ю.Д. Красовским (при разработке обучающих программ) взаимосвязанные процессы, составляющие основу деятельности рефлексивной организационной структуры управления [30, 487-488]: 1. *Преобразование* прямых управленческих воздействий в кооперационно-партнерскую систему обратных связей, которые отвечают не сиюминутным, а долговременным интересам, что помогает сохранять их устойчивость. 2. *Перевосхождение* руководителя, а также его сотрудников в такие роли, которые расширяют и обогащают внешние и внутренние контакты, создают возможности для осмысления себя в новых персонификациях. 3. *Переоценка* на этой основе обязанностей, возможностей, желаний и стремлений в меняющихся ситуациях партнерского взаимодействия; более углубленное понимание себя и

партнеров по деловому общению. 4. *Переструктурирование* управленческих отношений участников совместной деятельности по долговременным интересам и конечным результатам с делегированием полномочий «снизу вверх» и «сверху вниз»; создание принципиально новых коммуникативных сетей, в которых могла бы господствовать концепция ресурсного управления. Разработка модели реальной, желаемой и идеальной ситуаций. 5. *Переакцентировка* руководителя и сотрудников организации с одной системы управленческих ценностей на другую, которая закрепляет новый способ мышления и поведения в «коммуникативном пространстве» с учетом временного фактора. Задачи по организации рефлексивного «обучающего погружения» персонала (по аналогии – управляющего воздействия на персонал): конструирование новой деятельности; вовлечение в новые формы и способы деятельности; формирование конфликтной структуры отношений; работа в новом организационном режиме, расширение зоны нового организационного взаимодействия; подключение контрольных механизмов оценки и др. [30, 489].

#### **Обеспечение целенаправленного изменения персонала посредством применения психотехнологической (смысло-технологической) функции**

*Критерии эффективности и цель работы руководителя*  
Надлежащее исполнение данной функции в организации способствует освоению участниками совместной деятельности механизмов её смысловой регуляции. Регуляция поведения и деятельности работника осуществляется в соответствии с нормативными требованиями, а также основывается на смыслообразующей активности, его способности к внутренней саморегуляции. Преодолевается технократическая традиция в определении целей образовательного учреждения. Смысловой путь, смысловое движение в организации переходят к состоянию устойчивости, ставшему. В образовательном учреждении формируется команда «смысловиков», которая способна творчески решать проблемы адаптации организации к внешним условиям и внутренней интеграции. Обеспечивается принимаемое всеми смысловое изображение. Совместная деятельность характеризуется частыми

возникновения явления культурного резонанса. Ценности субъектно-образующей направленности проникают «внутрь» каждого, определив «значение-для-меня», «пропитывают» внутренние установки обще-жития в социуме. Персонал овладевает антропотехникой, под которой понимается опыт субъекта по выстраиванию самого себя в противоречии плана выражения, где господствуют готовые натуральные формы, и плана содержания (смыслообразования), в котором происходит работа с готовой формой по ее распредмечиванию и опредмечиванию для самого себя как формой, становящейся нормой (мерой) духовного самоопределения. В понятие антропотехники включается стремление войти в мир уже отработанных кем-то превращенных форм как чужих опытов самоиспытания, которые следует распредметить в символической реальности, с тем чтобы этим первичным опытом затем опредметить самого себя [17].

#### *Предмет труда руководителя*

Труд руководителя направлен на поиск и обеспечение компетентных вариантов личностного развития и самореализации в организационной среде (смыслоосознание, смыслообразование, смыслостроительство).

#### *Критерии оценки труда руководителя*

Труд руководителя оценивается эффективностью для смысловой динамики персонала концепции управленческого воздействия и взаимодействия. Показателями концептуальной проработанности функции являются состав и значимая для эффективности детализация социально-психологических механизмов (методов, приемов, средств) реализации психотехнологической функции. Показатель адекватности применяемых социально-психологических методов воздействия и взаимодействия – степень соответствия нормативно-параметрическим характеристикам объекта труда.

#### *Операционально-технологическая структура труда*

Среди технологических процессов, реализуемых руководителем при реализации управленческого содействия единичным и сложным социальным субъектам в развитии их смысловой сферы, можно (по аналогии с f1) выделить мотивационно-информационный, диагностический, проектировочный, направляющий процессы.

В мотивационно-информационном плане речь идет об анализе потенциальной схемы, определяющей развитие смысловых связей личности и группы, направление процессов смысловой динамики.

Диагностический план представлен: исследованием целевых установок и анализом целевых представлений субъектов образования; анализом практической деятельности субъектов на предмет адекватности осмысления ими тех или иных сторон действительности; определением специфики сущности различных форм коммуникации (*монолог* – однонаправленное движение идеи из одной пространственно-временной точки языковой действительности; *диалог* – рекуррентное движение идеи; *полифония* – движение идеи из различных, самостоятельных точек действительности)), выявлением психологических условий, в которых порождается познавательная мотивация, напрямую связанная с проблемной ситуацией; реальным оценением условий задачи, в которых оказывается личность/группа, по «компасу», показывающему актуальные потребности для личности и сообществ, учреждения в целом, выделением этих действий как наиболее *целесообразных*, с одной стороны, потребностям, а с другой стороны, условиям, в которых эти действия надо осуществлять [17, 39].

Проектировочный план включает: проектирование устойчивой проблематизации ценности продуктивной деятельности; поиск возможностей для расширения сети смысловых связей через осмысление новых объектов, явлений и действий в контексте исходных, более общих смыслов; проектирование условий для расширения контекстов осмысления объектов или явлений; проектирование вариантов изменения смысловых установок через изменение деятельности; проектирование единиц развивающего взаимодействия, в качестве которых выступает ситуация как «субъективная, деятельностно и личностно опосредованная концептуализация объективных взаимодействий человека со средой его жизнедеятельности», как «способ организации субъектом явлений внешнего мира» (А.В. Филиппов, С.В. Ковалев) [17, 70]. В проектируемую ситуацию закладывается «критический» (К.А. Абульханова-Славская) характер в том смысле, чтобы в ней

в наиболее явном виде реализовывались и обнаруживались основные объективные связи, формирующие социально-значимые жизненные отношения. Уже как идеальная конструкция ситуация должна получать необходимое направление развертывания и необходимые наблюдаемый и внутриличностный исходы.

Направляющий план состоит в работе со смысловыми полями сотрудников: постоянном предъявлении субъектам «задачи на смысл», т.е. задачи определения места объекта или явления в жизнедеятельности субъекта (по отношению к собственному действию; по отношению к объектам, явлениям или событиям действительности); в создании условий для вербализации смысла; в актуализации противоречий, возникающих в объективной системе отношений субъекта (единичного, группового) с миром, а именно: ситуаций критической перестройки контакта (ситуаций, когда субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренних потребностей своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей)); ситуаций взаимодействия с другим смысловым миром, с другой личностью, ситуаций художественного переживания, т.е. ситуаций воздействия искусства на личность; в создании ситуаций частичного пересечения смыслов, совпадения, образования совмещенной психологической системы и общей психологической ситуации для проявления культурного резонанса. Применение принципа деятельностного опосредования (перестройка мотивов и смысловых установок личности через изменение порождающей их деятельности): разработка и применение экстраполированных в менеджмент из разных сфер практики «мысле-техники (диалогического типа), активных методов и суггестивных методик воздействия на личность, которыми так или иначе реконструируется деятельность, приводящая к перестройке мотивационно-смысловых отношений человека к природе, обществу, другим людям и самому себе, раскрывается её (деятельности) «значение-для-меня». Использование в этих целях положительного подкрепления, в том числе важной «функции» эмоциональной стороны деятельности – действия, осуществляемого человеком *длительно и стойко*, насыщенного положительными эмоциями, которые он испытывает в процессе деятельности. Со-

здание условий свободного личностного выбора, возникающего в проблемно-конфликтных ситуациях (выбор между стереотипами и идеалами, только знаемыми человеком, хотя лишенными личностного смысла, но реально значимыми мотивами в жизни человека и потому реально действующими), преодолеть которые с помощью ранее освоенных шаблонов поведения представляется затруднительным. Данный выбор может быть выбором социальной позиции, новой роли. Таким выбором может стать поиск и осмысление человеком для себя мотива поведения, выбор идеалов своего собственного поведения [17, 36].

#### *Средства труда*

Смыслообразующий потенциал наиболее полно раскрывается в диалоговых моделях управленческого взаимодействия, где участники, обмениваясь ценностными предпочтениями в решении ситуативных, профессиональных, личностных проблем, выражают бесконечное множество оценочно-эмоциональных отношений. Процесс познания, направленный на раскрытие образно-символической природы окружающей действительности, строится в этом случае как базовая встреча человека с человеком и осуществляется в результате обмена личностными отношениями, смыслами и эмоциями [17]. Следовательно, возможности реализации функции обусловлены личностными ресурсами участников управленческого взаимодействия.

\*\*\*

Итак, для реализации модели оценивания качества образования в специальном (коррекционном) образовательном учреждении должны быть созданы ключевые элементы системы обеспечения качества специального (коррекционного) образования:

– реализуется управленческо-методический механизм формирования методической готовности занятых специалистов участвовать в процедурах оценивания качества образования;

– разработан и апробирован пакет управленческих, методических, дидактических материалов, направленных на обеспечение управления качеством специального (коррекционного) образования на основе оценивания, а именно:

- мониторинговый инструментарий и организационная система оценивания результативной составляющей качества;
- мониторинговый инструментарий и организационная система оценивания процессуальной составляющей качества;
- мониторинговый инструментарий и организационная система оценивания системной составляющей качества;
- технология управления, позволяющая на основе организации коллективной мыследеятельности вовлечь педагогов, узких специалистов, родителей обучающихся в решение проблем оценки качества образования.



### Библиографический список

1. Абрамова, О.А. Проверочные работы по русскому языку и математике за второе полугодие 2007/08 учебного года [Текст] / О.А. Абрамова, И.С. Ордынкина // Начальная школа. – 2008. – № 3. – С. 68–92.
2. Белоусова, С.А. Психология субъектно-образующего менеджмента: методологические и теоретические основания исследования [Текст] : монография / С.А. Белоусова. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2008. – 282 с.
3. Болотов, В.А. Становление общероссийской системы оценки качества образования [Текст] / В.А. Болотов // Справочник заместителя директора школы. – 2007. – № 10. – С. 18–23.
4. Бурков, В.Н. Как управлять проектами [Текст] / В.Н. Бурков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ-ГЕО, 1997. – 188 с.
5. Ваганова, Е.И. Мониторинг качества образования [Электронный ресурс] / Е.И. Ваганова // <http://festival.1september.ru>.
6. Виноградова А.Д. Психологическая диагностика отклонений развития детей младшего школьного возраста [Текст] : методическое пособие / А.Д. Виноградова ; под науч. ред. Л.М. Шиничиной [и др.]. – СПб.: Речь, 2008. – 48 с.
7. Волкова, С.И. Проверочные работы к учебнику «Математика. 1 класс» [Текст] : пособие для учащихся 1 кл. нач. шк. / С.И. Волкова. – М.: Просвещение, 2008. – 96 с.
8. Волкова, С.И. Проверочные работы к учебнику «Математика. 2 класс» [Текст] : пособие для учащихся 2 кл. нач. шк. / С.И. Волкова. – М.: Просвещение, 2008. – 98 с.
9. Волкова С.И. Проверочные работы к учебнику «Математика. 3 класс» [Текст] : пособие для учащихся 3 кл. нач. шк. / С.И. Волкова. – М.: Просвещение, 2008. – 96 с.
10. Волкова, С.И. Проверочные работы к учебнику «Математика. 4 класс» [Текст] : пособие для учащихся 4 кл. нач. шк. / С.И. Волкова. – М.: Просвещение, 2008. – 99 с.
11. Воровщиков, С.Г. Внутришкольное управление развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С.Г. Воровщиков. – М., 2007. – 52 с.

12. Воропаев, В. И. Управление проектами в России [Текст] / В.И. Воропаев. – М.: Алане, 1995. – 225 с.
13. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) [Текст] / Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 607 с.
14. Громова, Т.В. Критерии и оценки качества образования [Текст] / Т.В. Громова // Директор школы. – 2006. – № 5. – С. 51–55.
15. Диканская, Н.Н. Оценочная деятельность как основа управления качеством образования [Текст] / Н.Н. Диканская, Е.В. Герасименко // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 3. – С. 38–42.
16. Загвязинский, В.И.. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования [Электронный ресурс] / В.И. Загвязинский // [http://www.pspu.ru/sci\\_model\\_mat](http://www.pspu.ru/sci_model_mat).
17. Занковский, А.Н. Организационная психология [Текст] / А.Н. Занковский. – М.: Флинта, 2000. – 648 с.
18. Звонников, В.И. Педагогические измерения в управлении качеством обучения [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.И. Звонников. – М., 2007. – 39 с.
19. Иванов, С.А. Мониторинг и статистика в образовании [Текст] : учебно-методический комплект для подготовки тьюторов / С.А. Иванов, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, О.Э. Крутова. – М.: АПК и ППРО, 2007. – 128 с.
20. Игнатъева, Т.В. Контрольные тексты для проверки техники чтения. 1-4 кл. [Текст] / Т.В. Игнатъева. – Тула: ООО «Издательство «Родничок»; М.: ООО «Издательство Астрель», 2002. – 104 с.
21. Игнатъева, Т.В. Контрольные, проверочные и творческие работы по русскому языку. 4 класс [Текст] / Т.В. Игнатъева, Л.И. Тикунова. – М.: Издательство «Экзамен», 2008. – 222 с.
22. Игнатъева, Т.В. Контрольные, проверочные и творческие работы по русскому языку. 3 класс [Текст] / Т.В. Игнатъева, Л.И. Тикунова. – М.: Издательство «Экзамен», 2008. – 190 с.
23. Иншакова, О.Б. Альбом для логопеда [Текст] / О.Б. Иншакова. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 280 с.
24. Карпов, А.В. Метасистемная организация уровней структур психики [Текст] / А.В. Карпов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 504 с.

25. Ковалева, Г.С. Оценка качества образования [Текст] / Г.С. Ковалева // Школьные технологии. – 2006. – № 5. – С. 150–154.
26. Колесникова, Н.К. Дидактические условия обучения руководителей школ формированию организационных структур внутришкольного управления [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.К. Колесникова. – М., 2003. – 186 с.
27. Корнетов, Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования [Текст] : учебное пособие / Г.Б. Корнетов. – М.: УРАОЛ, 2002. – 125 с.
28. Краевский, В.В. Педагогическая концепция содержания образования как объект философского анализа [Текст] / В.В. Краевский // Гуманизация образования. – 1994. – № 1. – С. 54–58.
29. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования [Текст] : пособие для педагога-исследователя / В.В. Краевский. – Самара: СамГПИ, 1994. – 165 с.
30. Красовский, Ю.Д. Архитектоника организационного поведения [Текст] : учеб. пособие для вузов / Ю.Д. Красовский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 334 с.
31. Крылова, О.Н. Тесты по обучению грамоте [Текст] : в 2 ч. : 1 класс : к учебнику В.Г. Горецкого «Русская азбука» / О.Н. Крылова. – М.: Издательство «Экзамен», 2008. – 94 с.
32. Кубасова, О.В. Любимые страницы. Учебник для 2 класса по литературному чтению [Текст] : в 2 ч. / О.В. Кубасова. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2002. – Ч. 2. – 192 с.
33. Литвиненко, Э.В. Квалиметрический подход к определению качества управления образовательным учреждением [Текст] / Э.В. Литвиненко // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 42–47.
34. Митина, А.М. Зарубежные эмпирические теории дополнительного образования взрослых [Текст] / А.М. Митина // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 67–84.
35. Модель системы оценки результатов освоения общеобразовательных программ [Электронный ресурс] // <http://www.standart.edu.ru>.
36. Мозгарев, Л.В. Учитель и качество образования [Текст] / Л.В. Мозгарев, В.П. Панасюк // Педагогика. – 2007. – № 1. – С. 66–72.
37. Молодежь обустроивает Россию [Текст] : материалы I Всероссийской акции «Я – гражданин России» / сост. В.П. Пахомов. – Москва; Самара: Издательство «НТЦ», 2002. – 120 с.
38. Молчанов, С.Г. Профессиональная компетентность в системах аттестации, управления, повышения квалификации и профессиональной деятельности [Текст] / С.Г. Молчанов. – Челябинск: ИДПОПР, 2001. – 24 с.
39. Молчанов, С.Г. Теоретические основания создания инструментального обеспечения оценивания профессионально-педагогической компетентности [Электронный ресурс] // <http://www.krmo-sakha.ru>.
40. Молчанов, С.Г. Теория и практика аттестации педагогических и руководящих работников сферы образования [Текст] / С.Г. Молчанов. – Челябинск, ЧГПУ, 2007. – 340 с.
41. Молчанов, С.Г. Категории «содержание образования», «содержание обучения», «образованность», «профессиональная квалификация» и «профессиональная компетентность» в контексте Болонского процесса [Текст] / С.Г. Молчанов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров : межвузовский сборник научных трудов ; под ред. Д.Ф. Ильясова – Вып. 7. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2004 – С. 3–15.
42. Молчанов, С.Г. Новое прочтение «старых» педагогических категорий в контексте Болонского процесса [Текст] / С.Г. Молчанов // Общоевропейское пространство образования, науки и культуры : сб. науч. статей / Юж.-Урал. гос. ун-т ; под общ. ред. Г.В. Макович. – Челябинск: Юж.-Урал. книж. изд-во, 2005. – 268 с. – С. 117–128.
43. Молчанов, С.Г. Категории «содержание образования», «содержание обучения», «образованность», «профессиональная квалификация» и «профессиональная компетентность» в контексте Болонского процесса [Текст] / С.Г. Молчанов, Т.К. Нурмухамедова // Профессиональное образование: проблемы, поиски, решения. Материалы II Межрегиональной научно-практической конференции, Челябинск-Озерск, 22-23 октября 2004 г. / отв. ред. С.Е. Матушкин. – Челябинск: ЧГУ, 2005. – 164 с. – С. 67–79.
44. Молчанов, С.Г. Оценивание профессиональной компетентности педагогов [Текст] / С.Г. Молчанов // Вестник Челябин-

ского государственного педагогического университета. Сер. 2, Педагогика. Психология. Методика преподавания. – 2005. – № 10. – С. 181–199.

45. Молчанов, С.Г. Понятие «Образовательная программа» в законе РФ «Об образовании» / С.Г. Молчанов, А.Г. Гостев // Образование. – 1998. – № 4. – С. 32–48.

46. Молчанов, С.Г. Информационные компетенции как индикаторы для оценивания результатов образования в контексте Болонского процесса [Текст] / С.Г. Молчанов, Л.Н. Паламарчук // Модернизация отечественного педагогического образования: проблемы, подходы, решения : сборник научных трудов. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2005. – Ч. II : «Технологические основы образовательного процесса в современной высшей школе» / отв. ред. А.К. Юров. – 252 с. – С. 15–20.

47. Молчанов, С.Г. Предпрофильное и профильное образование (терминологический словарь) [Текст] : учебное пособие / С.Г. Молчанов, Р.Я. Симонян. – Челябинск: ИДППО, 2005. – 44 с.

48. Молчанов, С.Г. Инструментальное обеспечение оценивания методической компетентности педагогов инновационных ДОУ [Текст] : сборник методических рекомендаций и инструментов для руководителей дошкольных образовательных учреждений / С.Г. Молчанов, Г.В. Яковлева. – Челябинск: Изд-во Марины Волковой, 2005. – 60 с.

49. Молчанов, С.Г. Организация инновационной методической работы в дошкольном образовательном учреждении [Текст] : метод. рек. / С.Г. Молчанов, Г.В. Яковлева ; Юж.-Урал. науч.-образоват. Центр РАО. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2005. – 71 с.

50. Николаева, Л.П. Тесты по русскому языку [Текст] : к учебнику Т.Г. Рамзаевой «Русский язык. 4 класс» : в 2 ч. / Л.П. Николаева, И.В. Иванова. – М.: Издательство «Экзамен», 2009. – 143 с.

51. Новикова, Т.Г. Проектирование эксперимента в образовательных системах [Текст] / Т.Г. Новикова. – М.: АПКИПРО, 2002. – 112 с.

52. Нохрина, Н.Н. Основы диагностики качества гуманитарной подготовленности студентов технических специальностей [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.Н. Нохрина. – М., 2006. – 47 с.

53. Определение и согласование потребностей личности, общества и государства в общем образовании [Электронный ресурс] // <http://www.standart.edu.ru>.

54. Парамонова, Л.Г. Подготовка к школе [Текст] / Л.Г. Парамонова, Н.Л. Головнева. – СПб.: Дельта, 1998. – 208 с.

55. Потапкин, А.А. Ситуационно-операциональная решетка как метод профессиональной психодиагностики (на материале деятельности специалистов по операциям с недвижимостью) [Текст] : дис. ... к. пс. Наук / А.А. Потапкин. – М., 2004. – 57 с.

56. Программа воспитания в начальной школе [Электронный ресурс] // <http://www.standart.edu.ru>.

57. Практикум по возрастной психологии [Текст] : учебное пособие / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2006. – 688 с.

58. Рамзаева, Т.Г. Русский язык. 3кл. [Текст] : кн. для учителя / Т.Г. Рамзаева, Г.С. Щеголева. – М.: Дрофа, 2002. – 128 с.

59. Родная речь. Учебник для 1 кл. нач. шк. [Текст] / сост. Л.Ф. Климанова [и др.]. – М.: Просвещение, 2006. – 160 с.

60. Рудницкая, В.Н. Тесты по математике. 1 класс [Текст] : к учебнику М.И. Моро [и др.] «Математика. 1 класс : в 2 ч.» / В.Н. Рудницкая. – М.: Издательство «Экзамен», 2007. – 126 с.

61. Рудницкая, В.Н. Контрольные работы по математике. 2 класс [Текст] : к учебнику М.И. Моро [и др.] «Математика. 2 класс. Школа России» / В.Н. Рудницкая. – М.: Издательство «Экзамен», 2007. – 156 с.

62. Рудницкая, В.Н. Контрольные по математике. 3 класс [Текст] : к учебнику М.И. Моро [и др.] «Математика. 3 класс. Школа России» / В.Н. Рудницкая. – М.: Издательство «Экзамен», 2007. – 156 с.

63. Рудницкая, В.Н. Контрольные работы по математике. 4 класс [Текст] : к учебнику М.И. Моро [и др.] «Математика. 4 класс» / В.Н. Рудницкая. – М.: Издательство «Экзамен», 2006. – 160 с.

64. Сборник нормативных документов. Начальная школа [Текст] / сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. – М.: Дрофа, 2004. – 63 с.

65. Сеногноева, Н.А. Технология тестов учебной деятельности как средства оценивания результатов обучения [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.А. Сеногноева. – Киров, 2006. – 41 с.

66. Сериков, Г.Н. Основание педагогических исследований [Текст] / Г.Н. Сериков. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2005. – 238 с.

67. Смирнова, И.А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи [Текст] : наглядно-методическое пособие / И.А. Смирнова. – СПб. – М.: ДЕТСТВО-ПРЕСС; ИД Карапуз; ТЦ Сфера, 2006. – 52 с.

68. Снигирева, Т.А. Основы качественной технологии формирования и диагностики структуры знаний обучаемых [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т.А. Снигирева. – Ижевск., 2006. – 63 с.

69. Стандарт общего образования: концепция Государственных стандартов общего образования [Электронный ресурс] // <http://www.standart.edu.ru>.

70. Сыромятников, И.В. Психология профессиональной субъектности офицеров Вооруженных Сил Российской Федерации [Текст] : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.03 / И.В. Сыромятников. – М., 2007. – 420 с.

71. Тахтамышева, Г.Ч. Как управлять качеством образования в условиях образовательной школы? [Текст] / Г.Ч. Тахтамышева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 3. – С. 43–53.

72. Теоретические основы обеспечения качества образования [Электронный ресурс] // <http://www.mgoru.ru>.

73. Тикунова, Л.И. Диктанты и творческие вопросы по русскому языку. 3 кл. [Текст] : учеб.-метод. пособие / Л.И. Тикунова, Т.В. Игнатьева. – М.: Дрофа, 2006. – 125 с.

74. Тикунова, Л.И. Диктанты и творческие вопросы по русскому языку. 4 кл. [Текст] : учеб.-метод. пособие / Л.И. Тикунова, Т.В. Игнатьева. – М.: Дрофа, 2006. – 125 с.

75. Тикунова, Л.И. Проверочные работы по русскому языку и математике за второе полугодие 2003/04 учебного года [Текст] / Л.И. Тикунова, Е.Н. Баскакова, И.С. Ордынкина // Начальная школа. – 2004. – № 3. – С. 66–76.

76. Тикунова, Л.И. Проверочные работы по русскому языку и математике за первое полугодие 2006/07 учебного года [Текст] / Л.И. Тикунова, И.С. Ордынкина // Начальная школа. – 2006. – № 10. – С. 69–85.

77. Титаренко, Н.Н. Технология формирования умений самоорганизации учебной деятельности у младших школьников [Текст] : пособие по самообразованию для специалистов начального общего образования / Н.Н. Титаренко. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2005 – 84 с.

78. Тихомирова, Т.С. Технология как способ развития качества образования [Текст] / Т.С. Тихомирова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2006. – № 3. – С. 3–8.

79. Третьяков, П.И. Оперативное управление качеством образования в школе. Теория и практика. Новые технологии [Текст] / П.И. Третьяков. – М.: ООО «Издательство Скрипторий 2003», 2006. – 568 с.

80. Управление качеством образования [Текст] / под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000 – 440 с.

81. Управление качеством [Текст] / под ред. С.Д. Ильенковой. – М.: Банки и биржи, 1999. – 200 с.

82. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников [Текст] / Т.А. Фотекова. – М.: АРКТИ, 2000. – 56 с.

83. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

84. Чумаков, А.А. Методика конструирования тестов профессиональных достижений с использованием Интернет-технологий [Текст] : дис. ... д-ра пс. наук / А.А. Чумаков. – М., 2006. – 81 с.

85. Шамова, Т.И. Деятельность учителей по формированию системы качеств знаний учащихся как объекта внутреннего управления [Текст] / Т.И. Шамова, Т.Н. Давыденко. – М., 1999. – 79 с.

86. Шишов, С.Е. Школа: мониторинг качества образования [Текст] / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.

87. Штоф, В.А. Моделирование и философия [Текст] / В.А. Штоф. – М.; Л.: Наука, 1966. – 30 с.

## Приложения

### Приложение I

#### Представления о понятии «качество» и «качество образования»

Автор концепции	Содержание (объем) понятия
Философский словарь [37, 94]	Важная сторона объективной действительности; существенная определенность предмета через целостную совокупность свойств, их связей и отношений, в силу которой он (предмет) является данным, а не иным предметом
С.Г. Молчанов [40, 122]	Конкретно-историческая норма степени выраженности того или иного признака рассматриваемого предмета или явления
[19, 10]	1) Удовлетворение запросов и ожиданий (практический аспект), 2) характер объекта или явления, то есть полный набор реализованных характеристик качества и их значение, связанный с запросами и ожиданиями (технический аспект)
[72]	Соответствие стандарту, норме; обладание характеристиками полного соответствия стандарту, т.е. степени достижения желаемых результатов
Квалиметрический подход [33, 43]	Функциональное единство существенных свойств предмета, и как множество свойств, органически связанных между собой законом взаимодействия, и как целостная характеристика
С.А. Иванов, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, О.Э. Крутова [19, 10]	Степень соответствия уровня образованности выпускника учебного заведения заранее согласованным требованиям; качество самой образовательной системы, т.е. совокупность свойств системы, которые гарантируют (в той или иной степени) достижение заданного результата
В.А. Болотов [3]	Интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов государственным нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям
	Это не только результат на выходе, но и качество образовательного процесса, качество и цена средств достижения целей, качество условий
П.И. Третьяков [79, 15]	Это равнодействующая спрогнозированного процесса и результата, учитывающего целевые приоритеты и потребности личности, общества и государства

Н.Н. Диканская, Е.В. Герасимова [15, 38]	Сложная интегративная характеристика, которую можно трактовать в категориях совершенства (степени достижения) или соответствия целевым установкам
Г.Ч. Тахтамышева [71, 43]	Тот нормативный уровень, которому должен соответствовать результат образования. Другими словами, качество образования – это система социально обусловленных отношений к миру, которыми должен обладать ученик
М.М. Поташник [81]	Соотношение цели и результата, мера достижения целей (результата) притом, что цели заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития школьника. При этом результаты образования обязательно должны включать в себя оценку того, какой ценой (ценой каких потерь, затрат) эти результаты достигнуты
С.Е. Шишов, В.А. Кальней [86, 73]	Социальная категория, определяющая состояние и результативность образования, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности; степень удовлетворения ожиданий различных участников образовательного процесса от предоставляемых школой образовательных услуг
А. Моисеев [71, 44]	Это совокупность существенных свойств и характеристик результатов образования, способных удовлетворить потребности самих школьников, общества, заказчиков на образование
Словарь-справочник «Внутришкольное управление» (под ред. А.М. Моисеева)	Важнейший показатель успеха школы, важнейшая системообразующая задача и направление деятельности системы внутришкольного управления; совокупность существенных свойств и характеристик результатов образования, способных удовлетворить потребности самих школьников, общества, заказчиков на образование
И.Я. Лернер [71, 44]	Это свойства, признаки, характеристики процесса образования, при наличии которых он может обеспечить эффективность, соответствующую потребностям данного этапа развития образования
С.Г. Молчанов [40, 122]	Это качество всех признаков объекта – образования. Учитывая, что под образованием понимают и систему образования, и процесс получения образования, и уровень образованности и т.п., важно рассматривать

все эти определения *образования* как его признаки (свойства), и, следовательно, нужно продолжить описание каждого из этих комплексных признаков через совокупность признаков 2-го порядка, затем 3-го и т.д., т.е. до уровня, необходимого исследователю или управленцу, с тем, чтобы вычленил такие признаки (объекты), динамикой которых можно было бы управлять и создавать инструменты для измерения степени их выраженности»

**Содержательная модель оценивания качества  
специального (коррекционного) образования  
в специальном (коррекционном) образовательном учреждении V вида<sup>1</sup>**

Критерии	Показатели институционального уровня (неперсонифицируемые процедуры оценивания)	Инструментарий	Показатели индивидуального уровня (персонифицируемые процедуры оценивания)	Инструментарий
2	3	4	5	6
предметные результаты	<ul style="list-style-type: none"> <li>- качественная успеваемость по предмету</li> <li>- общая успеваемость по предмету</li> <li>- средний балл по предмету</li> </ul>			
<b>Русский язык</b>	<p><i>В результате изучения русского языка ученик 1 класса должен:</i></p> <p><b>Знать/понимать</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- типы предложений по цели высказывания и эмоциональной окраске</li> </ul> <p><b>Уметь</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- анализировать и кратко характеризовать звуки речи</li> <li>- анализировать и кратко характеризовать предложение</li> <li>- различать написание и произношение слов</li> <li>- без ошибок списывать несложный текст</li> </ul> <p>Создавать несложные монологические тексты на доступные темы в форме повествования и описания.</p> <p><i>В результате изучения русского языка ученик 2 класса должен:</i></p> <p><b>Знать/понимать</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- значимые части слова</li> <li>- признаки изученных частей речи (различать слова отвечающие на вопросы кто? что? какой? какая? какое? какие? что делает? что делают?)</li> <li>- типы предложений по цели высказывания и эмоциональной окраске</li> </ul>	<p>Диктант №1</p> <p>Списывание №1</p> <p>Тест №1</p>	<p>Участие обучающегося в предметной неделе (Неделя русского языка и литературы)</p>	<p>Портфолио ученика</p> <p>Место, рейтинг</p>
		<p>Диктант №2</p> <p>Списывание №2</p> <p>Тест №2</p>	<p>Участие обучающегося в предметной неделе (Неделя русского языка и литературы);</p> <p>- олимпиаде по русскому языку;</p>	<p>Портфолио ученика</p> <p>Место, рейтинг</p>

синий цвет – 1 класс  
 желтый цвет – 2 класс  
 красный цвет – 3 класс  
 зеленый цвет – 4 класс

1	2	3	4	5	
		<p><b>Уметь</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- анализировать и кратко характеризовать звуки речи</li> <li>- анализировать и кратко характеризовать части речи (различать слова отвечающие на вопросы кто? что? какой? какая? какое? какие? что делает? что делают?)</li> <li>- анализировать и кратко характеризовать предложение</li> <li>- различать написание и произношение слов</li> <li>- находить способ проверки написания слова</li> <li>- без ошибок списывать несложный текст</li> </ul> <p>Создавать несложные монологические тексты на доступные темы в форме повествования и описания (по вопросам).</p>			
		<p><b>В результате изучения русского языка ученик 3 класса должен:</b></p> <p><b>Знать/понимать</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- значимые части слова</li> <li>- признаки изученных частей речи</li> <li>- типы предложений по цели высказывания и эмоциональной окраске</li> </ul> <p><b>Уметь</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- анализировать и кратко характеризовать звуки речи</li> <li>- анализировать и кратко характеризовать состав слова</li> <li>- анализировать и кратко характеризовать части речи</li> <li>- анализировать и кратко характеризовать предложение</li> <li>- различать написание и произношение слов</li> <li>- находить способ проверки написания слова (и по словарю)</li> <li>- без ошибок списывать несложный текст</li> </ul> <p>Создавать несложные монологические тексты на доступные темы в форме повествования и описания (сочинение по словам-помощникам).</p>	<p>Диктант №3. Списывание №3. Работа над предложением, текстом (проверочная работа №1). Тест №3.</p>	<p>Участие обучающегося в - предметной неделе (Неделя русского языка и литературы); - олимпиаде по русскому языку;</p>	<p>Портфолио Место, ре</p>
		<p><b>В результате изучения русского языка ученик 4 класса должен:</b></p> <p><b>Знать/понимать</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- значимые части слова</li> <li>- признаки изученных частей речи</li> <li>- типы предложений по цели высказывания и эмоциональной окраске</li> </ul> <p><b>Уметь</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- анализировать и кратко характеризовать звуки речи</li> <li>- анализировать и кратко характеризовать состав слова</li> <li>- анализировать и кратко характеризовать части речи</li> <li>- анализировать и кратко характеризовать предложение</li> <li>- различать написание и произношение слов</li> <li>- находить способ проверки написания слова (и по словарю)</li> </ul>	<p>Диктант №4. Списывание №4. Работа над предложением, текстом (проверочная работа № 2) Тест № 4</p>	<p>Участие обучающегося в - предметной неделе (Неделя русского языка и литературы); - олимпиаде по русскому языку.</p>	<p>Портфолио Место, ре</p>



2	3	4	5	6
	<p>- без ошибок списывать несложный текст Создавать несложные монологические тексты на доступные темы в форме повествования и описания</p> <p><b>В результате работы по коррекции речевой деятельности обучающийся должен уметь:</b></p> <p><b>Произносить</b> все звуки речи без искажений и замен в соответствии с фонетическими нормами русского языка.</p> <p><b>Различать</b> и узнавать фонемы, составляющие звуковую оболочку слова</p>	<p>Обследование произношения звуков (звукопроизношения).</p> <p>Обследование слуховой дифференциации звуков (фонематического восприятия).</p>	<p>При тяжелых расстройствах звуковой стороны речи (ринолалии и дизартрии) органического характера работа проводится и в 3 классе.</p>	
<p>Портфолио ученика</p> <p>Место, рейтинг</p>	<p><b>Выделять</b> звук на фоне слова.</p> <p><b>Определять</b> место звука в слове.</p> <p><b>Определять</b> количество звуков в слове.</p> <p><b>Составлять</b> слово из звуков, произнесенных с небольшой паузой.</p> <p><b>Произносить</b> слово со сложной слоговой структурой без ошибок.</p>	<p>Обследование звукового анализа и синтеза слов.</p> <p>Исследование сформированности звуко-слоговой структуры слова</p>		
<p>Портфолио ученика</p> <p>Место, рейтинг</p>	<p><b>Правильно употреблять</b> существительные в косвенных падежах единственного и множественного числа с предлогами</p> <p><b>Образовывать</b> формы родительного падежа имени существительного в единственном и множественном числе.</p> <p><b>Преобразовывать</b> имя существительное в именительном падеже единственного числа во множественное число.</p> <p><b>Преобразовывать</b></p>	<p>Исследование грамматического строя речи</p> <p>Исследование грамматического</p>		

1	2	3	4	5	6
		<p>имя существительное в падежах, кроме именного существительного множественного числа</p> <p><i>Употреблять</i> простые и сложные предлоги</p> <p><i>Сопоставлять</i> имена существительные с именами прилагательными.</p> <p><i>Образовывать</i> существительные при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов</p> <p><i>Образовывать</i> имена прилагательные от имен существительных.</p> <p><i>Образовывать</i> глаголы при помощи приставок.</p> <p><i>Употреблять в речи</i> все основные части речи: существительные, глаголы, прилагательные, числительные, местоимения, наречия, предлоги, сочинительные и подчинительные союзы</p>	<p>стройка речи</p>		
			<p>Исследование словаря (словарного запаса)</p>	<p>В случаях тяжелых нарушения чтения и письма их последующая коррекция производится на индивидуальных логопедических занятиях</p>	
	<b>Литературное чтение</b>	<p><i>В результате изучения «Литературного чтения» ученик 1 класса должен:</i></p> <p><i>Знать/понимать</i> - названия, основное содержание изученных литературных произведений, их авторов</p> <p><i>Уметь</i> - читать осознанно текст художественного произведения про себя (без учета скорости) - пересказывать текст (по иллюстрации или по вопросам) - оценивать события, героев произведения - читать стихотворные произведения наизусть (по выбору) - создавать небольшой устный текст на заданную тему (под руководством учителя или по серии сюжетных картинок) - приводить произведения фольклора (пословицы, загадки, сказки) - различать жанры художественной литературы (сказка, рассказ)</p>	<p>Текст №1</p> <p>Текст №2</p>	<p>Участие обучающегося в - предметной неделе (Неделя детской и юношеской книги); - конкурсе художественного чтения; - конкурсе творческих работ.</p>	<p>Портфолио ученика</p> <p>Место, рейтинг</p>
		<p><i>В результате изучения «Литературного чтения» ученик 2 класса должен:</i></p> <p><i>Знать/понимать</i> - названия, основное содержание изученных литературных произведений, их авторов</p> <p><i>Уметь</i></p>	<p>Текст №3</p> <p>Текст №4</p>	<p>Участие обучающегося в - предметной неделе (Неделя детской и юношеской книги); - конкурсе</p>	<p>Портфолио ученика</p> <p>Место, рейтинг</p>

6	2	3	4	5	6
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- различать элементы книги</li> <li>- читать осознанно текст художественного произведения про себя (без учета скорости)</li> <li>- определять тему и главную мысль произведения</li> <li>- пересказывать текст (по иллюстрациям)</li> <li>- составлять небольшое монологическое высказывание с опорой на текст, оценивать события, героев произведения</li> <li>- читать стихотворные произведения наизусть (по выбору)</li> <li>- создавать небольшой устный текст на заданную тему (по вопросам)</li> <li>- приводить произведения фольклора (пословицы, загадки, сказки)</li> <li>- различать жанры художественной литературы (сказка, рассказ, басня)</li> <li>- различать сказки народные и литературные</li> <li>- приводить примеры художественных произведений разной тематики по изученному материалу</li> </ul>		художественного чтения; - конкурсе творческих работ.	
ая тсь		<p><i>В результате изучения «Литературного чтения» ученик 3 класса должен:</i></p> <p><b>Знать/понимать</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- названия, основное содержание изученных литературных произведений, их авторов</li> </ul> <p><b>Уметь</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- различать элементы книги</li> <li>- читать осознанно текст художественного произведения про себя (без учета скорости)</li> <li>- определять тему и главную мысль произведения</li> <li>- пересказывать текст</li> <li>- делить текст на смысловые части, составлять его простой план</li> <li>- составлять небольшое монологическое высказывание с опорой на текст, оценивать события, героев произведения</li> <li>- читать стихотворные произведения наизусть (по выбору)</li> <li>- создавать небольшой устный текст на заданную тему</li> <li>- приводить произведения фольклора (пословицы, загадки, сказки)</li> <li>- различать жанры художественной литературы (сказка, рассказ, басня)</li> <li>- различать сказки народные и литературные</li> <li>- приводить примеры художественных произведений разной тематики по изученному материалу</li> </ul>	Текст № 5	Участие обучающегося в - предметной неделе (Неделя детской и юношеской книги); - конкурсе художественного чтения; - конкурсе творческих работ.	Портфолио ученика  Место, рейтинг
иях  Портфолио ученика  Место, рейтинг					
их					
е  Портфолио ученика  Место, рейтинг		<p><i>В результате изучения «Литературного чтения» ученик 4 класса должен:</i></p> <p><b>Знать/понимать</b></p>	Текст № 6	Участие обучающегося в - предметной неделе	Портфолио ученика  Место, рейтинг

1	2	3	4	5	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- названия, основное содержание изученных литературных произведений, их авторов</li> <li><i>Уметь</i></li> <li>- различать элементы книги</li> <li>- читать осознанно текст художественного произведения про себя (без учета скорости)</li> <li>- определять тему и главную мысль произведения</li> <li>- пересказывать текст (объем не более 1,5страницы)</li> <li>- делить текст на смысловые части, составлять его простой план</li> <li>- составлять небольшое монологическое высказывание с опорой на текст</li> <li>- оценивать события, героев произведения</li> <li>- читать стихотворные произведения наизусть (по выбору)</li> <li>- создавать небольшой устный текст на заданную тему</li> <li>- приводить произведения фольклора (пословицы, загадки, сказки)</li> <li>- различать жанры художественной литературы (сказка, рассказ, басня)</li> <li>- различать сказки народные и литературные</li> <li>- приводить примеры художественных произведений разной тематики по изученному материалу</li> </ul>		<p>(Неделя детской и юношеской книги);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- конкурсе художественного чтения;</li> <li>- конкурсе творческих работ.</li> </ul>	
	<p><b>Математика</b></p>	<p><b>В результате изучения математики ученик 1 класса должен:</b></p> <p><i>Знать/понимать</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- последовательность чисел в пределах 20</li> <li>- таблицу сложения и вычитания однозначных чисел</li> </ul> <p><i>Уметь</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- решать текстовые задачи арифметическим способом (1 действие)</li> <li>- выполнять письменные табличные вычисления (сложение)</li> <li>- выполнять письменные табличные вычисления (вычитание)</li> <li>- выполнять вычисления с нулём</li> <li>- вычислять значение числового выражения, содержащего 2 действия (без скобок)</li> <li>- проверять правильность выполненных вычислений</li> <li>- выполнять устно арифметические действия над числами в пределах 20</li> <li>- читать, записывать и сравнивать числа в пределах 20</li> <li>- представлять двузначное число в виде суммы разрядных слагаемых</li> <li>- чертить с помощью линейки отрезок заданной длины, измерять длину заданного отрезка</li> <li>- распознавать изученные геометрические фигуры и изображать их на бумаге в клетку (с линейкой и без)</li> </ul>	Тест №1	<p>Участие обучающегося в</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- предметной неделе (Неделя математики);</li> </ul>	<p>Портфолио</p> <p>Место, рей</p>

6	2	3	4	5	6
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- сравнивать величины по числовым значениям</li> <li>- пользоваться изученной математической терминологией</li> </ul> <p><b>В результате изучения математики ученик 2 класса должен</b></p> <p><b>Знать/понимать</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- последовательность чисел в пределах 100</li> <li>- таблицу сложения и вычитания однозначных чисел</li> <li>- правила порядка выполнения действий в числовых выражениях</li> </ul> <p><b>Уметь</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- решать текстовые задачи арифметическим способом (не более 2 действий)</li> <li>- выполнять письменные вычисления (сложение)</li> <li>- выполнять письменные вычисления (вычитание)</li> <li>- выполнять письменные вычисления (умножение)</li> <li>- выполнять письменные вычисления (деление)</li> <li>- выполнять деление с остатком в пределах 100</li> <li>- выполнять вычисления с нулём</li> <li>- вычислять значение числового выражения, содержащего 2 действия (со скобками и без них)</li> <li>- проверять правильность выполненных вычислений</li> <li>- выполнять устно арифметические действия над числами в пределах 100</li> </ul>	<p>Тест № 2</p> <p>Проверочная работа № 1</p> <p>Проверочная работа № 4</p>	<p>Участие обучающегося в</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- предметной неделе (Неделя математики);</li> <li>- олимпиаде по математике.</li> </ul>	<p>Портфолио ученика</p> <p>Место, рейтинг</p>
<p>Портфолио ученика</p> <p>Место, рейтинг</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- читать, записывать и сравнивать числа в пределах 100</li> <li>- представлять двузначное число в виде суммы разрядных слагаемых</li> <li>- чертить с помощью линейки отрезок заданной длины, измерять длину заданного отрезка</li> <li>- распознавать изученные геометрические фигуры и изображать их на бумаге в клетку (с линейкой и без)</li> <li>- вычислять периметр прямоугольника (квадрата)</li> <li>- сравнивать величины по числовым значениям</li> <li>- выражать данные величины в различных единицах</li> <li>- пользоваться изученной математической терминологией</li> </ul> <p><b>В результате изучения математики ученик 3 класса должен</b></p> <p><b>Знать/понимать</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- последовательность чисел в пределах 1000</li> <li>- таблицу сложения и вычитания однозначных чисел</li> <li>- таблицу умножения однозначных чисел</li> <li>- правила порядка выполнения действий в числовых выражениях</li> </ul> <p><b>Уметь</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- решать текстовые задачи арифметическим способом (не более 2 действий)</li> </ul>	<p>Тест №3</p> <p>Проверочная работа №2</p> <p>Проверочная работа № 5</p>	<p>Участие обучающегося в</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- предметной неделе (Неделя математики);</li> <li>- олимпиаде по математике.</li> </ul>	<p>Портфолио ученика</p> <p>Место, рейтинг</p>

1	2	3	4	5	6
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- выполнять письменные вычисления (сложение многозначных чисел)</li> <li>- выполнять письменные вычисления (вычитание многозначных чисел)</li> <li>- выполнять письменные вычисления (умножение на однозначное число)</li> <li>- выполнять письменные вычисления (деление на однозначное число)</li> <li>- выполнять деление с остатком в пределах 100</li> <li>- выполнять вычисления с нуля</li> <li>- вычислять значение числового выражения, содержащего 2-3 действия (со скобками и без)</li> <li>- проверять правильность выполненных вычислений</li> <li>- выполнять устно арифметические действия над числами в пределах 100</li> <li>- читать, записывать и сравнивать числа в пределах 1000</li> <li>- представлять трехзначные числа в виде суммы разрядных слагаемых</li> <li>- чертить с помощью линейки отрезок заданной длины, измерять длину заданного отрезка</li> <li>- распознавать изученные геометрические фигуры и изображать их на бумаге и клетке (с линейкой и без)</li> <li>- вычислять периметр прямоугольника (квадрата)</li> <li>- вычислять площадь прямоугольника (квадрата)</li> <li>- сравнивать величины по числовым значениям</li> <li>- выражать данные величины в различных единицах</li> <li>- пользоваться изученной математической терминологией</li> </ul>			
		<p><b>В результате изучения математики ученик 4 класса должен:</b></p> <p><b>Знать/понимать</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- последовательность чисел в пределах 100 000</li> <li>- таблицу сложения и вычитания однозначных чисел</li> <li>- таблицу умножения однозначных чисел</li> <li>- правила порядка выполнения действий в числовых выражениях</li> </ul> <p><b>Уметь</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- решать текстовые задачи арифметическим способом</li> <li>- выполнять письменные вычисления (сложение многозначных чисел)</li> <li>- выполнять письменные вычисления (вычитание многозначных чисел)</li> <li>- выполнять письменные вычисления (умножение на однозначное число)</li> <li>- выполнять письменные вычисления (деление на однозначное число)</li> <li>- выполнять деление с остатком в пределах 100</li> <li>- выполнять вычисления с нуля</li> </ul>	<p>Тест №4</p> <p>Проверочная работа №3</p> <p>Проверочная работа №6</p>	<p>Участие обучающегося в предметной неделе (Неделя математики);</p> <p>- олимпиаде по математике.</p>	<p>Портфолио ученика</p> <p>Место, рейтинг</p>

6	2	3	4	5	6
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- вычислять значение числового выражения, содержащего 2-3 действия (со скобками и без)</li> <li>- проверять правильность выполненных вычислений</li> <li>- выполнять устно арифметические действия над числами в пределах 100</li> <li>- читать, записывать и сравнивать числа в пределах 1 000 000</li> <li>- представлять многозначное число в виде суммы разрядных слагаемых</li> <li>- чертить с помощью линейки отрезок заданной длины, измерять длину заданного отрезка</li> <li>- распознавать изученные геометрические фигуры и изображать их на бумаге в клетку (с линейкой и без)</li> <li>- вычислять периметр прямоугольника (квадрата)</li> <li>- вычислять площадь прямоугольника (квадрата)</li> <li>- сравнивать величины по числовым значениям</li> <li>- выражать данные величины в различных единицах</li> <li>- пользоваться изученной математической терминологией</li> </ul> <p><b>Согласовывать</b> Имена числительные с существительными.</p>			
Портфолио ученика	метапредметные результаты	<b>Обучающиеся должны уметь:</b>	Исследование грамматического строя речи		
Место, рейтинг	<b>Умения</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- определять цель выполнения учебного задания;</li> <li>- планировать выполнение учебного задания;</li> <li>- целесообразно выполнять учебное задание;</li> <li>- контролировать ход и результаты выполнения учебного задания;</li> <li>- оценивать ход и результаты выполнения учебного задания.</li> </ul>			
	<b>самоорганизация</b>	У обучающихся начальной школы должны быть сформированы:			
	<b>личностные результаты:</b>	- чувство сопричастности и гордости за свою Родину, народ и историю, знание и уважение государственной символики и государственных праздников;			
	<b>Самоопределение</b>	- осознание своей этнической принадлежности и культурной идентичности на основе осознания «Я» как гражданина России;			
		- представления о трудовой деятельности как источнике материальной и духовной культуры, уважения к труду и его результатам;			
		- осознание ответственности человека за благосостояние общества и природу;			
		- знание мира профессий, их социальной значимости и содержания;			
		- представления о социальных ролях, правилах и нормах их			

Н.В. Войниленко

**Модель оценки качества образования в специальном  
(коррекционном) образовательном учреждении V вида**

Методическое пособие

Редактор Л.В. Ядрышникова  
Компьютерная верстка М.В. Шингареева

Подписано в печать 22.01.2009 г., формат 60x48 1/16  
Усл. печ. л. 8,4. Бумага офсетная. Тираж 100 экз. Заказ № 670  
Цена договорная



Издательство ИИУМЦ «Образование»  
454048, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88



ISBN 978-5-98314-316-6



9 785983 143166