

## *СОДЕРЖАНИЕ*

### ВВЕДЕНИЕ

#### Глава I. ПРОБЛЕМА МОНИТОРИНГА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

##### § 1. МОНИТОРИНГ: ИСТОРИЯ, СУЩНОСТЬ, ФУНКЦИИ И ПРИНЦИПЫ

##### § 2. МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И ЕГЭ

#### Глава II. КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРЕДМЕТ МОНИТОРИНГА

##### § 1. СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЙ "КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ", "МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ"

##### § 2. КРИТЕРИАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

## ***ВВЕДЕНИЕ***

**Актуальность исследования.** Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года и последние правительственные документы по вопросам образования предусматривают ряд приоритетных мер по обеспечению качества образования и созданию системы его отслеживания, в том числе - определение комплекса критериев, процедур и технологий оценки, организацию педагогического мониторинга и его использование как неотъемлемого инструмента управления качеством образования. Современная педагогическая наука и практика поставлены перед необходимостью перехода от традиционных способов сбора сведений о школе к педагогическому мониторингу, под которым мы понимаем целенаправленное, специально организованное, непрерывное слежение за функционированием и развитием образовательного процесса и/или его отдельных элементов в целях своевременного принятия адекватных управленческих решений на основе анализа собранной информации и педагогического прогноза.

Первые шаги в решении этой проблемы уже сделаны: совершенствуются государственные образовательные стандарты как общественно необходимый норматив, разрабатываются критерии и показатели качества разного уровня образования, накапливается эмпирический опыт организации педагогического мониторинга в образовательных учреждениях и т.д.

Глубокие исследования проблемы мониторинга, предпосылки становления которого формировались с начала XX столетия, появились в отечественной педагогике в 90-х годах (В.И. Андреев, В.П. Беспалько, В.А. Кальней, А.Н. Майоров, С.Е. Шишов и др.). Они выстраивались на теоретической базе управления образованием, разработанной Ю.В. Васильевым, Ю.А. Конаржевским, В.С. Лазаревым, А.М. Моисеевым, А.А. Орловым, В.П. Симоновым, П.И. Третьяковым, Т.И. Шамовой и др. В трудах этих ученых

определены и раскрыты принципы и функции управления, содержание управленческой деятельности, создавшие основу для разработки системы мониторинга. В последние несколько лет ученые активно исследуют вопросы, связанные непосредственно с качеством образования, разрабатывают технологии и механизмы управления им (С.Г. Воровщиков, С.А. Гильманов, В.И. Загвязинский, В.П. Панасюк, М.М. Поташник, Д.В. Татьянченко, Е.А. Ямбург и др.), в том числе на основе мониторинга (Д.Ш. Матрос, Д.М. Полев и Н.Н. Мельникова, Н.А. Кулемин и др.). Продуктивные модели мониторинга предложены А.С. Белкиным и Н.К. Жуковой, Т.А. Строковой, Е.И. Терзиогло, Л.В. Туркиной, В.И. Грибановым, В.К. Муратовой, Л.Д. Назаровой и др.

Анализ научной литературы позволяет вместе с тем заключить, что в существующих подходах качество образования оценивается преимущественно по результатам, в которых главное место отводится их когнитивным аспектам; не всегда принимаются во внимание состояние школьных условий, содержание и организация образовательного процесса, в которых эти результаты были получены.

Собранная на ее основе информация оказывается преимущественно количественной, усеченной и недостаточной для объективного анализа и оценки состояния качества образования в школах. Она не обладает необходимой прогностической силой, и поэтому на ее основе невозможно принятие адекватных управленческих решений относительно обеспечения качественного образования.

Вскрытые факты свидетельствуют, прежде всего, о недостаточной научной проработанности самого понятия "качество образования" и о необходимости его более детального педагогического осмысления. Обострившиеся вследствие этого противоречия - между социальной потребностью в обеспечении нового качества образования и недостаточно ясной его педагогической интерпретацией, между необходимостью постоянно

отслеживать реализацию социального заказа на качественное образование и неразработанностью критериев и механизмов адекватной его оценки - позволили сформулировать проблему теоретического обоснования сущности качества школьного образования и его мониторинга как механизма, обеспечивающего эффективное управление системой образования. Все это делает тему нашего исследования актуальной.

**Цель:** исследовать сущность мониторинга качества образования и его влияние на результаты учебно-воспитательного процесса.

**Объект исследования:** процесс мониторинга качества образования в общеобразовательном учреждении.

**Предмет исследования:** сущность, принципы, функции мониторинга, критерии и способы оценки качества образования.

**Гипотеза:** мониторинг качества обеспечиваемого школой образования предоставит администрации сущностную, разностороннюю, системную и потому обладающую достаточной прогностической силой информацию, если:

осуществить его научную организацию на принципах целенаправленности, непрерывности слежения, целостности и разносторонности подхода к изучению качества образования, согласованности действий субъектов мониторинга, адресности и гласности добываемой с его помощью информации;

реализовать полифункциональный характер мониторинга, заключающийся в разносторонности его предназначения - информационного, аналитико-оценочного, стимулирующе-мотивационного, контролирующего, прогностического и корректирующего;

использовать комплекс критериев и показателей, содержащий важнейшие признаки составных компонентов качества образования - качества функционирования учебно-воспитательного процесса, качества созданных для него условий и качества образовательных результатов, - совокупность которых

обеспечивает необходимую информационную базу для оценки степени реализации социального заказа;

мониторинговые измерения проводить с использованием диагностического инструментария, адекватного конкретизированным в показателях и индикаторах критериям качества образования, отражающих содержание и технологии образовательного процесса, его организацию, учебно-методическую и материально-техническую оснащенность, качество кадрового состава, уровень образованности, воспитанности и развитости школьников и др.

В соответствии с целью и гипотезой перед исследованием были поставлены следующие **задачи**:

. Изучить историю и современное состояние проблемы мониторинга качества школьного образования.

. Определить содержание, структуру качества образования, сущность и принципы мониторинга, организуемого для его оценки.

. Изучить критериально-оценочный комплекс, позволяющий судить о качестве образования, предоставляемого школой.

. Провести опытно-экспериментальную проверку критериально-оценочного комплекса мониторинга качества образования в разных общеобразовательных школах.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы были использованы следующие **методы исследования**:

теоретические: теоретический анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация, метод восхождения от абстрактного к конкретному, прогнозирование, проектирование;

эмпирические: психолого-педагогическое наблюдение, изучение продуктов деятельности школьников, психологическое тестирование, анкетирование, беседа, изучение и обобщение опыта организации

педагогического мониторинга, экспертная оценка, опытно-экспериментальная работа;

**Теоретико-методологической основой** исследования явились ведущие положения общенаучной теории систем (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.), гуманизации образования (Ш.А. Амонашвили, В.А. Сухомлинский и др.), педагогической квалитметрии (Л.В. Ишкова, А.И. Субетто и др.), таксономии овладения учебным материалом (В.П. Беспалько, Б. Блум и др.), теории оптимизации учебно-воспитательного процесса (Ю.К. Бабанский); исследования по проблемам управления школой (Ю.В. Васильев, С.А. Гильманов, В.И. Зверева, Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, М.М. Поташник, В.П. Симонов, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.), обоснования выбора критериев и показателей эффективности педагогического процесса и деятельности педагога (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.И. Загвязинский, П.И. Пидкасистый и др.), организации и осуществления педагогического мониторинга (А.С. Белкин, Н.О. Вербицкая, Н.К. Жукова, В.И. Зверева, В.А. Кальней, А.Н. Майоров, Д.Ш. Матрос, Н.Н. Мельникова и Д.М. Полев, Л.Б. Сахарчук, А.В. Сотов, Т.А. Строкова, А.А. Орлов, С.Е. Шишов и др.).

**Научная новизна** исследования состоит в следующем:

Прослежена история становления педагогического мониторинга в контексте управления образованием; установлены предпосылки его возникновения: значительный опыт организации сбора статистической информации, систематичность проведения статистических исследований, попытки увязать на основе статистических данных информационную, аналитико-оценочную, контролирующую, прогностическую и корректирующую функции управления образованием по мере его усложнения.

**Теоретическая значимость исследования:**

В свете принятого в теории социального управления широкого толкования качества и его понимания в квалитологии как иерархической

системы свойств обоснован феномен "качество образования", его сущность и структура.

**Практическая значимость** исследования заключается в разработке диагностических методик и опросников для проведения мониторинга качества образования и практических рекомендаций по коррекции учебно-воспитательного процесса школ, в которых были проведены мониторинговые замеры.

**Структура диссертации.** Работа состоит из введения, двух глав, заключения, и списка литературы.

## *ГЛАВА I. ПРОБЛЕМА МОНИТОРИНГА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ*

### *§ 1. МОНИТОРИНГ: ИСТОРИЯ, СУЩНОСТЬ, ФУНКЦИИ И ПРИНЦИПЫ*

Анализ показал, что педагогический мониторинг имеет глубокие исторические корни. Сбор информации о различных сторонах жизни школы - обучающихся и учителях, о некоторых сторонах образовательного процесса и т.п. - уже в конце 19 века был предметом забот не только органов центральной власти, но и большинства земств стремившихся с его помощью усовершенствовать управление образованием на местах. Отечественные ученые высоко оценивали собранный земской статистикой материал, так как проводимые исследования отличались обдуманностью программ, точностью получаемых результатов, достаточно высоким уровнем их научной обработки, что позволяло вскрывать зарождающиеся тенденции, объективно оценивать изучаемые явления, устанавливая причинную связь между ними и различного рода факторами. Недостатками земской статистики можно считать разбросанность материалов, непостоянство территории, разновременность и пестроту способов наблюдений и публикаций результатов, поэтому информация земской статистики мало использовалась органами управления образованием.

В постреволюционный период проблема управления образованием на основе получаемой информации стала предметом специальных научных исследований. Огромный вклад в ее решение сделал Н.И. Иорданский. Ученый еще в 20-е годы обосновал ряд важнейших положений по организации сбора и последующей работы с информацией, ее использованию для управления учебно-воспитательным процессом в школе. Особенно важным представляется его положение о необходимости взаимосвязи ведущих функций управления в школе, что должно было бы обеспечить неразрывную связь таких элементов системы информационного обеспечения управления учебно-воспитательным



процессом, как сбор, хранение, обработка и распространение информации. Связывая друг с другом ведущие функции управления, он тем самым заложил основу для разработки педагогического мониторинга - сбор информации не ради самой информации, а ради достижения запланированных целей, ради контроля за их реализацией, анализа причин отклонений от целей и последующей коррекционной работы.

Идеи Н.И. Иорданского не нашли широкого распространения, так как в это время была сформирована и введена в практику централизованная разветвленная информационная система управления школой с ее строгой отчетностью перед вышестоящими органами - губернскими, уездными и волостными отделами народного образования. В связи с этим появился целый ряд работ, содержащих рекомендации о содержании и способах сбора сведений о работе школ для отчетов по вертикали, заложивших базу так называемого статистического подхода к решению проблем информационного обеспечения управления учебно-воспитательным процессом (А.Н. Мандрыка, В. Манжос, К.Д. Никонов и др.). Однако использовать огромный поток полученной на его основе информации в практике управления школой не удалось даже частично.

К началу 30-х годов были предприняты попытки объективно разобраться в сущности проблемы и определить оптимальный уровень информационного обеспечения управления учебно-воспитательным процессом с позиций комплексного подхода. Стремление выделить оптимальные параметры предназначенной для сбора информации, отразить в ней специфику конкретной школы (В. Сорока-Росинский и др.) не было поддержано.

После унификации типов школ, содержания и методов учебно - воспитательной работы, произошедшей в образовании в 30-е годы, прочно утвердилась система управления, осуществляемого строго по вертикали. "Сверху" спускались четкие инструкции, а руководители школ были вынуждены неукоснительно их исполнять, не принимая самостоятельных

управленческих решений. В этих условиях собираемая преимущественно количественная информация мало что давала для управления школой, а потому к ее сбору в образовательных учреждениях подходили формально.

В 60-80-е годы появилась возможность использования в образовании новых информационных технологий, а пробудившиеся ростки педагогической инициативы способствовали появлению новых идей и организации психолого-педагогических исследований. Развитие педагогического творчества привело к усложнению управленческой деятельности, послужившего стимулом углубления исследований по управлению школой. Начали серьезно изучаться вопросы методологии управления, разрабатываться новые информационные подходы к управлению учебно-воспитательным процессом (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевский, В.С. Татьянченко, П.В. Худоминский и др.). По существу, именно в этот период была заложена теоретическая основа, на которой впоследствии выстроилась система педагогического мониторинга как неперемennого атрибута управления образованием. Начал складываться опыт слежения за происходящими в учебно-воспитательном процессе изменениями; кроме информационной и контролирующей, четко обозначились аналитическая, оценочная и даже прогностическая функции отслеживания, была осмыслена необходимость их взаимосвязи (В.А. Сухомлинский и др.).

Начало 90-х годов характеризовалось сложным процессом обновления школы. Предоставленная образовательным учреждениям самостоятельность обусловила перераспределение управленческих функций. Расширилось и усложнилось содержание деятельности по управлению школой. Несовершенство традиционного контроля за учебно-воспитательным процессом и информационного обеспечения управления стало очевидным. Появилась необходимость использования мониторинга в образовании, научное обоснование и первые практические разработки которого находят отражение в трудах отечественных ученых (А.С. Белкин, В.П. Беспалько, В.И. Загвязинский,

А.Н. Майоров, А.А. Орлов, М.М. Поташник, В.В. Репкин и др.).

Научные исследования последнего десятилетия способствовали выделению в мониторинге его характерных признаков: *длительности* и *непрерывности* изучения того или иного педагогического явления; *систематичности* и *системности* его отслеживания исходя из целей образовательной деятельности; способности *выявлять динамику* изменений.

Ретроспективное рассмотрение проблемы становления системы отслеживания качества образования позволило констатировать наличие *исторических предпосылок* возникновения педагогического мониторинга: значительного опыта организации сбора статистической информации, систематичности проведения статистических исследований, осмысления взаимосвязи информационной, аналитико-оценочной контролируются прогностической и корректирующей функций управления образованием по мере его усложнения.

Современные исследователи, наделяя понятие "мониторинг" педагогическим смыслом, по-разному характеризуют его суть и механизмы осуществления. Его определяют через наблюдение (Г.В. Гутник, Г.М. Коджаспирова, А. Талых и др.), контроль (В.А. Мижериков и др.), диагностику (В.И. Андреев и др.), экспертизу (М.В. Занин и др.). У практических работников отмечаются попытки отождествления мониторинга с изучением, информационным обеспечением управления. В диссертации приведено подробное сравнение понятия "педагогический мониторинг" с понятиями "изучение", "экспертиза", "наблюдение", "контроль", "диагностика", "информационное обеспечение управления". Все они близки к мониторингу по смыслу, но не тождественны. Отождествление педагогического мониторинга со смежными понятиями происходит из-за присутствия в нем отдельных элементов их содержания. Сущность педагогического мониторинга настолько сложна, что ни одно из существующих ныне его определений нельзя отнести к

разряду неадекватных или ошибочных, так как в каждом из них отражена какая-то его сторона, какая-то важная грань, без которой он потерял бы свою многоаспектность.

Под педагогическим мониторингом мы понимаем целенаправленное, специально организованное, непрерывное слежение за функционированием и развитием образовательной системы и/или ее отдельных элементов в целях своевременного принятия адекватных управленческих решений на основе анализа собранной информации и педагогического прогноза.

Мониторинг как механизм отслеживания каких-либо изменений имеет одинаковые признаки в любой сфере деятельности, но каждая сфера вносит свои особенности в содержание, организацию, осуществление мониторинга и практическое использование мониторинговой информации.

Рассмотрим некоторые трактовки мониторинга в разных сферах научной и практической деятельности. В экологии мониторинг - это непрерывное слежение за состоянием окружающей среды с целью предупреждения нежелательных отклонений по важнейшим параметрам. Экологический мониторинг рассматривают в качестве составной части управления и справедливо отмечают, что не нацеленный на управление мониторинг приводит к ряду недостатков, основные из которых - избыточность или недостаточность информации, ее несвоевременность и невостребованность. Мониторинг здесь должен выполнять две взаимосвязанные функции - информирование и предупреждение.

Социологический мониторинг представляет собой целостную систему отслеживания происходящих в обществе перемен, исследования и анализа Массовых представлений о них. Методом повторных замеров накапливается информация по определенному числу показателей, отражающих состояние социальной среды, и анализируется динамика результатов в сравнении с базовыми и нормативными показателями. Это позволяет вскрывать

закономерности развития различных сторон жизни общества. Значит мониторинг в социологии выполняет информационную и аналитико-оценочную функции.

Мониторинг в последние годы стал широко использоваться в медицине, где под мониторингом понимают постоянный контроль за изменениями параметров физиологических функций организма человека на мониторе. Осуществляется он с целью выявления и предупреждения критических ситуаций, опасных для здоровья и жизни, и таких нарушений физиологических функций, которые не удастся установить при обычном наблюдении за пациентом из-за внезапности и кратковременности их проявления (частота сокращений сердца и дыхания, сердечный ритм, артериальное и венозное давление, сердечный выброс, температура тела и др.). Мониторинг здесь выполняет функцию своевременного информирования. В этом заключается его преимущество в сравнении с визуальным наблюдением, так как только с помощью мониторинга в медицине можно отследить внезапные критические ситуации.

Мониторинг в экономике рассматривается как "непрерывное наблюдение за экономическими объектами, анализ их деятельности как составные части управления". Необходимость использования мониторинга в управлении экономикой была вызвана тем обстоятельством, что применяемые ранее в условиях планово-распределительной экономики методы анализа и прогнозирования практически перестали работать. Стал необходимым механизм соединения воедино отслеживания, анализа и прогноза экономических преобразований, что успешно и выполнил мониторинг с его взаимосвязанными функциями: информационной, аналитической и прогностической.

Мониторинг в образовании, эффективность осуществления которого зависит от целого ряда объективных и субъективных факторов, призван выполнять более широкий спектр предназначений. В научных работах

выделяются множество разнообразных функций мониторинга: адаптационная (А.А. Орлов и др.), диагностическая (В.И. Андреев, А.С. Белкин и др.), интегративная, компаративистская, прагматическая (В.Г. Попов и др.), формирующая, системообразующая (Г.Т. Емельянова, С.Н. Силина и др.) и другие функции. Действительно, в силу специфичности предмета изучения и разносторонности использования мониторинг в образовании полифункционален. Но часто совокупность выделенных учеными функций сужает сущность мониторинга и обедняет его назначение. Так, в работах отдельных авторов не упоминаются аналитико-оценочная и прогностическая функции мониторинга, которые, по существу, являются одними из основных в мониторинге.

Совокупность выделенных функций мониторинга бывает и неоправданно широкой: мониторингу часто приписывают не свойственные ему функции, а разные их названия иногда скрывают дублирующие роли. Так, диагностическая и информационная функции имеют перекрестное содержание: мониторинг, выполняя роль диагностики, включает в себя сбор информации, деятельность по установлению и изучению состояния того или иного предмета или явления (постановку диагноза) и предоставление полученных данных пользователям. Реализация информационной функции мониторинга также подразумевает сбор и предоставление информации, "постановка диагноза" же - один из элементов аналитико-оценочной функции. Выделяя интегративную и системообразующую функции педагогического мониторинга, ученые говорят о мониторинге как системообразующем факторе в системе образования, обеспечивающим комплексный характер происходящих в этой системе процессов, в то время как обеспечение единства и взаимосвязи всех процессов в образовании - задача управления образованием. Перекладывание функций и задач управления на мониторинг является наиболее распространенным способом неоправданного расширения границ его предназначения.

Мы разделяем точку зрения Т.А. Строковой, которая выделила наиболее оптимальную систему функций, включив в нее: информационную, аналитико-оценочную, стимулирующе-мотивационную, контролирующую, прогностическую и корректирующую функции на примере мониторинга педагогических нововведений.

Рассмотрим кратко содержание этих функций.

Информационная функция. Суть данной функции - в получении ответа на широкий круг вопросов относительно хода и эффективности образовательного процесса, наличия побочных явлений и их характера. Основными видами деятельности при реализации этой функции являются сбор и распространение достоверной информации. Информационная функция позволяет уменьшить дефицит сведений о разного рода фактах, чтобы избежать риска при осуществлении тех или иных управленческих решений. Поэтому важно использовать всю возможную информацию, но избегать ее избытка, что может лишь осложнить ситуацию.

Аналитико-оценочная функция. Не голые факты, а их глубокий разносторонний анализ и оценка дают возможность объективно и всесторонне оценить характер и особенности осуществления образовательного процесса, установить значимость полученных результатов, их соответствие целям и задачам образовательной деятельности. Анализ собранной информации позволяет вскрыть причинно-следственные связи, отражающие состояние и тенденции развития образовательной системы. Общее направление анализа заключается в поиске всевозможных объяснений зафиксированного факта и дальнейшем их сокращении до выяснения истинной причинной зависимости.

Анализ результатов тесно связан с оценкой - отношением к фактическому результату, осуществление которой возможно благодаря сравнению достигнутых результатов с установленными нормативами. Данные, полученные с помощью сравнений, сопоставлений, классификации, служат основой для

установления разного рода связей и зависимостей, поиска и нахождения причин педагогических неудач. Эффективность осуществления аналитико-оценочной функции зависит от качества собранной информации, ее корректности, достоверности, необходимости и достаточности.

Стимулирующе-мотивационная функция. Данная функция заключается в воздействии собранной информации на сознание и чувства участников образовательного процесса. Мотивационная функция обеспечивает мощное стимулирующее воздействие на всех субъектов мониторинга, которые являются потенциальными потребителями мониторинговой информации. Необходимо, чтобы информация попала к пользователю в доступной для его восприятия и мотивирующей форме.

Механизм действия стимулирующе-мотивационной функции можно проиллюстрировать с помощью одной из процессуальных теорий мотивации - теории усиления Б.Ф. Скиннера. Согласно теории Б.Ф. Скиннера, поведение людей обусловлено результатом их действий в подобной ситуации в прошлом. Люди извлекают уроки из опыта предыдущей деятельности и стараются, чтобы их последующая деятельность вела к желаемому результату, одновременно они стремятся избегать таких действий, которые приводят к нежелательному результату. Данная теория базируется на модели, состоящей из четырех шагов: стимулы → поведение → последствия → будущее поведение. В этой модели поведение людей в ответ на определенные стимулы приводит к конкретному результату (последствиям). Если результат положительный, человек повторяет свое поведение в подобной ситуации в будущем. Если же результат отрицательный, нательный, человек будет вести себя в будущем по-другому. Так, например, позитивные результаты нововведения воодушевляют учителей и становятся регулятором их педагогического труда. Малоэффективные результаты и отдельные негативные моменты заставляют разобраться в истинных причинах такого положения дел, искать новые подходы и средства

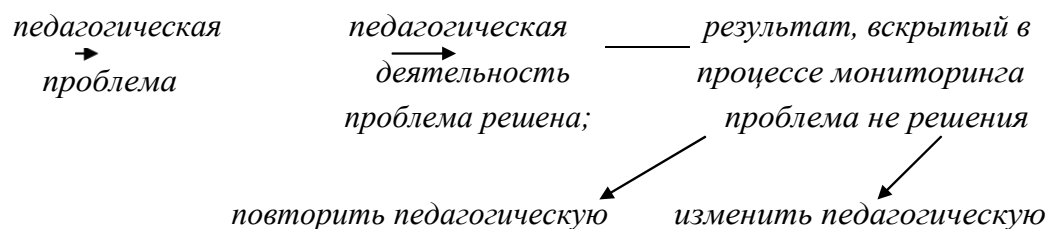


решения возникших проблем.

При применении теории усиления к мониторингу возможны два варианта последствий:

) положительные результаты определенной деятельности (при положительной мониторинговой оценке) обеспечивают ожидаемое будущее поведение;

) отрицательные результаты побуждают к поиску новых вариантов поведения. Тогда модель данной теории мотивации относительно мониторинга можно представить в следующем виде:



Согласно теории усиления, реализация стимулирующе-мотивационной функции мониторинга имеет прямой выход на дальнейшую педагогическую деятельность. Поэтому, предоставляя пользователям мониторинговую информацию, следует позаботиться об ее доступном виде и адекватной интерпретации, носящей мотивирующую силу. Неправильно понятая пользователями информация может повлечь за собой негативные результаты дальнейшей работы.

Контролирующая функция. Эта функция заключается в постоянном отслеживании образовательных результатов и сравнении их с исходными, а также в контроле за исполнением запланированных мероприятий: соответствием сроков проведения мероприятий запланированным датам, соответствием действий педагогов рекомендованным корректирующим мероприятиям и т.д.; контролирующее воздействие распространяется также и на ход образовательного процесса.

В ходе педагогического мониторинга проявляет себя прежде всего обратная связь. На ее основе обеспечиваются сравнение достигнутых и ожидаемых результатов, отслеживание факторов, положительно или отрицательно влияющих на результат.

Прогностическая функция мониторинга связана с возможностью на основе качественной мониторинговой информации достоверно представить общую картину развития наблюдаемого явления в перспективе и, таким образом, научно обоснованно разработать ближайшие и более отдаленные по исполнению планы преобразования педагогического процесса. Содержанием прогностической функции является педагогическое прогнозирование.

Общий методологический подход к педагогическому прогнозированию, по мнению А.С. Белкина и Н.К. Жуковой, заключен в том, что педагогический прогноз может быть благоприятным, сомнительным, неблагоприятным, но, в отличие от медицинского, он не может быть безнадежным. Эта мысль продолжает взгляды А.С. Макаренко об оптимистической гипотезе воспитания ребенка. Исходя из оптимистического характера прогнозирования, в центре внимания должны стоять, прежде всего, позитивные тенденции. Именно от них прогнозирующий должен идти к тенденциям негативным, определять условия, при которых позитивные элементы будут доминировать над негативными, что имеет принципиальное значение, так как соответствует оптимистической природе педагогического прогнозирования и способствует активизации деятельности не только субъекта, но и объекта прогнозирования.

Чем более выражен прогностический потенциал мониторинга (то есть чем больше уровень собранной информации позволяет вскрыть причинно-следственные связи и использовать их для прогноза), тем большую ценность он имеет.

Корректирующая функция заключается в незамедлительном реагировании на вскрытые проблемы и ошибки. Основным ее содержанием можно считать разработку в случае неблагоприятного прогноза корректирующих мер по устранению вскрытых негативных фактов и их профилактике. Разработанные рекомендации являются своего рода средством обратной связи, без них использование в управлении полученной мониторинговой информации может быть проблематичным.

Функции мониторинга связаны между собой, прежде всего, логической связью, определяемой этапами осуществления мониторингового исследования: собранная информация тщательным образом систем анализируется, оцениваются вскрытые в ходе анализа факты и тенденции, которые, с одной стороны, позволяют контролировать образовательный процесс, а с другой стороны, являются мощным стимулом для дальнейшей деятельности; это в свою очередь, позволяет сделать прогноз развития образовательной системы и провести необходимую коррекционную работу. Только в единстве выполняемых им функций мониторинг может в полной мере реализовать свое назначение: существенно повысить эффективность управленческой деятельности, наполнив содержанием основные управленческие функции, тем самым, обеспечив их взаимосвязь. Игнорирование какой-либо функции ведет к снижению эффективности управленческих решений, предпринимаемых на

основе мониторинговой информации.

Контент-анализ определений понятия "мониторинг", встречаемых в педагогических исследованиях, позволяет констатировать, что авторы не только выделяют его различные функции, но и по-разному определяют его суть, механизмы осуществления. Попытку объединить разные определения педагогического мониторинга в единое целое делают Н. Вербицкая и Ю. Науменко, представляя мониторинг в виде многогранника, который поворачивается к нам то одной, то другой своей стороной. Авторы выделяют следующие "границы" мониторинга. Мониторинг - это:

- наблюдение с целью контроля, оценки и последующего прогноза;
- система получения данных для принятия решений;
- независимая экспертиза состояния образовательного процесса;
- функция управления, обеспечивающая получение обратной связи;
- информационная база управления.

Мониторинг, действительно, является смежным с такими понятиями, как "изучение", "экспертиза", "наблюдение", "контроль", "диагностика", "информационное обеспечение управления" и др.; в связи с чем его нередко отождествляют с наблюдением (Г.В. Гутник, Г.М. Коджаспирова, А. Талых и др.), контролем (В.А. Мижериков и др.), диагностикой (В.И. Андреев и др.), экспертизой (М.В. Занин и др.). У практических работников отмечаются попытки отождествления мониторинга с изучением, информационным обеспечением управления.

Сопоставляя понятия "изучение" и "мониторинг", следует согласиться с мнением А.С. Белкина и Т.И. Галкиной, которые обоснованно утверждают: "Полный мониторинг - изучение, но не всякое изучение - мониторинг". Изучение может быть эпизодическим, разовым, и только в том случае, если изучение будет непрерывным, структурированным по заранее продуманным критериям, оно приобретет признаки мониторинга. Соотнося объемы этих понятий, можно констатировать, что понятие "изучение" шире понятия "мониторинг".

Но, рассматривая не объемы этих понятий, а их предметное содержание,

следует заметить, что изучение и мониторинг могут быть частью друг друга. Когда в процессе мониторинга разово изучается какой-то один аспект, то изучение выступает составной частью мониторинга. Например, в мониторинге качества образования может отдельно изучаться такой важный аспект, как причины пропусков учащимися уроков. И, наоборот, всесторонне изучая какой-нибудь предмет, например, уровень здоровья ребенка (группа здоровья, наследственные и хронические заболевания, морфофункциональные показатели физического развития, заболеваемость и т.д.), подвергнуть мониторинговому исследованию можно только его часть, которая наиболее изменчива, в данном случае по заболеваемости.

Другое, смежное с мониторингом понятие, - экспертиза. Экспертиза - это особый способ изучения действительности, который осуществляется компетентными и независимыми специалистами (экспертами) и в котором именно мнению и ответственному решению экспертов придается решающее значение [20; 14], в случае, когда оцениваемые процессы или явления не поддаются непосредственному измерению.

По сравнению с мониторингом, экспертиза - менее ориентирована на нормы и стандарты, а более - на ценности и смыслы. Работа эксперта заключается в установлении качества объекта экспертизы, для которого не существует объективно выработанного эталона. Экспертизе присуща одноразовость оценки, неповторяемость действия, в то время как отличительными характеристиками мониторинга являются длительность, непрерывность, многократность замеров, повторяемость обращения к предмету мониторинга в разные временные отрезки, сравнение результатов мониторинга с заранее заданными нормативами. Таким образом, понятия "экспертиза" и "мониторинг" носят вполне самостоятельный характер.

Если рассматривать экспертизу и мониторинг как разновидности изучения, то они могут использоваться для исследования одного объекта, и

тогда они будут составной частью друг друга. Чаще всего экспертиза входит в мониторинг: когда представлен набор разнообразной мониторинговой информации за несколько лет и нужно ее обработать, то практически невозможно обойтись без приемов экспертизы. Но может быть и наоборот. Не редкость - проведение "минимониторинга" в рамках экспертизы какого-либо объекта, одну из сторон которого необходимо изучить в динамике.

Часто мониторинг отождествляют с наблюдением. Наблюдение - преднамеренное и целенаправленное восприятие, обусловленное задачей деятельности. Отождествлять мониторинг и наблюдение, на наш взгляд, неправомерно. Мониторинг может являться специфической формой наблюдения, а может содержать наблюдение как внутреннюю процедуру, то есть наблюдение может быть одним из методов мониторинга, его частью.

Само по себе наблюдение может быть разовым, а мониторинг предполагает длительное, систематическое, регулярное отслеживание с фиксацией динамики результатов. Если наблюдение будет носить такой характер, то оно, в случае выявления необходимой информации, может быть единственным методом мониторинга. Но и в этом случае наблюдение является частью мониторинга, одним из его методов.

Если же рассматривать наблюдение не как метод исследования, а в более широком смысле, как непосредственное слежение за объектом, то при соблюдении ряда условий, это понятие может быть тождественно понятию "мониторинг". Наблюдение в этом случае должно носить длительный, непрерывный характер и включать в себя многократные замеры по выделенным заранее критериям.

Определим соотношение мониторинга и контроля. Контроль выявляет соответствие функционирования педагогического процесса принятым управленческим решениям, а мониторинг определяет, как выполнение этих управленческих решений сказывается на педагогическом процессе. Мониторинг

в большей степени имеет исследовательский характер, а не надзирательский.

Понятие контроля можно определять в широком и в узком смысле. В узком смысле, контроль (фр. *contrôle* - "надзор с целью проверки") - это надзор, проверка. Тогда контроль является составной частью мониторинга, одной из его функций. В последнее время, с развитием педагогического менеджмента, контроль стали понимать гораздо шире. Контроль дает богатую, систематизированную информацию, показывает расхождение между целью и достигнутым результатом; полученная в ходе контроля информация становится предметом педагогического анализа [6]. Назначение и задачи контроля: компетенция и экспертная аналитическая оценка достигнутых результатов и формулирование соответствующих выводов для проведения работы по регулированию процесса образовательной деятельности; оценка всех участников образовательного процесса, их конкретных результатов и формулирование рекомендаций для коррекции деятельности коллектива; формирование каналов прямой и обратной связи для информирования и стимулирования участников образовательного процесса. В понятии мониторинга все эти составляющие контроля не просто определены, а определены в их взаимосвязи и взаимообусловленности.

Тесно взаимосвязаны понятия "мониторинг" и "педагогическая диагностика". Дело в том, что диагностирование подразумевает деятельность по установлению и изучению признаков, характеризующих состояние каких-либо систем, для предсказания возможных отклонений; кроме того, педагогический диагноз прогностичен по своей природе и включает в себя сбор (накопление) информации, ее систематизацию, определение диагностического уровня, интерпретацию, прогнозирование дальнейших тенденций развития, перификацию диагноза и прогноза [10]. Но, в то же время диагностика может осуществляться по разнообразным несистематизированным критериям, быть однократной. В этом случае, диагностика - часть одного мониторингового среза.

Если же диагностика проводится регулярно, с помощью сформированной заранее системы четко разработанных критериев, показателей и способов оценки, позволяет увидеть динамику, если на основе ее результатов прогнозируется дальнейшее развитие и разрабатываются конкретные коррекционные меры, то она становится мониторингом.

Связано с мониторингом и понятие "информационное обеспечение управления", которое трактуется как совокупность информационных ресурсов, средств, методов и технологий, способствующая эффективному проведению всего процесса управления, в том числе разработке и реализации управленческих решений. Опираясь на такую функцию мониторинга, как информационная, можно предположить, что мониторинг является своего рода системой информационного обеспечения. Но мониторинг выполняет еще и другие функции (аналитико-оценочную, мотивационную, прогностическую и т.д.), то есть сбор информации не является самоцелью мониторинга, а скорее первым шагом к достижению заданных педагогических целей. Система информационного обеспечения работает на мониторинг, обеспечивая необходимую информацию об изучаемом объекте. Таким образом, можно говорить о системе информационного обеспечения мониторинга.

Но мониторинговая информация, в свою очередь, является частью всей информационной системы внутришкольного управления (или иного образовательного учреждения). Мониторинг не может заменить собой систему информационного обеспечения управления, но может дополнять ее своей информацией. В этом случае мониторинг выступает частью системы информационного обеспечения управления.

Как видим, отождествление мониторинга со смежными понятиями происходит из-за присутствия в нем некоторых компонентов содержания этих понятий, назначение и возможности которого в связи с этим многообразны. Мониторинг в большинстве случаев может являться либо специфической

формой отмеченных процессов (наблюдения, контроля, информационного обеспечения и др.), либо содержать их как внутреннюю процедуру.

Сущность педагогического мониторинга настолько сложна, что все определения этого понятия отражают разные его стороны, функции, признаки. Тем не менее очерчивается достаточно четкий круг наиболее существенных характеристик педагогического мониторинга:

- непрерывность изучения того или иного объекта;
- длительность и систематичность отслеживания;
- целенаправленность мониторинговой деятельности;
- целостность системы мониторинга.

Для того чтобы глубже понять сущность педагогического мониторинга, рассмотрим мониторинг как систему: состав этой системы, структуру, системообразующие факторы.

Не вдаваясь подробно в результаты исследований значения понятия "система", сегодня можно констатировать, что в науке нет ни одного общепринятого определения этого понятия. Однако большинство исследователей подчеркивают следующие основные признаки системы: во-первых, в нее входит определенная совокупность элементов, взаимосвязь и взаимодействие которых обуславливают её целостность; и, во-вторых, система обладает свойством интегративности, она характеризуется наличием качеств, не присущих в отдельности ее частям.

Структуру мониторинга как системы образуют взаимосвязанные элементы: цель его проведения, объект отслеживания, субъекты организации и осуществления мониторинга, комплекс критериев и показателей оценки, методы сбора информации, взаимодействие которых обеспечивает осуществление мониторинговых замеров.

Субъектами мониторинга могут выступать функциональные службы образовательного учреждения, администрация, учителя, даже учащиеся и их



родители, а также другие лица, непосредственно не связанные с образовательным процессом, но принимающие участие в его проведении (ученые, представители органов управления образованием и др.).

Схема 1

### **Система педагогического мониторинга**

Объектом мониторинга является качество образования. В процессе мониторинговых срезов субъекты воздействуют на объект с целью его изучения, а от объекта, в свою очередь, поступает необходимая для субъектов информация. Субъекты мониторинга, ориентируясь на объект, определяют цель изучения. Эти три вида связей (субъекты - объект, субъекты - цель, объект - цель) являются системообразующими, они обеспечивают целостность системы мониторинга, её реализацию в процессе.

Системообразующим элементом системы мониторинга, как и любой деятельностной системы, является цель: чтобы система работала, необходимо определить, ради чего она должна действовать. Наличие цели является определяющим звеном в мониторинговом исследовании. Цель как центральная нить исследования пронизывает все остальные элементы системы мониторинга: исходя из цели, выделяется комплекс критериев и показателей оценки, подбираются методы исследования, выстраивается процедура проведения мониторинга; цели подчинены анализ, интерпретация и дальнейшее использование мониторинговой информации.

Разработка комплекса критериев и показателей представляется сложной проблемой в связи с многосторонностью предмета исследования. При отборе критериев и их показателей важно предусмотреть их необходимость и достаточность. Отобранные показатели должны всесторонне охватывать изучаемое явление, но не быть второстепенными.

Для сбора информации по каждому из показателей определяются методы исследования с учетом особенностей изучаемого явления и возможностей (материальных, временных, интеллектуальных) субъектов. Методы должны обеспечивать объективность, достоверность и надежность получаемой мониторинговой информации, необходимой для принятия управленческих решений.

Разработка в процессе мониторинга рекомендаций и принятие решения по их практическому воплощению является точкой пересечения мониторинга как системы с системой управления, выступающей для него внешней средой. В процессе осуществления педагогического мониторинга идет постоянный обмен информацией с этой средой: сбор информации по наиболее важным для системы управления показателям, использование готовой информации, предоставленной информационным обеспечением системы управления; а на выходе в систему управления поступает переработанная информация, вскрытые факты и тенденции, рекомендации по дальнейшей деятельности, на основе которых пересматриваются цели, организуются новые мероприятия и контроль за получением новых результатов. Мониторинг, таким образом, выступая подсистемой управления, является открытой, деятельностной системой. Поэтому и эффективное функционирование, и развитие подобной системы обусловлено степенью ее открытости, степенью эффективности этого информационного обмена.

Все естественные системы подчиняются только естественным объективным законам природы, а искусственные системы - субъективным законам, принципам и правилам, установленным самим человеком. Важным свойством системы мониторинга как искусственной системы является свойство организованности. Организованность системы определяется управлением связями между элементами системы и связями системы с окружающей средой. Свойство организованности системы выражает не случайное суммирование ее

элементов, а специальную организацию их взаимодействия. Это значит, что система мониторинга будет работать только в том случае, если все ее элементы будут наделены конкретным содержанием, их взаимодействие будет специально организовано, а базой организации и осуществления мониторинга станут научно-обоснованные принципы. Теоретическим основанием опытно-поисковой работы для нас явились следующие принципы мониторинга:

Принцип целенаправленности. В соответствии с ним мониторинг подчиняется заранее поставленным целям, с ориентацией на них определяется главная линия мониторинга, строится содержание мониторинга, с целями соотносится собранная информация.

Принцип непрерывности направлен на получение полной и разносторонней информации о наблюдаемом объекте в течение длительного времени. Этого можно достичь лишь при систематическом, постоянном отслеживании выбранных для наблюдения предметов и, прежде всего, тех из них, которые были заранее определены как доминирующие, ведущие.

Принцип целостности и разносторонности подхода к предмету изучения предписывает при организации и осуществлении мониторинга исходить из образовательного процесса в целом, всесторонне охватывать все его структурные компоненты и связи между ними, использовать методы смежных с педагогикой наук, фиксировать все относящиеся к изучаемому явлению факты.

Принцип согласованности действий руководителей образовательных учреждений, работников школьных функциональных служб и отдельных учителей, отвечающих за конкретные участки организации и осуществления мониторинга, требует их однонаправленности и непротиворечивости, согласованности и координации; он предполагает также следование единым теоретическим основаниям и нормативам, выработку единого плана деятельности.

Принцип адресности мониторингового исследования заключается в его

дифференциации. Имея общие характеристики, мониторинг в конкретном образовательном учреждении носит индивидуальные, особенные черты, специфику учебно-воспитательного процесса, педагогического и специфического коллективов и образовательного учреждения в целом. Система мониторинга строится с учетом определенной базы.

Принцип гласности предполагает проведение различных мероприятий по информированию тех пользователей о сведениях, добытых с помощью мониторинга. При этом они получают информацию не только о тех сторонах образовательного процесса, которые составили специальный предмет мониторингового исследования, но и о побочных явлениях, зафиксированных в процессе мониторинга.

Мониторинг - это не только система, но и процесс, который включает в себя три этапа: подготовительный (организационный), собственно исследовательский и заключительный этап.

Подготовительный этап является основополагающим в педагогическом мониторинге. Он начинается с подбора специалистов: опытных педагогов, представителей функциональных служб школы, ученых. Руководство группой берет на себя ученый, научный руководитель образовательного учреждения или опытный педагог - психолог. На подготовительном этапе разрабатывается программа мониторинга. Заранее обсуждается суть предполагаемой работы, уточняются формулировки предмета, цели, задач исследования, ожидаемых результатов, чтобы на основе этого разработать комплекс критериев и показателей оценки изучаемого явления или процесса.

На этом же этапе определяют методы исследования и подбирают или сами разрабатывают диагностический инструментарий. При этом необходимо ориентироваться на особенности исследуемого коллектива (пол, возраст, состав и др.), так как в зависимости от возрастных особенностей, численности исследуемых и др. эффективным будет различный инструментарий.

Подобранные и разработанные методики должны обеспечивать достаточность информации, ее объективность, достоверность и надежность, однозначность трактовки полученных результатов, их сопоставимость с результатами, полученными иными методами исследования. Кроме того, они должны быть удобны в сборе и обработке информации и позволять отслеживать изучаемые явления в динамике. Стандартные методики часто полностью не удовлетворяют исследователей. Чтобы добиться большей диагностичности стандартных методик и тестов, соответствия их специфике предмета исследования и условий его проведения, прибегают к их адаптации и модификации. На этом же этапе необходимо продумать способы обработки, хранения и распространения информации.

Заканчивается подготовительный этап разработкой и утверждением плана (программы) мониторингового исследования, который включает в себя периодичность и сроки сбора и предоставления информации по каждому из показателей: список ответственных за сбор, обработку и предоставление информации: сроки проведения специальных совещаний по анализу и обобщению результатов мониторинга. Сроки и ответственные исполнители должны быть оговорены конкретно в целях избежания сбоев в осуществлении плана мониторинга. Необходимо ознакомить с письменным вариантом плана всех субъектов педагогического мониторинга.

Собственно мониторинговое изучение есть ни что иное, как последовательное осуществление сбора сущностной и разносторонней информации о качестве образования, ее обработки, систематизации, глубокого анализа и оценки. Правильно спланированный на подготовительном этапе процесс осуществления педагогического мониторинга, за исключением анализа собранной информации, не представляет собой сложности для опытных педагогов и психологов-практиков.

Анализ результатов достаточно сложен и подчиняется общим

требованиям к анализу как методу исследования. Он требует учета целого ряда дополнительных факторов, хорошего знания процессов, происходящих в образовании. Исследователи, осуществляющие анализ, должны обладать высокой квалификацией, универсальностью мышления, целым рядом практических навыков, опытом педагогической работы.

Оценка полученных в ходе анализа данных, как и любая оценка, устанавливает абсолютную или сравнительную ценность какого-то объекта, она выступает как индикатор определенных достижений. Содержательная оценка может быть дана на основе сравнения реальных результатов с эталонами и нормами. К сожалению, проблема нормирования в педагогике находится в самом начале её решения, в то время как оценка (а значит и сам мониторинг) будет настолько эффективна, насколько корректно заданы стандарты и нормы. Учитывая эту ситуацию, оценка вскрытых в процессе мониторинга фактов может быть осуществлена на основе динамики результатов по отдельным показателям.

Заключительный этап. На этом этапе на основе проанализированной информации осуществляется её интерпретация, прогнозируется дальнейшее развитие образовательного учреждения, формулируются выводы и рекомендательные меры по коррекции образовательного процесса и созданных для него условий в случае неблагоприятного прогноза. Сутью педагогического прогноза является предвидение возможного развития событий в будущем при определенных условиях. На основе прогноза устанавливается, что необходимо и возможно подвергнуть коррекции для достижения более высоких результатов. Разрабатываются рекомендации по устранению негативных тенденций в ходе педагогической деятельности, в условиях реализации образовательного процесса либо в организации мониторинга.

## ***§ 2. МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И ЕГЭ***

В последнее время появились разные направления использования результатов ЕГЭ на различных уровнях. На федеральном уровне специалисты начинают сравнивать результаты ЕГЭ по годам и отдельным регионам. Сравнивая результаты по годам, выясняют, почему изменилось распределение отметок; чем определяется количество выпускников, которые получили 100 баллов в разные годы. На региональном уровне результаты ЕГЭ начинают использовать для сравнения результатов по образовательным учреждениям и их аттестации. В школах результаты ЕГЭ начинают использовать для оценки работы учителя.

В связи с этим вопрос "Можно ли использовать результаты ЕГЭ для мониторинга качества образования?" становится ключевым.

Рассмотрим, какое место занимает ЕГЭ в системе образования и некоторых аспектах мониторинговых исследований. Для этого рассмотрим модель системы образования, используемую в международных мониторинговых исследованиях качества образования.

Система образования - это сложная система; она состоит из множества разных объектов с различными связями, скрытыми и явными. Её можно представить на упрощённой модели, которая на протяжении 30 лет используется во многих международных мониторинговых исследованиях. В этой системе есть различные уровни: сама система (федеральная и региональная), школа или класс, ученик. Качество образования зависит от многих факторов, например, от условий обучения в школе и в классе, от организации учебного процесса.

Уровни содержания образования можно представить следующим образом. Планируемый уровень образования разрабатывается на федеральном или региональном уровне; он включает цели образования, содержание образования и требования к уровню подготовки учащихся, отражённые в стандартах. Это

ожидаемый обществом результат образования.

Следующий уровень - это реализуемый уровень образования, который, безусловно, определяется верхним планируемым уровнем, но зависит от многих факторов уже местного уровня, от самой школы, от её окружения, от того, какие дети учатся в школе, насколько профессионален коллектив, и от многих других факторов, включая, конечно, и учебники. Понятно, что этот уровень ниже планируемого. И последний - достигнутый уровень образования - это тот уровень, который учащиеся могут продемонстрировать в процессе оценки образовательных достижений, например, на едином госэкзамене. Понятно, что достигнутый уровень значительно отличается от планируемого и реализуемого. При анализе результатов ЕГЭ отмечается значительное расхождение в суждениях экспертов по поводу того, как должны выполняться те или иные задания по сравнению с реально полученными результатами, в среднем на 10-15%, а по некоторым заданиям до 40%. Это факт известный. Он говорит о том, что планируемый и достигнутый уровни всегда различаются, но величина расхождения зависит от информированности профессионального сообщества о реальных результатах образования в стране. При отсутствии необходимой информации в обществе создаётся искажённое представление об уровне образования, которое значительно отличается от реального.

Понимание целей и задач мониторинговых исследований по оценке качества образования помогает выявить вклад ЕГЭ в информационное пространство, создаваемое системой оценки качества образования. Первая цель мониторинговых исследований по оценке качества образования - описание системы образования по выделенным параметрам в соответствии с определёнными критериями, которые задаются для описания данной системы. Далее ставятся цели установить взаимосвязи между отдельными объектами (их показателями) в системе, исследования модели взаимодействия объектов (показателей) и сравнение образовательных систем в течение определённого



времени на различных уровнях (региональном, федеральном и международном).

Перейдём к мониторингу образовательных достижений. Также как и в мониторинге качества образования, выделим три основные задачи мониторинга образовательных достижений: получение информации о состоянии образовательных достижений учащихся, выявление тенденций изменения состояния образовательных достижений и выявление факторов, оказывающих влияние на состояние этих образовательных достижений. Образовательные

достижения в современном понимании включают: предметные знания и умения;

применение предметных знаний и умений на практике (в различных ситуациях реальной жизни, не только в контексте учебной дисциплины);

междисциплинарные умения;

коммуникативные умения (умения ясно выражать свои мысли устно или письменно, слушать и понимать других, понимать и анализировать прочитанный текст);

умения работать с информацией, представленной в различном виде (таблицы, графики и др.);

овладение информационными технологиями (умениями работать с информацией с помощью компьютера);

умения сотрудничать и работать в группах;

умения учиться и самосовершенствоваться;

умения решать проблемы.

Как известно, ЕГЭ оценивает только часть образовательных достижений - предметные знания и умения. На экзамене проверяется именно то, чему учат в школе, и именно в том учебном контексте, который задаётся школой. К сожалению, результаты международных сравнительных исследований качества образования, включая и исследование PISA, показывают, что наши школьники уже почти 10 лет демонстрируют достаточно низкие результаты в применении знаний в различных ситуациях, приближённых к жизни.

Что касается междисциплинарных умений, то вынуждены отметить, что ни один учебный предмет, по которому проводится ЕГЭ, не берёт на себя выполнение этой серьёзной и важной задачи. Вряд ли ситуация с ЕГЭ изменится в ближайшее время. Однако в настоящее время по заказу Министерства образования и науки разрабатывается инструментарий для отбора учащихся 9-го класса в профильные классы, который, наряду с предметными знаниями и умениями, будет оценивать междисциплинарные и общеучебные умения.

Надо сказать, что во многих странах мира стали разрабатывать тесты на оценку умений решать проблемы. Причём проблемы даются из различных ситуаций: например, нужно принять решение по поводу покупки машины или спроектировать библиотечную систему в школе, т.е. применить те умения и знания, которые приобретены в школе. При выполнении задания нужно понять проблему; соотнести эту проблему с теми предметами, которые изучались в школе, например, математизировать проблему или увидеть, что её можно решить с помощью физических законов или использовать знания по биологии; и, наконец, решить эту проблему и при необходимости обосновать способ решения.

Нам удалось реализовать комплексные подходы к оценке образовательных достижений в мониторинге образовательных достижений, который вёлся в рамках эксперимента по модернизации структуры содержания образования в 10-11-х классах экспериментальных школ (№№ 50, 7 г. Махачкалы). Был оценен уровень общеобразовательной подготовки учащихся 10-11-х классов на базовом, повышенном и высоком уровнях, выявлен уровень сформированности интереса учащихся к различным учебным предметам, отношение к полученному образованию, самооценка сформированности познавательных умений, ценностные ориентации, профессиональное самоопределение.

Может ли единый экзамен дать такой спектр показателей? Безусловно, нет, и не надо перед ним ставить все эти задачи.

Важнейшим этапом всех мониторинговых исследований становится слежение за системой, выявление изменений и установление тенденций в этих изменениях. Для этого необходимо иметь одинаковый инструментарий, при использовании которого можно было бы установить эти изменения. Те, кто занимаются мониторингом, прекрасно знают основное требование: не менять инструментарий, если ставится задача оценить изменения или тенденции в изменениях системы. В случае ЕГЭ это требование полностью невыполнимо: ЕГЭ проводится для оценки уровня подготовки учащихся, а результаты этой оценки используются при итоговой аттестации и отборе в вуз. Естественно, в этих условиях необходимо менять инструментарий из года в год для получения более объективных результатов.

Кроме того, за ограниченное время на экзамене нельзя проверить освоение всех или большинства элементов содержания образования. Но время увеличивать нельзя, оно определяется различными факторами, связанными с возможностью обеспечить эффективную работу экзаменуемых. Поэтому в рамках ЕГЭ даже одного года почти каждая предметная комиссия создаёт несколько планов тестов, которые немного отличаются друг от друга. Как известно, в спецификации, которая вывешена в Интернете, даётся обобщённый план работы и указываются обобщённые позиции кодификатора по темам для каждого задания. Реальные же контрольные измерительные материалы несколько отличаются по вариантам. По годам отличие более значимое. Предметные комиссии так планируют разработку КИМ, чтобы за определённое время, например, за 2-3 года, все возможные для проверки элементы содержания образования по данному предмету были включены в экзаменационные работы. Таким образом, экзаменуемым выдаются отличающиеся варианты, и это, безусловно, ограничивает возможности

использования ЕГЭ для мониторинга качества образования.

Как можно использовать результаты ЕГЭ? Единый госэкзамен позволяет:  
получить обобщённую информацию об уровне и качестве  
общеобразовательной подготовки выпускников средней школы;  
оценить степень овладения выпускниками средней школы  
проверяемым на экзамене содержанием учебных предметов, отражённым  
в обязательном минимуме содержания и требованиях к уровню подготовки  
выпускников;

получить информацию для оценки содержания нового варианта  
образовательных стандартов, реалистичности требований к уровню под"  
готовки выпускников средней школы и возможности измерить их достижения;

определить направления совершенствования образовательного процесса и  
учебно-методического обеспечения учебных предметов;

оценить качество контрольных измерительных материалов и наметить  
пути их совершенствования.

Основной вывод - ответ на ключевой вопрос: при определённых условиях  
ЕГЭ может стать частью системы мониторинга качества образования, т.к. для  
управления качеством образования необходимо иметь информацию о  
результатах обучения.

При каких условиях ЕГЭ может быть частью мониторинга качества  
образования?

Среди основных требований к ЕГЭ можно выделить: - сравнимость  
результатов ЕГЭ по годам; - содержательную интерпретацию результатов; -  
наличие факторов, позволяющих объяснять полученные результаты; -  
сопоставимость системы ЕГЭ с национальными и международными  
исследованиями качества образования.

Один из недостатков ЕГЭ в его настоящем виде на этапе эксперимента -  
невозможность сравнивать результаты по годам. Баллы, проставленные в

сертификат одного года, например, 80 баллов, не эквивалентны 80 баллам другого года. И граница в 70 баллов, которая разделяет учащихся, получивших "4" и "5" в разные годы, не может однозначно интерпретироваться по годам.

Как решить эту проблему? Многие страны, которые вводят стандартизированную систему оценивания, используемую для слежения за результатами обучения, планируют шкалу изначально и специально задают такую схему разработки своих экзаменационных работ, которая позволяет связать задания по годам. Это означает использование ротационной схемы создания контрольных измерительных материалов и единого банка откалиброванных заданий. Задания в каждом банке связаны между собой. Для связи всех заданий из трёх банков необходима специальная обработка большого массива результатов всех лет проведения ЕГЭ по единой модели теории моделирования и параметризации педагогических тестов. Все задания должны быть обработаны в единой системе и трудности заданий всех банков должны быть рассчитаны по одной шкале. На основании откалиброванных заданий и будут определяться результаты ЕГЭ, уже сравнимые по годам. Ключевым моментом в данном направлении является выбор и обоснование модели для калибровки. Таким образом, требования, связанные со сравнимостью результатов ЕГЭ по годам, включают:

- создание единого банка откалиброванных заданий;
- разработку ротационных схем создания КИМ;
- введение единой шкалы.

Следующее требование - содержательная интерпретация результатов. В настоящее время по результатам ЕГЭ не даётся содержательной интерпретации ни подготовки отдельного экзаменуемого, ни подготовки всей их совокупности. В сертификат выставляются только количественные показатели, число баллов, полученных экзаменуемым по отдельным предметам. По результатам ЕГЭ на федеральном и региональном уровнях анализируются данные по отдельным

показателям, например, анализируется процент учащихся, выполнивших то или иное задание; процент верно выполненных заданий из той или иной темы и т.п. Но характеристики подготовки ученика, в которой содержательно описывается, что он освоил, а что нет, к сожалению, не даётся. Это связано с отсутствием стандарта, отсутствием согласованного понимания, что такое базовый, повышенный и высокий уровень подготовки, и другими причинами. Для содержательной интерпретации результатов необходимо:

выделять отдельные уровни в подготовке учащихся (например, базовый, повышенный и высокий);

содержательное описание различных уровней достижения. Существует два подхода к содержательной интерпретации результатов тестирования. Первый подход включает априорное выделение отдельных уровней в подготовке учащихся (например, базового, повышенного и высокого) и их соотнесение с выполненными заданиями. При втором подходе выделяют различные группы экзаменуемых по интегральным показателям, затем определяют группы заданий, успешно выполняемых этими группами учащихся, и описывают подготовку школьников, соотнеся её с успешно выполняемыми ими заданиями. Сейчас в научных исследованиях прорабатывается первый подход. Исходя из экспертного понимания базового, повышенного и высокого уровней подготовки, задания объединяются в определённые группы. Школьники разделяются на две группы (достигшие и не достигшие базового уровня подготовки). Далее группа учащихся, достигших базовой подготовки, разделяется на три подгруппы:

) имеющих только базовую подготовку (не выполняют задания на повышенном и высоком уровнях);

) выполняющих задания и на базовом, и на повышенном уровнях; и 3) ученики, которые выполняют задания и на базовом, и на повышенном, и на высоком уровнях.

Школьники, не достигшие базовой подготовки, делятся на две подгруппы:

1) не достигшие базовой подготовки и не выполняющие задания более высокого уровня и 2) не достигшие базовой подготовки, но выполняющие отдельные задания более высокого уровня.

Мы считаем, что если в рамках ЕГЭ этот подход будет реализован, будет получена ценная информация, позволяющая содержательно интерпретировать результаты ЕГЭ. Школы могут использовать эту информацию для коррекции учебного процесса.

Основной проблемой становится установление уровня подготовки. Существуют два подхода к установлению уровня подготовки: компенсирующий и ограничительный. Компенсирующий подход используется в ЕГЭ. Он означает, что экзаменуемый может компенсировать незнание какого-либо элемента содержания (невыполнение задания) хорошим знанием других вопросов. Это приводит к тому, что экзаменуемые, получившие отличные отметки, по ряду элементов могут продемонстрировать неудовлетворительные знания. Например, крайне редкий, но возможный случай, когда выпускник, получивший отметку "5" по русскому языку за выполнение всей экзаменационной работы, может получить 0 баллов за грамотность.

Что в этой ситуации делать? Переходить на ограничительную систему, в которой о достижении определённого уровня говорят только при условии выполнения, например, не менее 60% (70% или 85%) заданий; и в которой делается вывод о достижении учеником более высокого уровня при условии, если он выполнил не менее 60% (70% или 85%) заданий низкого уровня, например, базового, и не менее 60% (70% или 85%) заданий повышенного уровня?

В Великобритании и во многих других англоговорящих странах используется другой подход, но методологически схожий с ограничительным подходом. Стандарт задаётся в содержательно-деятельностных терминах.

Задаются определённые уровни А, В, С, D, которые показывают, на каком уровне, какой объём содержания усвоен. Школьникам присваивается один из уровней, при условии, что они демонстрируют знания, полностью соответствующие одному из этих заданных уровней. Безусловно, второй подход более сложный, но он даёт именно ту содержательную информацию об освоении содержания образования, которая необходима школам для того, чтобы на её основе совершенствовать учебный процесс. К сожалению, количественная информация без содержательной интерпретации не может быть для этого использована.

Возможно, на этом этапе эксперимента компенсаторный подход, который и используется в ЕГЭ, наиболее рационален. Но при этом нельзя гарантировать, что все основные проверяемые знания и умения достигнуты всеми, кто получил удовлетворительную отметку. В этом большая проблема.

Для определения факторов, позволяющих объяснить полученные результаты в полной мере, ЕГЭ не предназначен: ведь для этого необходимы характеристики школьников и их семей, учителей, учебного процесса, характеристики школы. Однако часть необходимой информации собирается в базе данных ЕГЭ.

Сопоставимость системы ЕГЭ с национальными и международными исследованиями качества образования.

Сопоставимость системы ЕГЭ с другими исследованиями означает также использование общих подходов в разработке инструментария, обработке и анализе данных, учёт международных тенденций в разработке инструментария.

Прежде чем принять то или иное решение, нужно очень серьёзно проанализировать ситуацию и имеющийся опыт и только после этого принимать решение.

Если при создании системы ЕГЭ перечисленные требования будут достигнуты, можно ожидать полноценного использования результатов ЕГЭ.



## **ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ:**

1. Мониторинг в образовании имеет глубокие исторические корни. Он не является принципиально новым явлением в образовании, но с учетом требований времени вносит качественные коррективы в традиционные управленческие функции, наполняя эти функции содержанием и обеспечивая их взаимосвязь.

. Предпосылками возникновения мониторинга явились: значительный опыт организации сбора статистической информации, систематичности, проведения статистических исследований, попытки указать на основе статистических данных информационную, аналитико-оценочную, контролирующую, прогностическую и корректирующую функции управления образованием по мере его усложнения.

. Среди основных характеристик мониторинга как нового качественного этапа совершенствования управления образованием можно назвать: целенаправленность, длительность и непрерывность изучения того или иного педагогического явления; систематичность и системность его отслеживания исходя из целей образовательной деятельности; способность выявлять динамику изменений изучаемых педагогических явлений.

. Мониторинг имеет полифункциональный характер, проявляющийся в единстве выполняемых им ролей: сбора необходимой и достаточной информации, её анализа и оценки, контроля за реализацией социального заказа на качественное образование, организации стимулирующе-мотивационного влияния на участников учебно-воспитательного процесса, прогноза дальнейшего развития образования и выработки рекомендаций по внесению необходимых корректив.

. Понятие "мониторинг" не тождественно близким по смыслу понятиям: "изучение", "экспертиза", "наблюдение", "контроль", "экспертиза", "информационное обеспечение управления" и др. Отождествление мониторинга

со смежными понятиями происходит из-за присутствия в нем отдельных компонентов их содержания.

. Мониторинг - это, с одной стороны, система, а с другой стороны, - процесс, представляющий собой последовательное осуществление сбора сущностной и разносторонней информации о качестве образования, ее обработки, систематизации, глубокого анализа, оценки, интерпретации, прогноза дальнейшего развития и выработки мер по коррекции образовательного процесса и созданных для него условий.

## **ГЛАВА II. КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРЕДМЕТ МОНИТОРИНГА**

### **§ 1. СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЙ "КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ", "МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ"**

Поиск концептуальных идей модернизации системы российского образования ныне все больше связывается с идеей его качества, которая многими научными и практическими работниками рассматривается как ключевая и доминирующая. Действительно, интенсивно разрабатываемые вопросы гуманизации и демократизации образования, интеграции учебной информации, индивидуализации, дифференциации и профилизации обучения, технологизации и информатизации образовательного процесса, управления педагогическими системами и др. по существу направлены на достижение *одной из главных целей* - повышения качества образования.

С характеристиками образования связывают качество человека, особенности его жизни, качество общества, в котором он будет жить (Н.А. Селезнева, А.И. Субетто и др.) В концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 гг. справедливо подчеркивается, что образование, которое не сказывается на успешности граждан, эффективности экономики, не приводит к усилению позиции государства на мировой арене, не может считаться качественным.

Качество образования и во всем мире признается решающим фактором развития творческого потенциала человека, экономического и социального прогресса общества и роста авторитета самого государства.

Однако признание приоритетности идеи качества образования далеко от решения проблемы постижения сущности этого феномена и его оценки. Знакомство с исследованиями свидетельствует, что в педагогической науке пока отсутствует достаточно оформленная *теория качества образования*; даже само

это понятие все еще не нашло приемлемого научно-педагогического осмысления и поэтому не вошло в категориальный аппарат педагогики. Большинство публикаций о качестве образования изобилует субъективными представлениями, а предлагаемые критерии его оценки имеют произвольный характер и неадекватны его сущности.

Сущность качества образования.

Научное осмысление категории качества впервые начато и осуществлено в теории социального управления в связи со сферой производства, где оно рассматривалось как техническое и социально-экономическое явление. Отталкиваясь от философской интерпретации качества как совокупности существенных свойств, признаков предмета (явления), отличающих его от других, и привнеся в него аксиологический элемент - *ценностное отношение к продукту самого потребителя*, - ученые определили качество как уровень достижения поставленных целей, как соответствие неким стандартам, как степень удовлетворения установленных и предполагаемых ожиданий потребителя. Была разработана и внедрена на сотнях отечественных предприятий эффективная система управления качеством продукции, основанная на теоретических положениях, законах, принципах и требованиях к организации производственного процесса и созданию для него необходимых условий - кадровых, материально-технических, технологических, финансовых и др.

Разработка методологических и теоретических основ качества технологий и производства послужила стартовой площадкой для рассмотрения качества в ракурсе других наук и, прежде всего, экономики. В это же время закладывается фундамент для возникновения и быстрого развития новой отрасли научного знания - *квалитологии* - науки о качестве, объединившей в себе теорию качества, квалитрию (теория измерений и оценки качества, "количественное описание качества предметов или процессов") и теорию управления качеством

объектов и процессов.

Активное "восхождение к качеству человека, качеству образования, качеству интеллектуальных ресурсов" отмечено на рубеже 80-90-х гг., которое продолжается и по настоящее время. Особую роль в этом сыграли ученые московского и Санкт-Петербургского отделений Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов, возглавляемых Н.А. Селезневой и А.И. Субетто, и Академии проблем качества (Т.И. Шамова и др.), результаты научных изысканий которых могут оказаться весьма полезными для становления и развития педагогической теории качества образования.

Продуктивен, прежде всего, их оригинальный подход к определению ключевого понятия. На основе анализа результатов исследований А.И. Субетто пришел к выводу, что постичь и оценить истинную сущность "качества" как многопланового, междисциплинарного явления можно лишь *в единстве и взаимодополнении всех его аспектных характеристик*, так как:

- а) качество есть совокупность свойств (аспект свойства);
- б) качество структурно; качество есть иерархическая система свойств или качеств частей объекта или процесса (аспект структурности);
- в) качество динамично: оно есть динамическая система свойств (аспект динамичности);
- г) качество есть существенная определенность объекта или процесса, внутренний момент, выражающийся в закономерной связи составляющих частей, элементов (аспект определенности);
- д) качество - основа существования объекта или процесса; оно имеет двоякую обусловленность, раскрываемую через "систему моментов" качества: свойство, структура, система, граница, целостность, изменчивость, количество (аспект внешне-внутренней обусловленности);
- е) качество обуславливает единичность объекта или процесса, его специфичность, целостность, упорядоченность, устойчивость (аспект

спецификации);

ж) качество создаваемых человеком объектов и процессов, в отличие от качеств других явлений природы, обладает ценностью, вернее, обуславливает ценность (аксиологизм) соответствующих объектов и процессов, то есть их пригодность и приспособленность для определенных назначений, целей, задач, условий, выдвигаемых человеком.

Качеству как чрезвычайно сложному явлению присуще единство внутреннего и внешнего, потенциального (эвентуального) и реального (актуального), качества и количества, устойчивости и изменчивости, процесса, условий и результата; оно одновременно абсолютно и относительно, объективно и субъективно.

Несмотря на новизну и научную перспективность приведенного здесь обобщающего определения качества, выделенные учеными важнейшие его характеристики и другие сформулированные теоретические положения, в опубликованных работах по проблемам качества подготовки специалистов и по качеству образования в целом пока превалируют философские, экономические и технические (производственные) акценты в анализе данного явления и квалиметрические (количественные) способы его измерения. Очевидно, именно этой причиной можно объяснить трудность трансформации в педагогику аппарата и достижений других наук в познании качества: адаптации и наполнения педагогическим содержанием новых понятий, педагогического осмысления выведенных теоретических положений, поиска возможностей их использования применительно к качеству школьного образования. Вместе с тем не все аспекты качества, выделенные квалитологами, принимаются во внимание педагогами: излагая свое понимание качества образования, они чаще прибегают в своей аргументации к характеристике аспектов его свойств, аксиологизма, иерархичности (уровневости), внешне-внутренней обусловленности, реже, как это не странно, - его определенности, спецификации и динамизма.

В педагогических описаниях качества образования наиболее распространены *два подхода*: философский и управленческий (производственный) в их различных вариантах. С точки зрения первого, качество образования - это "такая совокупность его свойств, которая позволяет ему решать задачи обучения, воспитания и развития личности" (в таком же ключе формулируют данное понятие Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщиков, В.П. Панасюк и др.); это интегральная (системная, комплексная) характеристика образования, "комплекс характеристик образовательного процесса, определяющих последовательное и практически эффективное формирование компетентности и профессионального сознания" (подобным образом определяют качество образования Г.Н. Подчалимова, И.В. Ильина, С.Н. Белова и др.).

С точки зрения второго подхода, *качество образования* - это "соотношение цели и результата", "мера достижения цели", "нормативный уровень, которому должен соответствовать продукт образования"<sup>62</sup>, соответствие результатов эталону, стандартам, степень удовлетворения ожиданий и запросов потребителей образовательных услуг (Д.Ш. Матрос, Д.М. Полев и Н.Н. Мельникова, С.Е. Шишов, В.А. Кальней и др.). [24, 54]

Оценивая предложенные определения, следует отметить, что в философской трактовке качества образования, верно отражающей его общий смысл, остается совершенно не раскрытой его сущность, ибо из определений не видно, совокупность каких конкретно свойств позволяет, например, "решать задачи по подготовке разносторонне развитой личности гражданина, способной ориентироваться в ценностях мировой и отечественной культуры.", что, как мы уже констатировали, создает ситуацию игнорирования или произвольного перечисления указанных свойств и необоснованного выдвижения критериев оценки.

Управленческий (производственный) подход более продуктивен для

понимания педагогической сущности качества образования:

качественным признается образование, результаты которого соответствуют запланированным целям. Однако эта, в принципе, верная трактовка является лишь "первым приближением" к раскрытию сути качества образования, ибо постановка целей представляет сложнейшую практическую проблему, да и перевод целей на уровень нормы, точно фиксируемой в документах, еще не состоялся. Существуют разные мнения и о том, что принимать за результаты образования.

Устранение имеющихся в таких определениях изъянов авторы монографии "Управление качеством образования" связали с реализацией требований операционализации задаваемых целей, гармоничного их прогнозирования и оптимизации ожидаемых результатов. В свете определения качества А.И. Субетто мы дополнили бы эти запросы требованием спецификации педагогических целей относительно уровня образования, возраста и возможностей обучающихся, этапа образовательного процесса и его условий, вида учебной деятельности, учебной дисциплины, конкретного урока и иного занятия и т.д.

Но наряду с отмеченными отличиями многие из ныне существующих определений объединяет ориентация на результат как единственный показатель качества образования, что противоречит его характеристике как совокупности присущих ему свойств (аспект свойства), закономерной связи составляющих его частей (аспект определенности), единства его внешних и внутренних элементов (аспект внешне-внутренней обусловленности) и др.

Ограничение содержания качества образования узкими рамками результата, к тому же часто сводимого к количественным показателям качества знаний, к сожалению, достаточно распространено в образовательной практике и уже принесло свои *негативные последствия*, среди которых в первую очередь необходимо назвать *введение ЕГЭ*.



Ученые еще задолго до этой акции предупреждали о том, что педагогика на сегодня не может конкретно назвать параметры, критерии и показатели, по которым можно точно определить результаты образования<sup>64</sup>. Но их голос не был услышан ни тогда, ни теперь, когда ЕГЭ превратился, по словам В.П. Беспалько, в "тотальное мероприятие". Авторитетный ученый, много сделавший для развития отечественной педагогики, очень точно характеризует ЕГЭ как неудачный "клон" американских SAT (тестов достижений). Он доказывает научную несостоятельность ЕГЭ, не опирающегося ни на одну из разработанных научных теорий и концепций, эмпиризм и противоречивость его исходных позиций, неинформативность показателей, произвольность критериев оценки и оценочных шкал, моральную дефективность его форм - секретивности, централизации, диктата и предлагает "немедленно его прекратить".

Анализируя 5-летний опыт проведения ЕГЭ, В.С. Аванесов, известный в стране ученый, работающий в области тестологии и педагогических измерений, отметил следующие его недостатки: нелегитимность (в соответствии с 21 статьей Конституции РФ запрещено проводить подобные опыты без добровольного на то согласия людей), ненаучность самой идеи ЕГЭ (ибо невозможно создать универсальный метод для аттестации разноуровневого контингента и одновременно для отбора на все специальности и специализации вуза), недемократичность, тотальность и принудительность, нетехнологичность и субъективизм оценки. Он считает, что ЕГЭ стал мощным средством разрушения отечественной системы образования: "Можно определенно утверждать даже на основе одного только факта (а их много), что в течение пяти лет по всей стране двоечникам ставят тройки, российскому образованию нанесен большой ущерб".

Ученые выявили "несоответствие предметного содержания тестов современным взглядам на качество образования", неспособность ЕГЭ "корректно определить даже уровень обученности ученика"

Мы намеренно сделали небольшое отступление, чтобы на примере ЕГЭ подчеркнуть, к чему могут привести теоретические "заблуждения" или, вернее, отсутствие научно обоснованных позиций у ученых и ответственных практических работников. Но, даже верно отражая заданные цели в их современном представлении - обученность, воспитанность, развитость, социализированность, здоровье обучающихся и т.п., результаты образования не могут быть единственным показателем его качества. Будучи по своей природе далеко не однозначными, они разнообразны и в видовом отношении: количественные и качественные, абсолютные и относительные, объективные и субъективные, закономерные и случайные, видимые и скрытые, прямые и косвенные, истинные и мнимые, единичные и массовые, индивидуальные и коллективные, текущие и отсроченные, кратковременные и долгосрочные (устойчивые) и т.д. Кроме того, в соответствии с *квалитологическим принципом* (А.И. Субетто) качество результатов образования напрямую зависит от качества организации и функционирования образовательного процесса, а качество данного процесса определяется качеством созданных для него условий. Поэтому результаты образования нельзя рассматривать изолированно от особенностей протекания образовательного процесса и условий его осуществления.

Процесс, условия и результат, являясь "внешне-внутренними" формами проявления образования, отражают его сущность; и совокупность качеств каждого из них определяет качество образования. Оценить его - значит оценить качество каждого из составляющих качество образования свойств на основе специально отобранных критериев и показателей, способных адекватно передать их важнейшие содержательные характеристики. Учитывая сложность составляющих образование свойств и наличие между ними взаимной связи и зависимости, оценку его качества необходимо проводить лишь на основе комплекса критериев, обеспечивающих его целостность.

Отмеченное позволяет определить *качество образования* как совокупность его сущностных свойств, отраженных в комплексе критериев и показателей достигнутого уровня реализации образовательного процесса, созданных для него условий, количественных и качественных результатов, отвечающих интересам государства, потребностям общества и образовательным запросам обучающихся и их родителей.

Наше обращение к принятой в теории социального управления широкой смысловой трактовке качества (как единства качества производственного процесса, качества созданных для него условий и качества получаемой продукции) вместо традиционно используемой узкосмысловой (как качество производственных результатов) не является простым выходом из сложной ситуации, когда при наличии "многочисленных подходов к качеству образования ни один из них нельзя назвать исчерпывающим". В сформулированном определении отражены основные свойства качества в его квалитологическом понимании. В нем заключено созвучие социально-управленческого, квалитологического и педагогического смыслов качества и одновременно отражена содержательная специфика его педагогической сущности.

Суждения о том, что содержание качества образования должно включать представления не только о цели (результате), но и об образовательном процессе, высказывались и научно обосновывались не единожды, начиная с 2000 г., и относительно школьного (М.М. Поташник, 2000, 2001, 2002 гг.; В.И. Зверева, 2000 г., В.И. Андреев, 2001 г., И.И. Трубина, 2005 г. и др.), и относительно профессионального образования (Е.В. Яковлев, 2000 г.; Г.И. Ибрагимов, П.Ф. Анисимов, И.П. Татарина, 2004; В.С. Суворов, 2005 г. и др.). Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщиков еще в 1995 г. предложили рассматривать качество школьного образования *в трех аспектах*: как качество условий образовательного процесса, качество реализации образовательного процесса и

качество его результатов, определив его как "совокупность свойств образования, соответствующую современным требованиям педагогической теории, практики и способную удовлетворить образовательные потребности личности, общества и государства". Осознавая всю сложность и многозначность понятия "качество", они обозначили "контур" основных групп его внутренних и внешних признаков.

К *внутренним свойствам* качества общего образования отнесены:

.1. Качество *основных условий* образовательного процесса.

1.2. Качество управления образовательным процессом.

1.3. Качество научно-методической работы.

.4. Качество кадрового обеспечения.

.5. Качество материально-финансового обеспечения.

.6. Качество психосоматического здоровья учащихся.

.7. Качество дошкольного образования.

1.8. Качество стимулирования педагогического труда и т.д.

2. Качество *реализации* образовательного процесса.

1. Качество содержания образовательного процесса.

2. Качество преподавания.

3. Качество учения и т.д.

3. Качество *результатов* образовательного процесса.

1. Качество знаний.

2. Качество умений.

3. Качество владения процедурами творческой деятельности.

4. Качество воспитанности.

5. Качество развития личности и т.д.

Внешние свойства качества общего образования составили:

- Соответствие образования образовательным потребностям учащихся.

- Соответствие образования образовательному запросу родителей.
- Соответствие образования потребностям общественных институтов.
- Соответствие образования требованиям государства.
- Соответствие образования требованиям регионального рынка труда и профессионального образования.
- Имидж школы, гарантирующей стабильное качество образования и т.д.

Не рассматривая некоторые спорные моменты инструментирования ("методической упаковки", по В.И. Загвязинскому) заимствованной Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщиковым из теории социального управления идеи широкой смысловой интерпретации "качества", подчеркнем сам факт предпринятых ими первых верных шагов в направлении решения проблемы качества образования. К сожалению, предложенное понимание качества образования не было своевременно замечено и потому не нашло поддержки в научно-педагогической среде. Лишь в последние годы все чаще стали встречаться публикации, разделяющие данную позицию (правда, без ссылки на ее авторов). Так, отдельные показатели результатов, процесса и условий включали в качество образования Ю.А. Конаржевский (1999 г.) и П.И. Третьяков (2001 г.). На основе качества "ресурсов школы", качества функционирования образовательного процесса и его результатов строит управление качеством школьного образования В.П. Панасюк. Четко выделяет *три аспекта* качества образования Э.М. Коротков - "качество потенциала", качество процесса, качество результата. *Три группы свойств* отражаются в перечне показателей качества образования школьников С.Ю. Трапицына - ресурсных, процессуальных и результативных. Даже студенты теперь могут прочитать в рекомендованном им пособии: "Традиционно оценка качества образования предполагала выявление результатов, которых добиваются преподаватели в образовательном процессе. В последние годы в связи

провозглашением приоритетного лично-ориентированного подхода в качестве образования включают и качество процесса образования. Однако необходимо обращать внимание и на оценку качества условий образования, образовательной среды".

Явно обозначившаяся и крепнущая тенденция признания процесса, условий и результата образования в качестве его совокупных свойств позволяет надеяться на решение и еще одной проблемы - определения критериев оценки качества образования с целью организации его мониторинга.

Рассмотрим систему оценки результатов обучения. Все основные характеристики системы оценки результатов обучения (основные подходы к разработке инструментария, характеристики проверочных работ, процедуры проведения, представление результатов и др.) определяются основными целями и задачами, которые ставятся перед этой системой. В большинстве случаев перед системой оценки результатов обучения ставится основная цель - получение объективной информации о функционировании системы образования.

Системы оценки результатов обучения можно разделить на подсистемы в соответствии с целями и объектами оценки:

- оценка индивидуальных образовательных достижений учащихся (состояния или динамики роста) для целей аттестации (подтверждения получения определенного уровня образования), коррекции индивидуальных результатов учащихся, перехода на следующую ступень обучения, выбора уровня изучения отдельных учебных предметов;
- оценка уровня образовательных достижений класса, школы с целью оценки деятельности учителей или школы, усовершенствования процесса преподавания и обучения;
- мониторинг образовательных достижений выборочной совокупности учащихся в масштабе отдельных регионов или страны в целом с

целью оценки качества обучения и тенденций развития.

В США образовательные достижения учащихся оцениваются в основном в рамках программ, разработанных на уровне каждого отдельного штата. В стране нет единой системы национальных экзаменов. Каждый штат разрабатывает свои собственные стандарты учебных достижений и систему оценки этих достижений, используя в качестве ориентиров требования к учебным достижениям школьников, сформулированные в национальных образовательных стандартах. На уровне страны существует система мониторинга качества образования NAEP (National Assessment of Educational Progress). Основная цель данных программ получить информацию о результатах образования (обратная связь, отчет школ об их работе), проследить изменения во времени, определить слабые и сильные стороны образования. На основе данной информации планируются любые изменения в школе, включая пересмотр учебных программ.

Широкое использование получили тестовые технологии.

Слово тест произошло от английского слова "test" - проба, испытание, исследование. В узком значении тест достижения - это инструмент, измеряющий у учащихся уровень их овладения знаниями и умениями в результате обучения. Тест - в более широком смысле - это стандартизированная процедура, совокупность методик для получения определенных характеристик (количественных) о достигнутом уровне знаний, умений и навыков испытуемого. Тесты могут включать задания любого типа: закрытые (например, с выбором ответа), открытые (со свободно конструируемыми ответами), практические задания или другие.

К особенностям теста, отличающим его от контрольных работ, можно отнести следующие: тесты разрабатываются в строгом соответствии с теорией тестов (классической или современной); они имеют устойчивые статистические характеристики для выборки учащихся, для оценки достижений которых они

разрабатывались; процедура тестирования стандартизирована (т.е. выполнение тестов, проверка, обработка и интерпретация их результатов проводится по единым правилам); тесты ориентированы не на констатацию наличия у учащихся отдельных усвоенных знаний или умений (хотя данная информация может быть получена по результатам выполнения тестов), а на определение уровня усвоения определенной совокупности учебного материала. Данные тесты получили название стандартизированные. Тесты, разработанные учителями или специалистами-предметниками, но не отвечающие всем требованиям, предъявляемым к стандартизированным тестам, будем называть авторскими.

Тесты разрабатываются в соответствии с национальными стандартами. Результаты тестирования соотносятся с уровнями достижений, определенными в национальных стандартах. Их смысл заключается в том, что они характеризуют тот уровень подготовки (знаний и умений), который в определенном возрасте достигает большинство учащихся страны.

Ни одна страна мира не может сравниться с США по широте использования тестовых технологий. Тесты всегда использовались в США как политическое средство в проведении реформ в области образования, начиная с 1840 г (Massachusetts Historical Society Documents, 1845-46). Почему же тестирования так широко распространено в США? К основным причинам относят следующие: неудовлетворенность качеством образования в стране, увеличение числа постановлений на уровне государства и отдельных штатов об обязательности тестирования, увеличение внимания в результатам образования, бюрократизация школы и общества в целом. В 1992 г. Национальный Комитет по образовательным стандартам и тестированию (National Council on Education Standards and Testing - NCEST) в своих документах определил цели и сферу использования системы оценки для мониторинга индивидуальных результатов и системы образования в связи с введением национальных стандартов для:



- разъяснения учащимся, их родителям и учителям требований к уровню образовательных достижений;
- совершенствования преподавания и повышения результатов обучения;
- информирования учащихся, их родителей и учителей о достижении образовательных стандартов;
- обеспечения отчетности учащихся, школ, округов, штатов и страны в целом о результатах обучения;
- помощи в принятии управленческих решений в области образования.

Стандартизированные тесты необходимо использовать в каждой школе с целью управления образовательным процессом, совершенствования системы преподавания и обучения, мониторинга результатов школы, распределения учащихся по разноуровневым классам или курсами, для сертификации учащихся.

Стандартизированные тесты, как правило, достаточно проводить один-два раза в год в каждой школе. Но авторские тесты, подготовленные учителями, проводятся по мере необходимости и обязательно в конце каждой темы. Очень часто учителя используют тесты, разработанные авторами учебников, по которым они работают.

#### Основы построения системы мониторинга результатов обучения

В определении подходов к построению системы мониторинга результатов обучения особую роль играют следующие ключевые вопросы:

1. С какой целью будет использоваться создаваемая система? Что будет оцениваться?
2. Насколько объективными, надежными и валидными должны быть результаты? Возможна ли их интерпретация?
3. Какие выводы должны быть сделаны на основе этих результатов?

. Какие проблемы могут возникнуть в процессе разработки инструментария и проведения оценки?

#### Основные подходы в оценке образовательных достижений

Существуют три основных подхода в оценке образовательных достижений учащихся:

- *критериально-ориентированный*, позволяющий оценить насколько учащиеся достигли заданного уровня знаний, умений и отношений, например, определенного как обязательный результат обучения (образовательный стандарт). В данном случае оценка конкретного ученика не зависит от того, какие результаты получили другие ученики. Результат будет показывать соответствует ли уровень достижений данного ученика социально-культурным нормам, требованиям стандарта или другим критериям. При данном подходе результаты могут интерпретироваться двумя способами: в первом случае делается вывод о том, освоен или не освоен проверяемый материал (достиг стандарта или нет), во втором - дается уровень или процент освоения проверяемого материала (на каком уровне освоен стандарт или какой процент из всех требований стандарта усвоен).

- *ориентированный на индивидуальные нормы* конкретного ученика, реального уровня его развития в данный момент времени. Результатом оценки в этом случае является темп усвоения и объем усвоенного материала по сравнению с его начальным стартовым уровнем.

- *нормативно-ориентированный*, ориентированный на статистические нормы, определяемые для данной совокупности учащихся. Учебные достижения отдельного ученика интерпретируется в зависимости от достижений всей совокупности учащихся, выше или ниже среднего показателя - нормы. Происходит распределение учащихся по рангам. Данный подход не соотнесен с содержанием процесса обучения, а если проверку проводит учитель, то его оценка чаще всего субъективна, т.к. свои оценки он делает

относительно среднего уровня подготовки класса.

При оценке достижений образовательных стандартов используются различные подходы, в зависимости от того, что понимается под стандартами: достижение определенных целей образования, освоение определенного содержания учебного предмета или достижение определенных уровней подготовки.

Последние тенденции в оценке результатов обучения:

. Переход к когнитивной точке зрения на обучение и оценку:

- от оценки исключительно результатов обучения к рассмотрению также процесса обучения;
- от пассивного ответа на заданный вопрос к активному конструированию содержания ответа;
- от оценки отдельных, изолированных умений к интегрированной и междисциплинарной оценке;
- внимание к метапознанию (самоконтролю, общеучебным умениям и умениям, связанным с волевыми проявлениями личности (мотивации и другим сферам, влияющим на процесс обучения и образовательные достижения);
- изменение значения понятия "знающий" и "умеющий", отход от рассмотрения этих понятий как некоторого накопления изолированных фактов и умений и новое наполнение понятия в терминах применения и использования знаний.

2. Изменение формы оценки: переход от письменной проверки к аутентичной проверке, основными особенностями которой являются:

- значимая для учащихся оценка;
- использование заданий с определенным контекстом (контекстуализированные задачи);
- основное внимание к комплексным умениям;
- включение заданий с несколькими правильными ответами;

- ориентация оценки на стандарты, известные учащимся;
- оценка динамики индивидуальных достижений учащихся.

3. Изменение характера оценки, проводимой учителями, самооценки учащихся, оценки, проводимой родителями: от единовременной оценки с помощью одного измерителя (чаще всего теста) - к портфолио (оценке работ, выполненных учащимися за определенное время).

. Переход от одномерного к многомерному измерению - от оценки только одной характеристики образовательных достижений к оценке нескольких характеристик одновременно.

. Переход от оценки исключительно индивидуальных достижений учащихся к оценке достижения группы учащихся:

- оценка умений работать в коллективе;
- оценка результатов групповой работы.

Образовательные стандарты и оценка их достижения

Как уже упоминалось выше, основной тенденцией последнего десятилетия является введение стандартов, связанных с системой оценки, как ожидаемых, планируемых образовательных достижений или результатов обучения. Причем стандарты достижения рассматриваются как обязательный минимальный уровень достижений. Стандарт это "степень или уровень требований, уровень совершенства или уровень достижений".

*Оценка минимальной компетентности в США.*

Тесты минимальной компетентности оценивают не образовательные достижения вообще, а компетентность учащегося в контексте принятия решения (на основе результатов тестирования) о дальнейшем пути испытуемого: обучении на последующей ступени школы или переходе к профессиональной деятельности. Выражение "минимальная" (компетентность) означает, что оценивается не любой уровень образовательной подготовки, включая и максимально возможный, а достаточный и необходимый уровень.

К тестам минимальной компетентности и сфере их использования предъявляются следующие требования:

- На этапе планирования теста разрабатывается спецификация, понятно сформулированная и доступная для всех заинтересованных лиц, в которой подробно описываются структура теста и все проверяемые умения. Такая спецификация используется как для разработки тестов (специалистами предметниками и тестологами), так и для подготовки к тестированию (учителями и учениками).

- Тест должен оценивать умения, значимые для дальнейшей жизни испытуемых, включая и когнитивные умения. Получение положительной оценки за выполнение теста должно быть социально значимо.

- Стандарты достижения должны быть определены и сформулированы в терминах школьных программ.

- Проверяемые компетентности и задания теста не должны дискриминировать ни одну из групп обучающихся.

- "Минимум" должен разделять учащихся по уровню подготовки.

- В связи с тем, что не бывает идеальных тестов, окончательные решения о судьбе обучающихся не должны приниматься только на основе результатов выполнения тестов. Необходимо учитывать и другие оценки, полученные в течение года, а также мнения учителей и др.

Результаты, полученные в рамках оценки минимальной компетентности, можно использовать для информирования общественности о результатах образования в школе, т.е. для оценки деятельности школы.

Необходимо выделить критерии анализа системы оценки результатов обучения:

- . До введения системы оценки необходимо четко определить, что должны знать и уметь учащиеся, и на каком уровне.

2. Приоритетной целью системы оценки достижения стандартов

должна быть помощь в совершенствовании преподавания и процесса обучения.

- . Требования к уровню подготовки учащихся, инструментарий и процедуры оценки, а также способы использования результатов, должны быть одинаковыми для всех учащихся.

- . Инструментарий для оценки достижения стандартов должен быть валидным по отношению к образовательным стандартам.

- . Результаты оценки достижения стандарта должны сообщаться вместе с другой необходимой релевантной информацией.

- . Учителя должны быть вовлечены в процесс разработки и реализации системы оценки.

- . Процедура оценки и результаты должны быть понятны всем (учащимся, учителям, родителям, управленцам и другим пользователям).

- . Используемая система оценки должна постоянно совершенствоваться.

На основании выше сказанного, для организации системы мониторинга в образовательном учреждении необходимо использовать некоторые перспективные подходы к организации системы оценивания: сочетание внешнего и внутреннего контроля образовательных достижений; одновременная оценка подготовки учащихся на обязательном (минимальном) и повышенном уровнях; более широкое использование заданий, валидных по отношению к требованиям к уровню подготовки выпускников школы (например, заданий со свободно-конструируемыми ответами, практических заданий и др.); более широкое привлечение учителей в процесс контроля за образовательными достижениями; использование технологии разработки тестов в рамках современной теории тестов; создание механизмов обеспечения качества разработки тестов; организация общественно-профессиональной экспертизы на важнейших этапах разработки тестов, используемых для аттестации учащихся и мониторинга качества образования.

Нецелесообразно использовать подходы или технологии, от которых отказывается большинство развитых стран (например, использовать только тесты с закрытыми заданиями или с небольшим количеством открытых заданий, использовать только авторские тесты для системы мониторинга, использовать результаты тестирования только для аттестации, сравнивать результаты /тестируемых/ с помощью неоткалиброванных тестов и др.)

Решение этой проблемы мы видим в применении современных информационных технологий для диагностики результатов образовательного процесса. С этой целью нами используется Интернет версия тестовой системы "Дикобраз", которая представляет собой комплексную систему автоматизированной диагностики как программный инструмент, в основе которого лежит технология компьютерного тестирования и компьютерная обработка результатов тестирования. Эта система внедрена в Ульяновском техникуме Экономики и Права. МОУ Силикатненская средняя школа получила сертификат за освоение автоматизированной тестовой системы диагностики качества образования "Дикобраз", поэтому наша школа имеет право организовывать мониторинговые исследования с применением этой системы. Такая система позволяет как педагогу, так и образовательному учреждению, в целом, разработать тестовую базу и автоматизировать процесс получения информации о результатах обучения.

Система обеспечивает: создание тестовых программ, компьютерное тестирование, формирование базы данных результатов тестирования, анализ результатов тестирования, формирование требуемых отчётов и соответственно состоит из следующих модулей:

- Тестовая программа "Дикобраз";
- Конструктор тестов;
- Компьютерная тестовая база;
- Модуль обработки и формирования результатов тестирования;

- Модуль анализа результатов тестирования и формирования отчётов.

Адаптируя систему под задачи и цели нашего образовательного учреждения мы можем организовать текущий оперативный контроль за ходом образовательного процесса с использованием контрольно-измерительных материалов (тестовой базы). Все КИМы соответствуют по уровням сложности и форме единому государственному экзамену (ЕГЭ), много заданий взято из открытой федеральной базы ЕГЭ, что позволяет осуществлять репетиционное компьютерное (без бланков) тестирование выпускников, своевременно проводить коррекцию знаний, избежать использования некалиброванных тестов.

Система мониторинга качества образования в образовательном учреждении.

Цель мониторинга: оперативно и своевременно выявлять все изменения, происходящие в сфере деятельности образовательного учреждения. Полученные объективные данные являются основанием для принятия управленческих решений.

Субъекты и объекты педагогического мониторинга.

Субъектами мониторинга выступают все участники образовательного процесса. Степень их участия различна, но все они (и учителя, и ученики, и родители, и общественность) получают информацию, анализируют ее.

Объектами мониторинга являются образовательный процесс и его результаты, личностные характеристики всех участников образовательного процесса, их потребности и отношение к образовательному учреждению.

Разработка и апробация системы педагогического мониторинга.

Система - множество закономерных друг с другом элементов, представляющих собой определенное целостное образование, единство (Толковый словарь). В любой сфере человеческой деятельности невозможно добиться позитивной динамики без осознаваемой (всеми или многими) и



принимаемой системы. Создание теоретической модели системы педагогического мониторинга - первый шаг на пути управления качеством образования.

Существующие системы мониторинга можно сгруппировать по следующим основаниям:

**I группа** - мониторинг уровня ЗУН обучающихся ("цель - результат") **II группа** - мониторинг, связанный с непосредственным накоплением и структуризацией информации;

**III группа** - системы мониторинга, построенные с использованием модели "вход - выход";

**IV группа** - системы мониторинга на уровне образовательного учреждения. С их помощью предпринимаются попытки ответить на вопросы об эффективности той или иной технологии обучения, выделить факторы, влияющие на качество обучения, найти примеры связи квалификации педагога и результатов преподавания.

Однако принцип системности в проведении педагогического мониторинга может быть реализован только при условии разработки циклограмм.

### Годовая циклограмма педагогического мониторинга в ОУ

| Предмет мониторинга (объекты мониторинга)                                   | Цели мониторинга  | Периодичность         | Ответственные (субъекты мониторинга)                    | Результат                        |
|---|---|-----------------------|---|----------------------------------|
| Общие показатели и материально-техническая база образовательного учреждения | Сбор статистических данных об оснащенности учебного процесса, об уровне квалификации педагогических работников и динамике изменений качественного и количественного состава обучающихся | 2 раза в год          | Руководители методических объединений, зам. дир. по УВР | Аналитические записки, диаграммы |
| Учебно-методическое обеспечение учебного процесса                           | Сбор информации об обеспеченности учебного процесса учебной и методической литературой, средствами наглядности и т.д.   | 1 раз в год (декабрь) | Руководители методических объединений, библиотекарь     | Сводные таблицы, диаграммы       |
| Методическая  | Создание банка данных о   | 2 раза в год          | Руководители  | Аналитический                    |

|                                     |   |                                 |  |  |
|-------------------------------------|---|---------------------------------|--|--|
| работа школы                        | методической деятельности методического объединения, создание условий для систематического анализа методической работы  | (сентябрь, май)                 | методических объединений, зам. директора по УВР, члены методического совета школы  | отчет, включающий графики и диаграммы    |
| Деятельность учителя                | Сбор информации об уровне профессионализма учителей, о направлениях их методического развития и совершенствования, составление рейтинга учителей  | Ежемесячно                      | Зам. дир. по УВР   | Таблицы, справки, диаграммы              |
| Деятельность классного руководителя | Определение уровня профессиональной компетентности классного руководителя, создание классным руководителем банка данных учащихся, информации об их уровне обученности, воспитанности, уровне развития классного коллектива и сформированности у учащихся основных компетенций | Ежемесячно                      | Зам. дир. по ВР, социальный педагог, педагог - психолог                            | Справки, таблицы, диаграммы              |
| Нормативно-планирующая документация | Анализ качества составленных рабочих программ и календарно-тематического планирования   | 2 раза в год (сентябрь, апрель) | Руководители методических объединений, зам дир по УВР                              | Протоколы                                |
| Деятельность учащихся               | Определение уровня (качества) обученности учащихся  | Ежемесячно                      | Классные руководители, зам. дир. по УВР, учителя - предметники, педагог - психолог | Аналитические отчеты, диаграммы, таблицы |

Решение проблемы качества образования зависит от того, насколько своевременно и адекватно будут реагировать образовательные учреждения на изменения внешней среды, на потребности общества, социальный заказ, насколько эффективное и педагогически оправданные методы и технологии будут избраны, насколько объективной, независимой и систематической будет экспертиза деятельности образовательного учреждения.

## **§2. КРИТЕРИАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

В литературе о качестве образования и мониторинге образования приводится значительное число отдельных критериев, критериально-оценочных комплексов и моделей (систем) мониторинга, построенных по различным основаниям. Ряд из них составлен только из показателей результатов. Так, разработчики Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. полагают, что качество образования отражается в сформированных у обучающихся универсальных знаниях, умениях и навыках (ЗУН), опыте самостоятельной деятельности и личной ответственности, в их гражданственности, правовом самосознании, российской идентичности, духовности и культуре, толерантности, способности адаптироваться в изменяющихся социально-экономических условиях и самосовершенствоваться в процессе своей жизнедеятельности.

Предложенный авторами монографии "Управление качеством образования" [47] "набор показателей результатов образования" включает не только ЗУН, но и различные характеристики личностного развития (интеллектуального, эмоционального, волевого, мотивационного, познавательного и др.), "отрицательные эффекты (последствия) образования", изменение профессиональной компетентности учителя и его отношения к работе, рост (падение) престижа школы в социуме. Не отрицается значение здоровья ребенка, его собственных усилий, состояния школьной среды, личности учителя, педагогических технологий, условий функционирования и развития образовательного учреждения, которые рассматриваются как факторы, влияющие на качество образования, но находящиеся вне содержания оцениваемого явления (объекта).

Авторы многих публикаций, стремясь уйти от критикуемых ведомственных статистических показателей качества образования, усиливают психологический аспект результатов. Например, по мнению Л.В. Шibaевой, Н.М. Кузнецовой и Т.Г. Гранкиной [55] *важнейшими показателями*

успешности деятельности образовательного учреждения должны стать позитивные тенденции в изменении, с одной стороны, уровня притязаний учащихся, определяемого на основе выбора ими заданий разной степени сложности и креативности, уровня развития основных мыслительных операций и динамики общеучебных навыков, с другой - ценностно-смысловых установок по отношению к школе, учебе, своему будущему, особенностей отношений со взрослыми, особенностей представлений о жизненных перспективах, глубины актуализации образовательного содержания в проблемной ситуации и практической деятельности.

Позиции, подобные приведенным в качестве примеров, являются наиболее распространенными как среди ученых, так и школьных работников, о чем свидетельствуют научные публикации и анализ различных образовательных практик. На основе такой интерпретации качества наработанный опыт мониторинговой оценки развития образовательных систем.

На оценке одной стороны качества образования - результатов процесса обучения, конкретизированных показателями степени усвоения учащимися предметных ЗУН и общеучебных умений и уровня их психического развития: интеллектуального, мотивационного, рефлексивного и коммуникативного, - выстроен психолого-педагогический мониторинг Д.Ш. Матроса, Д.М. Полева и Н.Н. Мельниковой. [24]

Также на отслеживание результативного аспекта качества образования направлен *педагогический мониторинг*, разработанный Л.В. Ишковой, совокупность критериев оценки в котором включает в себя продуктивность учебной деятельности (абсолютная успеваемость, качественная успеваемость, "перенос" ЗУН, их использование в нестандартной ситуации, уровень обученности, интегрированность знаний, сформированность общеучебных умений), индивидуально-психологические особенности личности учащихся (учебная мотивация, исследовательские навыки, уровень притязаний, интеллект,

темп "продвижения" и др.), самостоятельную деятельность, деонтологическое поведение, успешность адаптации в профильном классе и др.

Однако "*системные*" (по терминологии Д.Ш. Матроса) [24] *мониторинги качества образования*, к тому же выполненные на институциональном уровне, пока еще остаются достаточно редким явлением педагогической науки и практики. Чаще предметом мониторингового сопровождения оказываются отдельный компонент: качество обучения, учебная деятельность или какой-то элемент качества образования. Технология подобного мониторинга описана в книге А.С. Белкина и Н.К. Жуковой. Он посвящен длительному отслеживанию нравственного развития учащихся, начиная с дошкольного детства и заканчивая подростковым периодом. Причем, программа мониторинга имеет ярко выраженный возрастной характер, что удачно проявляется в критериях и показателях (признаках) нравственного взросления детей.

Расширение оценочных рамок качества образования, выход за пределы одних только его результатов, содержался (правда, в самом общем виде) уже в монографии С.Е. Шишова и В.А. Кальней [54], определявших качество образования как совокупность показателей, характеризующих не только результат - развитие компетенций обучающихся, но и различные стороны образовательного процесса, его условия: содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническую базу, кадровый состав. В дальнейшем все чаще появлялись критериальные комплексы, ориентированные на три важнейшие свойства качества образования.

Оригинальной и интересной в этом отношении следует признать систему оценок Бурдаковой О.П. [5], реализующую *гуманитарный подход*, для которого высшей оценкой качества образования является его способность обеспечить психическое и личностное развитие ребенка. Отмечая некоторую однонаправленность авторской позиции, тем не менее специально подчеркнем новизну и актуальность предложенного Бурдаковой О.П. [5] подхода в условиях

провозглашенных, но более декларируемых принципов гуманности, демократии, вариативности, плюрализма и открытости нашего образования. Как весьма продуктивные и перспективные представляются предложения ученого для оценки качества образования изучать психическое здоровье, личностную, нравственную и гражданскую зрелость, социокультурную компетентность *ученика*; степень владения *учителем* пятью искусствами: уважения, понимания, помощи и поддержки, договора, умения быть собой; *в учебно-воспитательном процессе* - тип познания, соотношение ролей ребенка и взрослого, технологичность, вариативность, интегрированность, условия, обеспечивающие личностный рост учащихся; *в укладе жизни школы* - концептуальную зрелость педагогического коллектива, систему ценностей и приоритетов, психологический климат взаимных отношений; *в среде и окружении* - социофизическую и социокультурную среду.

Последовательная ориентация на новую социокультурную ситуацию и лично ориентированную парадигму образования потребовала расстановки иных акцентов в понимании качества его результатов, выделения индивидуально-личностных изменений и достижений обучающихся и более четкого описания того, за счет чего они могут быть обеспечены. В значительной степени соответствует этим требованиям *критериальный комплекс* авторов учебного пособия "Управление образовательными системами". Они предлагают оценивать качество образования по трем группам критериев, исходя из трех составляющих это качество аспектов.

*Критериями качества образовательного процесса* являются:

критерий качества содержания образовательного процесса, представленный показателями инвариантного уровня содержания образования (фундаментальность, интегративность, концептуальность, деятельностный характер содержания), вариативного (вариативность, непрерывность) и личностного уровня (включенность в содержание образовательного процесса

субъектного опыта учащихся, согласованность такого опыта с нормативно задаваемой общественной практикой);

критерий качества образовательных технологий.

Процессуальный критерий находит свое выражение в гуманистичности преподавания и диалогических формах взаимодействия учителя с учащимися.

*Критериями качества условий образования* выступают:

качество конечных результатов управления;

эффективность видов управленческой деятельности:  
мотивационно-целевой, информационно-аналитической,  
планово-прогностической, организационно-исполнительской,  
контрольно-регулирующей и оценочно-результативной;

качество кадровых, научно-методических, психологических и др. условий.

В число *критериев качества конечного результата образования* входят:

состояние здоровья учащихся;

сформированность у них ценностных отношений к окружающей действительности: к своему Отечеству, к другим и себе, к деятельности;

образованность, определяемая:

по личностно-смысловому отношению ученика к изучаемому материалу и процессу собственной учебной деятельности;

самостоятельности выработанных им способов учебной работы (интеллектуальных, информационных, исследовательских и др.), в которых представлены усвоенные в образовательном процессе способы проработки учебного материала и результаты накопления собственного опыта;

овладению метазнаниями (знаниями о приемах и средствах усвоения учебного материала; переработки информации, данной в словесной, знаково-символической и графической формах);

владению логикой предметного знания (т.е. по качеству знания предмета).

Материалы, собранные в результате анализа опубликованных

критериальных наборов и мониторинговых систем оценки качества образования, дают основание для формулирования *следующих заключений*:

1. Проблема оценки качества образования является одной из самых актуальных для всех уровней образования - и общего, и профессионального.

. Все более заметное распространение в научно-педагогической среде находит широкая смысловая интерпретация качества образования как единства его совокупных свойств - условий, процесса и результата, уже практически воплощенная в пока немногочисленных мониторинговых моделях, способных обеспечить получение качественной информации.

3. Положительным моментом следует признать использование уровневого подхода в оценке качества образования - регионального, муниципального (субрегионального), институционального (школьного) и личностного - как в теоретических исследованиях (Г.В. Гутник, А.И. Севрук и др.) [40], так и в практической деятельности (Чувашская Республика, Самарская и Воронежская области, явившиеся пилотными регионами в разработке подкомпонента "Мониторинг качества и статистика образования" министерского проекта "Реформа системы образования", финансируемого за счет средств займа Всемирного банка), что создает реальные предпосылки для разработки федеральной системы мониторинга качества образования.

4. Вместе с тем в предлагаемых наборах критериев и их показателей за редчайшим исключением не нашла реализацию декларируемая в исходной дефиниции качества образования степень удовлетворения образовательного запроса одного из главных его заказчиков - обучающихся; "забытым" оказался и заказ родителей на качественное образование их детей.

5. Современный этап решения проблемы критериев оценки качества образования характеризуется многокритериальным, но преимущественно однонаправленным подходом, свидетельствующим о доминировании традиционного взгляда на качество образования как его результат. И хотя



достаточно настойчиво высказываются совершенно справедливые мнения о том, что модели (системы) мониторинга, предполагающие изучение только результата, или отношения "цель-результат", бесперспективны, т.к. "приводят к ошибочным заключениям" (О.А. Митина, В.А. Мокшеев, С.Ю. Трапицын и др.), весьма распространенная узкосмысловая трактовка сущности качества образования остается одним из главных препятствий на пути решения этой проблемы, порождая появление новых вариантов критериальных наборов, не способных гарантировать адекватность оценки.

Усложняет решение проблемы и отсутствие строгих правил отбора критериев и количественного и качественного состава их показателей. Высказываемые по поводу выбора параметрических характеристик оцениваемых объектов (явлений) отдельные замечания не могут заменить теоретически обоснованные или практически выведенные принципы, ориентация на которые стала бы обязательной для всех. Тем не менее, систематизация продуктивных находок исследователей в области мониторингового сопровождения педагогических процессов и явлений, отдельных рациональных высказываний и практически выверенных подходов, собственный опыт мониторинговой деятельности позволяют определить *позиции* в конструировании критериально-оценочного аппарата мониторинга качества образования.

Создание системы оценки качества образования в России происходит в период введения образовательных стандартов и появления необходимости оценивать их достижение в масштабах всей страны. В связи с этим ставится задача создать систему получения объективной информации о результатах обучения в соответствии с образовательными стандартами (в том числе - определение комплекса критериев, процедур и технологий оценки, организацию педагогического мониторинга и его использование как неотъемлемого инструмента управления качеством образования) на уровне образовательного

учреждения, на основе которой можно будет принимать управленческие решения. Современная педагогическая наука и практика поставлены перед необходимостью перехода от традиционных способов сбора сведений о школе - к педагогическому мониторингу, под которым мы понимаем целенаправленное, специально организованное, непрерывное слежение за функционированием и развитием образовательного процесса и/или его отдельных элементов в целях своевременного принятия адекватных управленческих решений на основе анализа собранной информации и педагогического прогноза.

Традиционная система оценки знаний учащихся, сформировавшаяся в период советской школы, имеющая богатый опыт в области контроля за результатами обучения, в силу своих организационных и технологических особенностей не может обеспечить удовлетворение данных потребностей общества. Ее результаты нельзя использовать для получения объективных количественных и качественных показателей, позволяющих управлять качеством образования. Появление понятия "мониторинг" связано со становлением и развитием информационного общества, которое нуждалось в объективных и субъективных сведениях о состоянии тех или иных объектов и структур. Образовательная система оказалась слишком сложной, многоаспектной, чтобы можно было сразу создать такую систему, которая позволила бы объективно судить о состоянии дел.

В настоящее время в России различными научными коллективами создаются подходы к оценке достижения стандартов образования. Встает задача проанализировать эти подходы и оценить перспективность их применения для аттестации обучающихся, а также для построения системы оценки качества образования в образовательном учреждении. Для этого необходимо иметь ориентиры для сравнения. Одним из таких ориентиров может быть анализ зарубежного опыта, позволяющий выявить тенденции развития систем оценки результатов обучения, преобладающие подходы в оценочной деятельности,

технологии оценки, которые можно использовать при разработке системы мониторинга.

Определяя критерии и показатели оценки качества образования, мы ориентировались, прежде всего, на современный социальный заказ системе образования. Изменившаяся образовательная парадигма, нашедшая отражение в законе РФ "Об образовании", в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года и в последних правительственных документах об образовании, ориентирует на воспитание и развитие личности учащихся в процессе овладения ими предметными знаниями, умениями и навыками.

### **ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ:**

1. Качество образования, трактуемое учеными с точки зрения современных теорий качества, имеющих общефилософский и управленческий характер, рассматривается в узком (как качество результатов или соотношение целей и результатов) и в широком смысле.

. Широкая трактовка качества образования как совокупности оптимально сочетающихся его важнейших компонентов, отражающих уровни организации и осуществления учебно-воспитательного процесса, созданных для него условий и достигнутых результатов, отвечающих интересам государства и общества и удовлетворяющих образовательные запросы школьников, существенно меняет параметры его оценки.

. Понятие "качество образования" не тождественно качеству результатов образования или, что еще уже, качеству обученности. Судить о качестве образования необходимо не только с позиций качества его результатов - образованности, воспитанности, развитости учащихся, их социальной адаптированности, сориентированности на общечеловеческие ценности и т.п., но и с позиций качества функционирования образовательного процесса - его содержания, организации, технологий обучения и воспитания и созданных для

его реализации материально-технических, учебно-методических, кадровых и иных условий.

. Комплекс критериев и показателей оценки качества школьного образования имеет своего рода критериальное ядро (инвариант), отражающее государственный заказ, запросы общества и учащихся системе образования в целом. Оно должно быть дополнено индивидуальными для каждого образовательного учреждения показателями качества образования, отражающими специфику работы этого учреждения.

. Для отслеживания качества образования необходимо все составляющие качества образования рассматривать не отдельно друг от друга, а в их особом соотношении, с учетом их взаимовлияния: качество результатов обуславливается качеством процесса и качеством условий его реализации и несет в себе информацию о качестве последних.

6. Качество образования динамично, оно имеет относительный характер и изменяется не только с течением времени, но и в зависимости от уровня оценки качества образования, от типа образовательного учреждения и образовательных возможностей каждого ученика, поэтому и оценивается исходя из соотношения образовательных результатов и общественно-необходимых нормативов, возрастных норм физического и психического развития детей, степени реализации образовательных возможностей и потребностей школьников, вскрытой динамики результатов, тенденций формирования и развития личности и др.

## *ЗАКЛЮЧЕНИЕ*

Современный этап модернизации образования, усложнение его функций обострил необходимость внедрения мониторинга как инструмента для отслеживания и оценки качества образования. Непрерывное отслеживание и адекватная оценка такого сложного педагогического явления, как качество образования, изменяющегося не только с течением времени, но и в зависимости от типа образовательного учреждения, от образовательных возможностей учащихся и т.д. могут быть осуществлены посредством мониторинга.

Отслеживание и оценка качества образования не есть самоцель, они необходимы для педагогического прогнозирования и принятия адекватных управленческих решений относительно хода и результатов учебно-воспитательного процесса. Только полифункционально организованный мониторинг способен удовлетворить эти требования.

В ходе решения поставленных перед исследованием задач, мы, во-первых, проанализировали исторический опыт становления мониторинга в контексте управления образованием, установили предпосылки его возникновения, изучили практику отслеживания качества образования в школах.

Во-вторых, на основе анализа толкований понятия "мониторинг" в педагогической литературе, соотношения этого понятия со смежными - "изучение", "наблюдение", "контроль" и др. уточнили определение "мониторинга качества школьного образования". Раскрыли сущность мониторинга, рассмотрев его как систему и как процесс. Сравнив осуществление мониторинга в образовании и в других сферах, доказали, что мониторинг в образовании имеет полифункциональный характер, определили оптимальную совокупность его функций и принципов.

В-третьих, проанализировав толкование термина "образование" и изучив значения понятия "качество", дали широкую трактовку качества образования,

установили его структуру.

В-четвертых, с учетом современного социального заказа педагогически проинтерпретировали и конкретизировали основные компоненты качества школьного образования, разработали критериально-оценочный комплекс мониторинга качества школьного образования, включающий в себя детализированные критерии и адекватные им диагностические способы оценки качества образования обеспечиваемого школой.

В-пятых, провели опытно-экспериментальную проверку критериально-оценочного комплекса мониторинга качества образования в разных общеобразовательных школах.

Теоретическое изучение проблемы и результаты опытно - экспериментальной работы подтвердили продуктивность выдвинутой гипотезы и дали возможность сделать следующие выводы:

. Педагогический мониторинг - важнейшее условие эффективного управления общеобразовательным учреждением, сориентированным на предоставление нового качества образования.

2. Система мониторинга представляет собой совокупность взаимосвязанных элементов: цели его проведения, объекта отслеживания, субъектов мониторинга, комплекса критериев и показателей оценки, методов сбора информации. Выступая подсистемой управления, она является открытой, деятельностной системой. Функционирование системы мониторинга обусловлено степенью ее открытости, степенью эффективности информационного обмена между системой мониторинга и системой управления.

. Качество образования как значимый педагогический феномен, отражающий современный социальный заказ системе образования, может быть осмыслено и педагогически интерпретировано на основе широкого подхода к определению как единства и взаимосвязи его составляющих компонентов,

отражающих уровни организации и осуществления учебно-воспитательного процесса, созданных для него условий и достигнутых образовательных результатов, отвечающих интересам государства, общества и образовательным потребностям личности.

Организация, содержание и осуществление мониторинга качества образования должны быть подчинены практической реализации требований, вытекающих из принципов: целенаправленности, непрерывности, целостности и разносторонности изучения, согласованности действий субъектов мониторинга, адресности и гласности добываемой с его помощью информации.

. Широкая трактовка качества образования существенно меняет параметры оценки и способы его отслеживания. Как сложное социально-педагогическое явление оно должно оцениваться с помощью комплекса критериев и показателей, что обеспечит разносторонность мониторинговой информации, глубину ее анализа и прогностичность.

5. Комплекс критериев оценки качества школьного образования включает в себя инвариантные и вариативные показатели. В соответствии с предъявляемыми государством, обществом и обучающимися требованиями к качеству образования, в число инвариантных показателей должны входить признаки, характеризующие качество результатов образования (социокультурного, психического и физического развития школьников), качество функционирования образовательного процесса (содержания образования, организации образовательного процесса, качества преподавания и воспитательного воздействия и т.д.) и качество созданных для него условий (материально-технической оснащенности, учебно-методической обеспеченности, квалифицированности кадров и т.д.) с точки зрения предъявляемых к ним требований государства, общества и учащихся. Вариативные показатели качества школьного образования должны отражать индивидуальное лицо школы, специфику условий ее функционирования и

развития.

. Важнейшей характеристикой мониторинга качества образования является его полифункциональность, то есть предназначение собирать существенную информацию, производить ее анализ и адекватную оценку с учетом взаимовлияния всех составляющих его компонентов, оказывать стимулирующе-мотивационное воздействие на субъектов образования, обеспечивать контроль за реализацией социального заказа, прогнозировать дальнейшее развитие образования и возможные сбои, вырабатывать рекомендации по коррекции образовательного процесса и обеспечивающих его условий. Реализация в процессе мониторинга обозначенных функций расширяет рамки и повышает эффективность мотивационно-стимулирующих, контролирующих и корректирующих управленческих влияний.

. В ходе проведения мониторинга должен быть обеспечен полный его цикл (последовательное осуществление сбора информации, ее обработки, систематизации, глубокого анализа, оценки, интерпретации, прогноза дальнейшего развития и выработки коррекционных мер), так как пропуск (или искажение) любого из этапов этого процесса негативно отразится на качестве мониторинговой информации, а затем - и на принятых управленческих решениях.

. Важнейшим условием успешности мониторинговой оценки качества школьного образования является адекватность критериев и оптимальность (необходимость и достаточность) подбора диагностических методик, составляющих критериально-оценочный комплекс.

Проведенное диссертационное исследование можно рассматривать как начало разработки комплексного мониторинга качества системы образования - муниципальной, региональной и общегосударственной. Дальнейшим решением поставленной проблемы могут быть и узко направленные исследования, в частности:



) нормативов оценок результатов по всем показателям качества школьного образования;

) соотношения факторов, влияющих на качество образования;

) способов прогнозирования повышения качества образования в зависимости от различных воздействующих факторов;

) возможностей применения новых информационных технологий в целях отслеживания, анализа и оценки всех компонентов, составляющих качество образования и др.

## *СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ*

1. Аверкин, В. Региональная система управления образованием: мониторинг развития/ В. Аверкин, С. Аверкина, Е. Карданова Е. и др. // Народное образование. - 2008. - №2. - С.156-164.
2. Авлишина, Л.Н. Служба мониторинга учебно-воспитательного процесса/ Л.Н. Авлишина, А.Е. Луковников // Справочник заместителя директора школы. - 2007. - №0/август. - 24-32.
- . Баранова, В.В. Мониторинг качества образовательного процесса/ В.В. Баранова // Образование в современной школе. - 2008. - №1. - С.3-8.
- . Булдыгина, Л.М. Реализация мониторинга как средство управления профессиональным развитием педагогов/ Булдыгина Л.М., О.Г. Красношлыкова // Информатика и образование. - 2007. - №4. - С.103-108.
- . Бурдакова, О.П. Мониторинг как механизм управления качеством образования школьников/ О.П. Бурдакова // Управление качеством образования. - 2007. - №3. - С.53-69.
- . Быстрицкая Т.Н. Мониторинг отслеживания общеучебных умений и навыков учащихся по русскому языку и литературе // Т.Н. Быстрицкая / Педдиагностика. - 2007. - №2. - С.117-128.
- . Галкина Т.И. Мониторинг образовательной деятельности в школе. Книга современного завуча /Т.И. Галкина, Н.П. Озерова. - Ростов н/Д: Феникс, 2006. - 384с.
- . Гирба, Е.Ю. Таблица для мониторинга инновации, внедряемой учителем/ Е.Ю. Гирба // Практика административной работы в школе. - 2007. - №1. - С.34-37.
- . Головичер, Г.В. Теория и практика проведения мониторинга качества знаний обучающихся образовательных учреждений региона/ Г.В. Головичер // Управление качеством образования. - 2008. - №2. - С.48-58.

- . Гончарова, Н. Мониторинг результативности педагогической деятельности/ Н. Гончарова // Педагогическая диагностика. - 2008. - №4. - С.94-96.
- . Григуола, Е. Мониторинг здоровья дошкольников/ Е. Григуола // Педагогическая диагностика. - 2008. - №3. - С.69-76.
- . Ковалева Н.В. Мониторинг экономики образования /Н.В. Ковалева // Экономика образования. - 2007. - №3. - С.33-66.
- . Ковалева, Г.С. Можно ли использовать результаты ЕГЭ для мониторинга качества образования/Г.С. Ковалева // Народное образование. - 2006. - №9. - С.53-57.
- . Ковалева, Н. Школа в фокусе мониторинга экономики образования // Народное образование. - 2007. - №10. - С.41-50.
- . Коннычева, Г. Мониторинг образовательного процесса/ Г. Коннычева // Директор школы. - 2007. - №9. - С.21-27.
- . Кузнецова, О.П., Мониторинг качества школьного образования/ О.П. Кузнецова, И.С. Денисова, Т.С. Чернышева и др. // Управление качеством образования. - 2008. - №3. - С.45-62.
- . Куприянов, Б. Мониторинг деятельности классных руководителей: региональный вариант/ Б. Куприянов // Воспитание школьников. - 2007. - №2. - С.40-45.
- . Курбанов, А.С., Мониторинг концепции инновационного развития образовательного процесса/ А.С. Курбанов, А.Ф. Костенко // Инновации в образовании. - 2007. - №10. - С.121-129.
- . Кучмаева, О.В., Мониторинг воспитательного потенциала семьи/ О.В. Кучмаева, Е.А. Марыганова, О.Л. Петрякова // Педагогика. - 2008. - №3. - С. С.53-59.
- . Лукьянова, М.И. Мониторинг результативности образовательного процесса в системе повышения квалификации работников образования / М. И

Лукьянова // Педдиагностика. - 2007. - №1. - С.18-20.

. Маленкова, Л.И. Модель мониторинга воспитательного процесса в образовательном учреждении/ Л.И. Маленкова // Классный руководитель. - 2007. - №8. - С.4-5.

. Матвейчук, Н.П. О самооценке как механизме развития образовательного учреждения/ Н.П. Матвейчук // Директор сельской школы. - 2008. - №1. - С.94-95.

. Материалы для организации и проведения мониторинга эксперимента/сост.Г.С. Ковалева, С.В. Иванова. - М. Дрофа, 2001. - 224с.

. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга/ Д.Ш. Матрос, Д.М. Полев, Н.Н. Мельникова. - М.: Педагогическое общество России, 1999. - 96с.

. Мониторинг в образовательном учреждении в ходе модернизации российского образования // Мастер-класс: приложение к ж. "Методист". - 2008. - №6. - С.2.

. Мониторинг индивидуального прогресса учебных действий школьников/под ред.П.Г. Нежнова, Б.И. Хасанова, Б.Д. Эльконина. - Красноярск: Печатный центр КПД, 2006. - 132с.

. Мониторинг педагогической системы как метод ее исследования // Третьяков П.И. Оперативное управление качеством образования в школе. Теория и практика. Новые технологии. - ООО" Издательство Скрипторий 2003", 2004. - С.149-184.

. Мониторинг профильного обучения // Галкина Т.И., Сухенко Н.В. Организация профильного обучения в школе. Книга современного завуча/Т.И. Галкина, Н.В. Сухенко. - Ростов н/Д: Феникс, 2006. - С. 205-245.

. Моногарова, С.Н. Мониторинг образовательного процесса в условиях модернизации школы/ С.Н. Моногарова // Мастер-класс: приложение к ж.

"Методист". - 2008. - №6. - С.6-10.

. Мухартова, Н.,. Мониторинг качества образовательной среды/ Н. Мухартова, Н. Лисицкая // Директор школы. - 2007. - №4. - С.37-40.

. Набиева Е.В. Мониторинг формирования научно-исследовательской компетентности учителя/ Е.В. Набиева // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2008. - №5. - С.13-17.

. Науменко, Ю.В. Мониторинг здоровьесберегающей деятельности школы/ Ю.В. Науменко // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2007. - №3. - С. 20-26.

. Ольвинова, Л.А. Школьный мониторинг (из опыта работы) / Л.А. Ольвинова // Завуч. - 2007. - №2. - С.129-143.

. Очеретина, Н.И. Системный мониторинг качества профессионального образования/ Н.И. Очеретина // Методист. - 2008. - №2. - С.50-53.

. Петряева, Е.Ю. Индивидуальная зачетная книжка гимназиста как инструмент мониторинга количественных и качественных достижений учащихся историко-правовых классов/ Е.Ю. Петряева // Образование в современной школе. - 2007. - №6. - С.3-7.

. Проект "Школьная система мониторинга как фактор влияния на ее эффективность" // Завуч. - 2007. - №7. - С.47-73.

. Рачкова, В.А. Служба мониторинга эффективности учебно-воспитательного процесса и повышения качества образования/ В.А. Рачкова, Н.И. Плехова // Мастер-класс: приложение к ж. "Методист". - 2008. - №6. - С.10-14.

. Рыбина, О.В. Мониторинг и диагностика качества знаний/ О.В. Рыбина // Образование в современной школе. - 2008. - №9. - С.5-8.

. Рыбина, О.В. Мониторинг качества образования в школах округа/ О.В. Рыбина // Образование в современной школе. - 2007. - №12. - С.5-16.

. Севрук, А.И. Мониторинг качества преподавания в школе: учебное

пособие/ А.И. Севрук, Е.А. Юнина. - М.: Педагогическое общество России, 2004. - 144с.

. Сергеев, И.С. Мониторинг эффективности управления общеобразовательной школой/ И.С. Сергеев // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2008. - №5. - С.7-12.

. Социологический мониторинг проведения эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования Серия "Библиотека Федеральной программы развития образования"/ под ред. Н.Л. Смакотиной. - М.: Изд. дом. "Новый учебник", 2003. - 80с.

. Степанова, Е.О. Система оценивания результатов деятельности школ с применением самооценки/ Е.О. Степанова // Директор сельской школы. - 2008. - №1. - С.88-93.

. Строкова, Т. Мониторинг педагогических нововведений/ Т. Строкова // Педагогическая диагностика. - 2008. - №3. - С.44-56.

. Тлукашаова Р.Х. Мониторинг качества знаний абитуриентов/ Р.Х. Тлукашаова // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2008. - №5. - С.18-20.

. Третьякова, Т.В. Мониторинг результатов ЕГЭ по математике и его использование в регионе и в образовательном учреждении/ Т.В. Третьякова // Вопросы образования. - 2007. - №2. - С.188-200.

. Управление качеством образования.

. Фоменко, С. Мониторинг как способ управления качеством образования в школе/ С. Фоменко // Народное образование. - 2007. - №4. - С.110-119.

. Харисов, Т., Комплексный мониторинг качества подготовки конкурентоспособного выпускника образовательного учреждения/ Т. Харисов, А. Харисова // Педагогическая диагностика. - 2008. - №4. - С.77-86.

. Чемодурова, В.И. Мониторинг в образовательном процессе/ В.И. Чемодурова // Мастер-класс: приложение к ж. "Методист". - 2008. - №6. - С.3-6.

. Черных, Т.Л., Мониторинг эффективности инновационной

экспериментальной деятельности/ Т.Л. Черных, Е.А. Шалашная // Педдиагностика. - 2007. - №2. - С.140-160.

. Чивина, Н.П. Мониторинг качества воспитания // Н.П. Чивина /Классный руководитель. - 2007. - №8. - С.6-17.

. Шаталов, А.,. Мониторинг как особый вид научной теории и практики/ А. Шаталов, В. Афанасьев, И. Афанасьева и др // Педагогическая диагностика. - 2008. - №№4. - С.28-39.

. Шишов, С.Е., Кальней, В.А. Мониторинг качества образования в школе/ С.Е. Шишов, В.А. Кальней. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998. - 354с.

. Шibaева Л.В. Реализация прав ребенка в школе: технологии проведения социологического мониторинга/ С. Щеглова // Воспитательная работа в школе. - 2007. - №1. - С.97-107.