

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего образования
«ОРЕНБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

МАСЛИКОВА Эльвира Фаритовна

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ
МОДЕЛИ
УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор
Н.А. Каргапольцева

Оренбург 2017

Содержание

Введение.....	3
Глава I Теоретические аспекты проектирования и реализации модели управления качеством образования.....	17
1.1 Реализация личностно-развивающего потенциала проектирования в образовании как педагогическая проблема.....	17
2.1 Проектирование и проект в качественной образовательной плоскости деятельностного и прогностического подходов.....	56
3.1 Качество образования в проектно-модельной управленческой парадигме.....	85
4.1 Региональная модель управления качеством общего образования.....	114
Выводы по первой главе.....	141
Глава II. Опыт реализации региональной модели управления качеством общего образования.....	145
2.1 Содержание и логика констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы.....	146
2.2 Реализация модели управления качеством общего образования Оренбургской области.....	160
2.3 Педагогическая интерпретация полученных результатов....	186
Выводы по второй главе	206
Заключение.....	208
Список использованных источников	211
Приложения	244

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Построение демократического общества и конкурентоспособной экономики обуславливает повышенное внимание российского социума к сфере образовательного бытия, существенно усиливая значимость разработки алгоритмов, способов и критериев продуктивного управления образованием в утверждающейся парадигме компетентностного развития личности.

Необходимость повышения эффективности образовательного реформирования, обострение конкуренции на отечественном и мировом рынках образовательных услуг актуализируют проблему качества российского образования, непосредственно связанную с динамическими векторами и проектными основаниями его дальнейшего совершенствования.

В доминирующем статусе ожидаемых проекций целевые ориентиры образовательного качества обозначены в содержании Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы, Национальной доктрины российского образования на период до 2025 года, других программных государственных документах, где достижение нового состояния всех элементов системы оценки качества образования и образовательных результатов, связанных с формированием «инновационного человека» XXI века, обосновывается в числе стратегических приоритетов социально-экономического и духовного развития российского общества.

В настоящее время в гуманитарной науке накоплен значительный объем философских, психолого-педагогических, управленческих, квалиметрических знаний, необходимых для критического осмысления сложившейся ситуации и нахождения путей продуктивного решения обозначенной проблематики образовательного

менеджмента в содержательно-смысловой плоскости педагогического исследования.

Осуществлено философское осмысление содержания феномена проектирования как гуманитарного конструкта (В.Н. Бурков, Дж. К. Джонс, В.А. Лекторский, А.М. Новиков, Д.А. Новиков, М.М. Поташник, В.Н. Сагатовский, С.А. Смирнов, П.Г. Щедровицкий), в том числе в социально-педагогическом ракурсе его сущностной интерпретации (Н.А. Алексеев, А.Г. Асмолов, В.И. Баймурзина, Н.С. Белобородова, И.В. Бестужев-Лада, В.В. Давыдов, Д.А. Данилов, З.З. Кирикова, Е.Э. Киркина, В.И. Курбатов, О.В. Курбатова, И.В. Молочкова, Г. Саймон, Т.Л. Стенина, О.В. Тарасюк, П. Хилл), в товарно-рыночных проекциях квалиметрических атрибуций (И.И. Мазур, В.Д. Шапиро) и управленческих стратегий (М.Л. Разу, К.М. Ушаков).

Обозначены различные стороны и уровни педагогического проектирования (Р.М. Асадуллин, Л.В. Байбородова, А.Е. Бахмутский, В.П. Бедерханова, П.Б. Бондарев, Р.С. Бондаревская, М.П. Горчакова-Сибирская, В.В. Гура, Е.С. Заир-Бек, Е.И. Исаев, Н.Э. Касаткина, И.А. Колесникова, Г.А. Лебедева, Ю.А. Лях, В.М. Моныхов, Е.В. Плотникова, Э.Э. Пурик, В.Е. Радионов, Н.Ф. Радионова, Н.Н. Суртаева, Р.И. Тухватуллин, А.И. Шевченко, В.Э. Штейнберг, В.В. Юдин), уточнены проектные направления и подходы в личностно-развивающей плоскости общего образования (Л.А. Амирова, Ш.А. Амонашвили, В.С. Безрукова, М.М. Кашапов, А.А. Куманёв, В.С. Лазарев, А.С. Макаренко, Н.В. Матяш, В.В. Сериков, С.Л. Соловейчик, В.А. Сластенин, В.А. Сухомлинский, Р.М. Фатыхова, В.М. Янгирова).

В сопряженном контексте аксиоцентрированной (Б.С. Гершунский, А.В. Кирьякова) проектности (О.И. Генисаретский, К.М. Кантор, Г.Г. Курьерова) выделены общетеоретические

(В.А. Штофф) и гуманитарно-образовательные (А.И. Богатырев, И.Г. Карелина, А.С. Косогова, Р.И. Кузьминов, Н.Н. Нечаев, А.И. Панов, И.А. Синицина, М.И. Упит, И.М. Устинова) векторы моделирующих процессов.

Конкретизированы теоретико-методологические и педагогические основания управленческого ресурса проектно-модельной образовательной парадигмы (В.Н. Виноградов, С.А. Гильманов, В.И. Загвязинский, В.М. Монахов, О.Г. Прикот, Н.О. Яковлева), определены наиболее эффективные управленческие стратегии и тактики обеспечения качества образования (М.Л. Агранович, А.И. Адамский, В.Н. Азаров, В.В. Афанасьев, С.С. Васильев, А.В. Вильвовская, Б.С. Гершунский, Т.Д. Дубовицкая, А.А. Колесников, А.А. Нестеров, Н.В. Пернай, М.А. Пинская, С.А. Сафонцев, Н.К. Сергеев, Г.Н. Сериков, И.М. Синагатуллин, С.Ю. Трапицын, Н.Н. Тулькибаева, Л.А. Шипилина, Р.Т. Шрейнер, В.А. Штурба) в аспекте внедрения инновационных форм и методов образовательного менеджмента (М.А. Аханова, В.Н. Виноградов, Н.А. Иванцова, М.А. Ильина, Д.Ф. Ильясов, О.А. Ильясова, Д.А. Киселев, И.М. Курдюмова, В.П. Тихомиров, А.М. Трещёв). Выявлены характерные особенности протекания этого процесса на уровне общего (школьного) образования (С.В. Иванова, Н.Н. Давыдова, Т.Г. Ивошина, О.Е. Лебедев, Г.Е. Муравьева, В.П. Панасюк, В.В. Рубцов, П.Б. Суртаев, Я.С. Турбовской), в том числе в аспекте совершенствования методов и форм общественно-государственного управления образованием (Т.Ч. Будаева, В.А. Кучеренко, Д.Г. Левитес), на уровне проектирования и разработки индивидуальных образовательных траекторий, маршрутов, программ (С.А. Вдовина, О.В. Волкова, А.С. Гаязов, И.Ю. Исаева, И.М. Кунгурова, Н.И. Щукина) и в условиях тьюторской центрации управленческо-педагогического опосредования (В.Р. Имакаев, Т.М. Ковалева, С.А. Степанов,

М.П. Эндзинь).

Детально освещены регионально-муниципальные аспекты педагогического проектирования и управления образовательными системами в качественном аспекте функционального совершенствования (Н.М. Борытко, Л.Н. Глебова, Г.В. Гутник, Ю.С. Захир, В.В. Иванов, Л.Ф. Ковалев, О.В. Ковальчук, В.П. Ларина, И.Н. Лескина, И.А. Соловцова, Е.Ю. Станкевич, Г.А. Шапоренкова, В.З. Юсупов).

Вместе с тем анализ литературы и источников по проблеме, обобщение педагогического опыта и условий региональной образовательной деятельности позволили обозначить имеющиеся *противоречия* между:

- потребностью российского социума в повышении качества образования своих граждан в доминирующих векторах общечеловеческих и национальных ценностей и необходимостью дальнейшей педагогической актуализации проективных ресурсов и модельных возможностей, продуктивных методик и личностно-развивающих технологий образовательного менеджмента;

- генерализированным стремлением системы общего образования к наиболее полной реализации целей и задач компетентностного развития обучающихся и потребностью в педагогической интеграции качественных параметров этого процесса в индивидуализированной плоскости базовых интересов и ценностей взрослеющей личности и в содержательно-смысловых проекциях социокультурной миссии образовательной организации;

- гуманитарным потенциалом развития личности растущего человека в проектно-модельном пространстве регионального образования и необходимой желательностью его дальнейшего качественного совершенствования путем педагогической актуализации сферы индивидуальной ответственности обучающихся и обучающихся

(педагогов) за трудовую итоговость совместного образовательного креатива.

Эвристический потенциал выявленных противоречий позволил определить содержательно-смысловые границы *проблемы* исследования: при каких условиях и благодаря каким средствам возможны эффективное проектирование и продуктивная реализация модели развития качества регионального общего образования Оренбургской области?

Несомненная актуальность заявленной проблемы и необходимость образовательного преодоления выявленных противоречий обусловили *тему* исследования: «Проектирование и реализация региональной модели управления качеством общего образования».

Объект исследования: система общего образования Оренбургской области.

Предмет исследования: процесс проектирования и реализации региональной модели управления качеством общего образования.

Цель исследования: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем апробировать педагогические условия проектирования и реализации модели управления качеством общего образования Оренбургского региона.

Гипотеза исследования: проектирование и реализация региональной модели управления качеством общего образования будет происходить более эффективно, если:

– инициируются разработка и принятие необходимой нормативной правовой документации, обеспечивающей проектную возможность продуктивного решения личностно-развивающих педагогических задач в модельно-управленческой парадигме качества регионального образования;

– осуществляется программно-методическое обеспечение субъ-

ектов общего образования с учетом максимальной ориентации на инновационные идеи образовательной квалиметрии и гуманитарные потенциалы регионального образования;

– обогащаются формы и методы поддерживающего (тьюторского) сопровождения педагогов и обучающихся как субъектов развития образовательного качества.

Соответственно выделенным характеристикам объекта, предмета, цели и гипотезы были сформулированы **задачи исследования:**

1. Уточнить личностно-развивающий потенциал проектирования в образовании.

2. Обозначить основные характеристики проекта и проектирования в качественной-образовательной плоскости деятельностного и прогностического подходов.

3. Конкретизировать содержание понятия качества образования в проектно-модельной управленческой парадигме.

4. Определить региональную специфику проектирования и реализации модели управления качеством общего образования, разработать критерии и показатели педагогической эффективности регионального образовательного менеджмента.

5. Обосновать принципы функционирования региональной модели управления качеством образования.

6. Разработать региональную модель управления качеством общего образования.

7. Подготовить методические рекомендации для учителей, педагогов и работников образования по региональной реализации (диссеминации) основных результатов исследования.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

– основные идеи деятельностного (К.А. Абульханова-

Славская, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн) и прогностического (Б.С. Гершунский, Л.Е. Никитина, Л.Я. Осипова, С.В. Сидоров, Т.А. Султанова, П.И. Третьяков) подходов, обуславливающие становление личности человека как субъекта жизнепостроения в гуманитарно-проектной парадигме современного образования (К.Ш. Ахияров, Г.С. Батищев, М.М. Бахтин, Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, Н.А. Каргапольцева, А.В. Кирьякова, Б.Т. Лихачев, А.Ф. Лосев, М.К. Мамардашвили, К.А. Свасьян, Н.К. Сергеев);

– базовые положения теорий проектирования (Р.М. Асадуллин, Н.Г. Алексеев, В.П. Беспалько, О.И. Генисаретский, Ю.В. Громыко, Е.И. Казакова, В.В. Краевский, В.М. Розин, В.Ф.Сидоренко, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской, Г.П. Щедровицкий) и моделирования (А.Н. Дахин, Н.В. Кузьмина, А.Г. Маджуга, С.В. Сидоров, В.Э. Штейнберг), выступающие социокультурными векторами жизнедеятельности «человека образованного» (В.А. Анищенко, В.Л. Бенин, В.С. Библер, Г.И. Гайсина, А.С. Гаязов, М.С. Каган, В.С. Хазиев);

– концептуальные подходы к обеспечению качества образования (В.И. Андреев, А.Е. Бахмутский, В.А. Болотов, Г.А. Бордовский, И.А. Вальдман, И.А. Зимняя, В.А. Кальней, Г.С. Ковалева, М.М. Поташник, А.И. Субетто, С.Е. Шишов, В.А. Ясвин), лежащие в основе разработки и реализации квалиметрически продуктивных управленческих стратегий, тактик и решений (В.Н. Гуров, Ю.А. Конаржевский, А.М. Моисеев, С.А. Писарева, О.Г. Прикот, В.И. Слободчиков).

Методологически ведущим для нашего исследования выступило системное единство *деятельностного*, утверждающего гуманитарный потенциал индивидуального усилия в образовательном становлении растущего человека и

прогностического, раскрывающего глубинные (экзистенциальные) смыслы опережающего развития личности в эвристических координатах современной образовательной парадигмы подходов.

База исследования: система образовательных организаций (учреждений) общего образования Оренбургской области, в том числе 92 школы как региональные экспериментальные площадки.

Цель, поставленные задачи и методология исследования определили основные этапы его проведения. *На поисково-диагностическом этапе* (2009-2011) изучались философская, психолого-педагогическая литература и диссертационные исследования по проблеме; осуществлялись реализация муниципальных и региональных программ образовательного мониторинга, разработка диагностических (контрольно-измерительных) материалов; на основании анализа теоретических источников и данных констатирующей диагностики были конкретизированы базовые категории и понятия исследования.

Формирующий этап (2012-2016) был связан с практической реализацией выделенных педагогических условий проектирования региональной модели управления качеством общего образования, содержательным уточнением гипотезы исследования на основе полученных результатов.

На аналитико-рефлексивном этапе (2016-2017) обрабатывались и систематизировались полученные данные, уточнялись и корректировались теоретико-экспериментальные выводы, осуществлялось модельное внедрение результатов исследования в региональную практику управления качеством общего образования, оформлялись тексты диссертационной работы и автореферата.

Методы исследования: теоретический анализ (сравнительно-сопоставительный, ретроспективно-перспективный); моделирование; диагностические (анкетирование, интервьюирование, экспертная

оценка, обобщение независимых характеристик, прямое и косвенное наблюдение, анализ продуктов деятельности); изучение массового и передового педагогического опыта; констатирующий и формирующий этапы опытно-экспериментальной работы.

Научная новизна исследования:

– *уточнено* содержание понятия «лично-развивающий потенциал проектирования в образовании» за счет актуализации гуманитарного функционала совокупного воздействия результирующей видовости проектов: проект-цель, проект-состояние, проект-образ, проект-модель, проект-план; проект-эффект;

– *обозначены* основные характеристики проекта и проектирования в качественно-образовательной плоскости деятельностного и прогностического подходов: деятельностная онтология проекта и деятельностный характер проектирования; проблемно-инновационные (креативные, управленческие) атрибуты проекта/проектирования; проектно-эргономическая оптимизация педагогического труда; гуманистические энергии создающей проектности (радость, воодушевление, успех, вера, надежда, любовь); проектно-эмоциональный негатив побуждающей энергетики (страдание, печаль, грусть); миссия школы как важнейший качественный фактор мотивационной стимуляции педагогической проектности;

– *конкретизировано* содержание понятия «управление качеством общего образования» посредством актуализации гуманитарной компоненты развивающего обуславливания, связанной с пропедевтически-комплексным воздействием на образовательный процесс в целях достижения заранее спрогнозированных в соответствии с миссией школы результатов, что способствует формированию инновационного самосознания школьного сообщества, выделяет и фиксирует ключевые, публично принимаемые социально-имиджевые обязательства и условия образовательного труда;

– *определена* региональная специфика проектирования и реализации модели управления качеством общего образования Оренбургской области, обусловленная приоритетом педагогического внимания к деятельности малокомплектных (сельских) школ и школ, работающих в сложных социальных, территориально-географических и этноконфессиональных условиях, а также интенсивным внедрением передовых информационных технологий в обоснование и реализацию управленческих стратегий и тактик;

– *разработаны* критерии (когнитивный, мотивационно-оценочный, поведенческий) и показатели эффективности управления качеством общего образования в региональном пространстве проектного моделирования (проектно-управленческая грамотность и профессиональная квалификация педагогических коллективов (учителей), количественно-качественная динамика результатов ЕГЭ по предметам и региональных экзаменов; стремление к повышению индивидуально-коллективного образовательного рейтинга, профессионально-нравственная ответственность за результаты образовательного (учебного) труда, уровень удовлетворенности заинтересованных лиц в предоставляемых образовательных услугах; степень (полнота) деятельностной реализации образовательной составляющей человеческого капитала субъектов общего образования);

– *обоснованы* принципы эффективного функционирования региональной модели управления качеством образования: демократизации образовательной деятельности и политики; усиления общественно-родительского контроля качества образования; разработки и применения адекватного, поддерживающего и побуждающего диагностического инструментария образовательного качества; инновационности; многоуровневости; открытости; индивидуализации; педагогической (тьюторской) поддержки и образовательного оптимизма.

Теоретическая значимость исследования: результаты исследования обогащают педагогическое знание относительно содержания и логики проектирования и реализации моделей управления качеством регионального образования в гуманитарном пространстве преобразующей векторности деятельностного и прогностического подходов.

Практическая значимость исследования: разработанные методические рекомендации способствуют повышению эффективности процесса проектирования и реализации региональной модели управления качеством общего образования; материалы исследования могут быть использованы при разработке учебных курсов, спецкурсов и семинаров, учебных и профессионально-производственных практик, программ переподготовки и повышения квалификации специалистов и работников образования.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечены теоретико-методологической непротиворечивостью исходных исследовательских позиций, адекватных содержательной конкретике понятийно-категориального аппарата диссертационной работы; длительным характером и возможностью повторения проектно-модельной логики опытно-экспериментальной работы, репрезентативностью полученных данных в сопоставительном аспекте результатов массового регионального опыта организации управления качеством общего образования.

Положения, выносимые на защиту:

1. Педагогическими условиями проектирования и реализации региональной модели развития качества общего образования в нашем исследовании выступают:

– инициирование разработки и принятия необходимой нормативной правовой документации, обеспечивающей проектную возможность продуктивного решения личностно-развивающих педаго-

гических задач в модельно-управленческой парадигме качества регионального образования;

– осуществление программно-методического обеспечения субъектов общего образования с учетом максимальной ориентации на инновационные идеи образовательной квалиметрии и гуманитарные потенциалы регионального образования;

– обогащение форм и методов поддерживающего (тьюторского) сопровождения педагогов и обучающихся как субъектов регионального развития образовательного качества.

2. Инициирование разработки и принятия необходимой нормативной правовой документации, обеспечивающей проектную возможность продуктивного решения личностно-развивающих педагогических задач в модельно-управленческой парадигме качества регионального образования, *заключается* в привлечении к оценке качества общего образования представителей гражданского общества, развитию механизмов общественной аккредитации образовательных организаций, усилении гуманитарной составляющей в работе аккредитационных комиссий, создании условий для формирования независимой оценки качества региональной образовательной системы, что способствует усилению квалитативных векторов общественно-государственного управления образовательным развитием личности обучающихся и определяет проектные смыслы и модельные векторы управленческих решений по пропедевтической оптимизации деятельности носителей *образовательных рисков качества* (муниципальные/районные отделы образования, школы, учителя, педагоги, работники методических служб, обучающиеся).

3. Осуществление программно-методического обеспечения субъектов общего образования с учетом максимальной ориентации на инновационные идеи образовательной квалиметрии и гуманитарные потенциалы регионального образования направлено на *пре-*

дельную индивидуализацию процесса образовательного развития личности и непосредственно *соотносится* с разработкой и реализацией электронных индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся, расширением сферы применения инструментов оценки качества образования *с низкими ставками*, прежде всего, мониторинговых исследований, организационно-правовым учреждением института региональных и тренировочных (пробных) экзаменов в формате ЕГЭ, проведением зональных областных и инструктивно-обучающих семинаров для руководителей муниципальных методических служб и учителей, готовящих выпускников образовательных организаций к государственной итоговой аттестации, созданием очно-заочных муниципальных школ для одаренных детей, использованием личностно-развивающего ресурса индивидуальных учебных планов, дистанционного обучения и портфолио исследовательской работы, в том числе в инновационной плоскости реализации основных идей и качественных возможностей Smart-технологий (Smart-образование; Smart-управление (бенчмаркинг).

4. Обогащение форм и методов поддерживающего (тьюторского) сопровождения педагогов и обучающихся как субъектов регионального развития образовательного качества *предполагает* повышенное внимание к деятельности малокомплектных (сельских) школ и общеобразовательных организаций, работающих в сложных социальных условиях, обеспечение широкого доступа родителей и общественности к информации о нормативно-правовой и инструктивно-методической базе проведения государственной (итоговой) аттестации обучающихся, проведение муниципальных родительских собраний и индивидуально-групповых консультаций с родителями школьников, создание единого регионального банка информации об индивидуальных образовательных достижениях, реализацию инновационных образовательных технологий в процессе повышения

квалификации педагогических кадров, что способствует актуализации мотивации обучающихся к освоению социально-ролевого функционала ответственного субъекта образовательного саморегулирования, равно как и инициирует учителя к принятию новых социально-профессиональных ролей образовательного качества: «инициатор», «мотиватор», «крийтор», «проектировщик», «конструктор», «управленец».

Личное участие соискателя состояло: в разработке основных идей и положений исследования; в непосредственном участии в проведении опытно-экспериментальной работы в качестве проектанта, организатора, руководителя и исполнителя, систематизатора полученных данных, а также разработчика «Проекта модели региональной системы оценки качества образования».

Структура диссертации соответствует логике построения научного исследования и состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников (287 наименований) и 7 приложений; работа иллюстрирована 22 таблицами и 7 рисунками.

ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

1.1 Реализация личностно-развивающего потенциала проектирования в образовании как педагогическая проблема

Становящаяся проектная парадигма современного образования в своем практическом осуществлении приоритетно опирается на содержательно-смысловой функционал феномена проектирования как междисциплинарной гуманитарной категории, отражающей характерные признаки, особенности и свойства *личностного становления* обучающихся, происходящего в компетентностно-центрированном «пространстве образовательного воздействия и взаимодействия» (В.А. Анищенко) [10, с. 4], выступающего базовой основой образовательного *качества* в предельно широком и глубинно-сущностном его понимании.

В существующих реалиях «разобщающего» личность постмодернизма, утверждения идей «этического релятивизма» и «культуры обесценивания этического сознания» [161] как никогда значима самосозидательная, этически-проектная активность человека, выступающая важнейшей формой «позитивных проявлений» его «*самости*» (Т.Д. Дубовицкая) [86, с. 17] и предполагающая «естественное», сознательное (анти-стихийное) «конституирование субъекта» в «целенаправленном проектировании» (В.А. Лекторский) [151, с. 85].

Подобное проектирование, «расширяясь до образовательной идеологии в целом», становится для современной педагогики своеобразным способом «будущетворения» (И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская) [126, с. 15], поскольку, по справедливому замечанию Я.С. Турбовского, образование – это, «о чем бы

речь ни шла», всегда есть «работа», «практически и целенаправленно» осуществляемое формирование, причем «не вообще, не в благоприятном далеком или недалеком будущем, а в прямом смысле здесь и сейчас» [248, с. 365-366].

Утверждающаяся проектная парадигма современного образования, с одной стороны, создает «уникальное пространство» педагогической «свободы и творчества», а с другой стороны, существенно «повышает уровень ответственности» образовательных субъектов за «принимаемые самостоятельные решения», в том числе связанные со способностью делать «осмысленный выбор направлений развития» (В.И. Загвязинский, С.А. Гильманов) [209], «аккумулировать ресурсы в точках роста» (О.Г. Прикот, В.Н. Виноградов) [203, с. 13-14].

При этом «пристрастная» онтология «каждого индивидуально-го выбора» человека проектно соотносима с личностно значимой фактологией «внутреннего ценностного строительства» (Ф.Е. Васильюк) [51, с. 127], что и составляет своеобразную ресурсную базу качества (качественного) образования, равно как и актуализирует образовательные, личностно-развивающие смыслы деятельности проектирования.

Теоретическое рассмотрение заявленной темы параграфа соотносилось в нашем исследовании с обобщенным анализом исследовательских точек зрения на выделенную совокупность понятийно-категориальных терминов и конструктов: «проектирование», «проектирование в образовании», «изначально-качественные характеристики проекта», «проектно-средовые атрибуции качества образования», что позволило обратиться к рассмотрению личностно-развивающего потенциала «результатирующей» видовости проектов в образовательно-педагогической парадигме качества (проект-цель; проект-состояние; проект-образ; проект-модель; проект-план; проект-эффект)» и сделало возможным конкретизировать наиболее значимые аспекты «педагогической проблематики реализации личностно-развивающего (проектного, человеческого, качественного)

потенциала образования» как важнейшего фактора повышения уровня образовательного качества.

Проектирование. Как междисциплинарное научное понятие, феномен проектирования представляет собой «универсальный способ постановки и решения проблем» в любых сферах человеческой жизнедеятельности (В.С. Лазарев) [147, с. 292], отражает «специфическую человеческую деятельность», обладающую «собственным смыслом» и играющую «особую роль» в процессах «культуротворчества» (Н.Ф. Радионова) [204, с. 20], выступает «исходным звеном» целесообразной, преобразующей, творческой деятельностной активности (Г.А. Лебедева) [149, с. 61], характерным только для человека «способом деятельностного полагания себя в будущем», связанным с «переносом субъективной реальности в объективную», соединением лично значимых «идей и чаяний» (И.Г. Шендрик) [266, с. 6].

Отмечается «неоднозначный» характер определения термина «проектирование», что выступает одной из «причин возможных трансформаций смыслов» рассматриваемого понятия (Т.Л. Стенина) [236, с. 8], в том числе в педагогической плоскости (Л.В. Байбородова, Р.С. Бондаревская, Е.И. Санина, Т.Е. Тужба, Н.О. Яковлева) [17, с. 6; 40, с. 95; 219, с. 239; 282, с. 30].

Утверждается *инновационная* (преобразовательная) сущность проектирования как «наиболее радикального способа обновления существующей практики, продуктивной формы осуществления нововведений в организации» (Л.О. Кочешкова) [136, с. 10].

Обосновываются *модельные* приоритеты проектной представленности конечного продукта, в связи с чем проектирование понимается как «мыслительная деятельность, определяющая будущий процесс и результат преобразования действительности, имеющая «идеальный характер», поскольку проектные действия производятся «не с реальными явлениями и процессами, а с их мысленными моделями» (Г.Е. Муравьева) [178, с.11]. Именно поэтому проекти-

рование выступает «целенаправленной рациональной деятельностью» человека, целью которой является «моделирование представлений» о «будущем конечном результате» и предстоящих «возможных последствиях» функционирования проектного конструкта (З.З. Кирикова, О.В. Тарасюк) [116, с. 117].

Моделирование в проектировании является «средством представления и преобразования объекта, которого еще нет в реальности», позволяя «оперировать с объектами, относительно которых мы не располагаем полнотой знаний» (В.Е. Радионов) [207, с. 38], что в полной мере может относиться и к вероятностной по своей сути сфере развития личности, где педагогически акцентная категория проектирования актуализирует гуманистические векторы проектирования в образовании.

Проектирование в образовании. Наряду с социально-педагогическим и психолого-педагогическим, в видовой номенклатуре педагогического проектирования исследователи выделяют *проектирование образовательное*, по преимуществу ориентированное на «проектирование качества образования, инновационные изменения образовательных систем и институтов (курсив наш – Э.М.)» (И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская) [126, с. 36].

Учитывая, что категория качества образования в конечном итоге является главной и определяющей в оценке образовательно-педагогических проектов, следует говорить не только о взаимообусловленной содержательно-смысловой сопряженности выделенных видов проектной деятельности, но и о вершинном, обобщающе-итоговом положении образовательного проектирования (проектирования в образовании) в системном единстве педагогической проектности.

В нашей работе мы принимаем исследовательскую точку зрения, согласно которой вербальный конструкт «проектирование в образовании» содержательно раскрывается через «организованную систему деятельности по осуществлению комплексных исследований

и проектных разработок», способствующих *качественному* развитию и саморазвитию образования «как формы общественной практики» (А.И. Шевченко) [265, с. 12], и, является *родовой* категорией относительно видового понятия «педагогическое проектирование» (равно как и «проектирование образовательное»), реализуемого в плоскости ресурсного потенциала образовательного развития личности, непосредственно соотносимого с проектными потенциалами образовательного качества, а также с изначально-качественными характеристиками проекта как такового и проектно-средовыми атрибутами качества образования.

Изначально-качественные характеристики проекта. Наряду с представленными выше, характерные особенности и педагогические возможности «лично-развивающего потенциала проектирования в образовании» дополняются и уточняются в содержательном контексте системообразующей категории «проектирование» и в смысловой опоре на функциональные этимологии корневого конструкта «проект».

Как представляется, обозначенная векторность исследовательской интерпретации прогностически способствует действенному раскрытию культуротворческих резервов и возможностей образовательного «очеловечивания» субъектов проектной активности в педагогически управляемом процессе обретения «гуманитарной ментальности качества жизни» (Б.С. Гершунский) [69, с. 191], осуществляемом в синергетически центрированной, конструктивно восходящей к порождающей со-бытийности «диалога Культур» (В.С. Библер) [29, с. 428] «нелинейной ситуации открытого диалога, прямой и обратной связи» учителя и ученика (А.Г. Маджуга, И.А. Сеницина) [157, с. 35], непосредственно сопрягаемых с *качественными* аспектами образовательного взаимодействия.

В этой связи подчеркнем, что категория *качества* уже изначально, атрибутивно «присутствует» в сущностных характеристиках проекта, понимаемого как «целенаправленное изменение

отдельной системы с *установленными требованиями к качеству результатов* (курсив наш – Э.М.)», что не в последнюю очередь связывается со «штучным», «авторским», «единственным» («не серийным») статусом реализуемого проектного бытия, обуславливающего «его неповторимость и признаки новизны» (В.Н. Бурков, Д.А. Новиков) [47, с. 8]. Таким образом, педагогическое проектирование выступает, по определению Р.С. Бондаревской, фактом «осуществления педагогических инноваций» как идей, процессов, средств и результатов, понимаемых («взятых») «в единстве *качественного* совершенствования педагогической системы (курсив наш – Э.М.)» [40, с. 96], где фактору (факту) средового обуславливания принадлежит значимая квалитативная роль.

Проектно-средовые атрибуты качества образования. Реализация личностно-развивающего потенциала проектирования в образовании в своей теоретической *возможности* определяется наличной спецификой соответствующего ресурса проектной деятельности, а в своей практической *действительности и действительности* – социокультурной адекватностью педагогической инструментовки процесса образовательного развития ее субъектов, способствующей достижению *качественного* (образного, личностного) уровня «возможности, которая имеет в себе силы для своего осуществления» (М.К. Мамардашвили) [162, с. 76].

В *этимологических* истоках человеческого потенциала обозначенная «самоосуществляемая возможность» непосредственно сопрягается с генерализированной способностью индивида «быть» и «мочь» [57], а в *педагогических* основаниях образовательной деятельности с необходимостью полагает качественную фактологию «самопреобразования участников процесса» (А.Н. Дахин) [81, с. 26], реализацию *каждым* образовательным субъектом своего «индивидуального потенциала», своих «пристрастий, интересов и возможностей» (Дж. Дьюи) [цит. по 61, с. 28], проявление и развитие которых в значительной степени зависит от личностно-развивающих

векторов и ресурсов проектируемой *образовательной среды*, побуждающей к творчеству, активности, самостоятельности (Д.А. Данилов) [79, с. 570].

Не случайно «специфическим свойством» образовательной среды полагают ее «насыщенность образовательными ресурсами», «организацию развивающих возможностей», а процесс «формирования, обогащения и распределения» выделяемой ресурсности соотносят с «ключевой управленческо-педагогической, организационно-деятельностной задачей» (В.А. Ясвин) [285, с. 173], с деятельностной реализацией «прогностических перспектив» индивидуализации образовательного процесса, «становления субъектного опыта» обучающихся (С.А. Вдовина, И.М. Кунгурова) [52], что в организационно-методологическом плане выходит на уровень главной задачи (образовательного) менеджмента: обеспечить эффективное использование и преобразование «суммарного ресурсного потенциала организации» для достижения намеченных целей (Н.В. Пернай) [197].

В этом, «суммарно-ресурсном», отношении проектной (проектно-педагогической) реализации потенциалов и возможностей образовательного качества в личностном развитии обучающихся (человека) следует обратиться к содержательно-смысловому функционалу видового разнообразия проектов, непосредственно определяющих задачно-целевые векторы и образовательно-педагогические доминанты гуманитарного феномена проектирования.

Результирующая видовость проектов в образовательно-педагогической парадигме качества: проект-цель; проект-состояние; проект-образ (прообраз, прототип); проект-модель; проект-план («тенденция», «путь», «траектория», «маршрут», «сопровождение» («тьюторство»)); проект-эффект.

Поначалу зародившийся в технической области знания, термин «проектирование» (от лат. *projectus* – «вытягивание», «вытяну-

тое положение», а также «выступающий вперед», «брошенный вперед») герменевтически интерпретируется как действие по *одному из значений* слова «проект», а именно: непременно подлежащий материальному (практическому) воплощению разработанный *план* сооружения, постройки, изготовления или реконструкции чего-либо (план действий), *замысел* в виде *прообраза, прототипа* объекта (субъекта), своеобразный, *порождающий* (побуждающий) процесс проектирования *шаблон* [56] в его изначальном понимании модели и образца (от нем. Schablone – образец, модель).

Отсюда проистекают необходимость и возможность рассмотрения основных, значимых для нашего исследования *видов* проектов, *взаимообусловленно реализуемых* в образовательно-педагогической парадигме качества и тем самым определяющих характерные особенности управляющего причинения в широко понимаемой *квалитативной плоскости* личностного развития обучающихся.

Проект-цель: обосновывает идею, замысел, логику развивающегося (само)совершенствования личности обучающихся. Рассматривая исторические ретроспективы социального проектирования, которое, в отличие от проектирования «вещей», направлено на «создание новых форм общественной жизни», И.А. Колесникова отмечает, что в содержательном контексте «социальных проектов-утопий» Аристотеля, Р. Оуэна, Т. Мора, Т. Кампанеллы уже присутствуют идеальные *образы* «новой породы людей» и, с этой точки зрения, обозначенная социальная идеальность (идеал) выступает как род *проекта-цели*, воплощающий, в том числе, педагогически-проектное представление о совершенстве (человека, ученика, устройства жизни людей) в аспекте получения «требуемых» социумом «характеристик и свойств» [126, с. 7-8, 121].

В мотивационно-побудительном аспекте «проект-цель» соотносим с категорией «рефлекса-цели» – «основной формы жизненной энергии каждого из нас» (И.П. Павлов) [192], векторно со-

пряжен с феноменом «внутренней целесообразной деятельности» как «самоцели», что «имеет средства в самой себе, а не вовне», выступая, тем самым, олицетворением «истинной бесконечности» развития (Гегель) [63, с. 168], определяя «как закон» способ и характер действий человека, которому «он должен подчинять свою волю» (К. Маркс) [165, с. 189], выступая «в самом общем плане» как особое «состояние, к которому направлена тенденция движения объекта (курсив наш – Э.М.)» (В.Н. Сагатовский) [217, с. 11].

Проект-цель «эталонно» (организационно, конкретно) ориентирован на «идеальную модель личности» (Б.С. Гершунский) [68, с. 25], полагая системообразующим фактором педагогической проектности факт «осознания» субъектом проектирования главной и базовой цели – «развития детской личности», «личностного роста ученика», выступающих «решающим условием» профессиональной самореализации учителя (Г.А. Лебедева) [149, с. 49].

Поэтому, как утверждает Д.Г. Левитес, при педагогическом проектировании следует учитывать – наряду с «ближними (предметными)» и «средними (метапредметными)», обращенными к формированию ключевых компетенций (социальной, интеркультурной, коммуникативной, информационной, познавательной), – также и «дальние результаты, или социальные и личностные эффекты школьного образования», т.н. «цели-векторы» («декларируемые ценности образования», в первую очередь – «отношение к человеческой жизни как наивысшей ценности» и умение «самоопределяться в принятии базовых ценностных ориентиров»), в своей результативности выходящих «за годы школьного обучения» и определяющих «в самом широком смысле» образовательную (качественную) итоговость «социализации выпускника школы» как «института развития, воспитания, самоопределения и самоактуализации» взрослеющей личности; подобный подход, как полагает автор, позволяет преодолеть имеющий место факт квалиметрической «подмены» оценки «качества образования» посредством измерения и оценки «качества

обученности» школьников [150, с. 21-22,18].

Здесь функционально проект-цель выходит на уровень «прагматической модели» как «средства организации практических действий» педагога и «способа» представления «результатов педагогической деятельности, в том числе *управляющей* (выделено нами – Э.М.) (А.И. Панов) [194, с. 19], операционально пребывает на уровне «модели-цели», т.е. в содержательно-смысловой плоскости «идеалов, к которым стремится педагогическая практика» (А.Н. Дахин) [80, с. 15], и, в эвристическом плане, непосредственно соотносится с «проектом-мечтой» – «исходной точкой любой модели, проекта или конструкции», особой, эмоционально-центрированной и смыслозначимой *формой* педагогической проектности, реализующей базовую человеческую способность к «предвосхищаемому проектированию будущего» (В.С. Безрукова) [23] и предполагающей развитую способность учителя в «раскрытии перед детьми увлекательных перспектив» и «умелое включение воспитанников в обсуждение проектов и планов задуманного дела» (Г.А. Лебедева) [149, с. 21].

Проект-состояние: отражает действенную готовность субъектов (проектантов) к целевому самоизменению и качественному развитию. В видовой представленности «идеальной образности» и прогностической модельности проектных результатов выделяется феномен «проекта-состояния» [4, с. 69; 35, с. 964; 116, с. 118-119; 169, с. 13; 196, с. 20], критериально связывающий обозначенную проектную содержательность с этапным («шаговым») аспектом развивающего «перехода» образовательной системы «из одного состояния в другое» (Е.И. Исаев) [цит. по 169, с. 15].

В интересующем нас созидательно-качественном отношении словарные источники трактуют термин «состояние» как «положение, внешние или внутренние обстоятельства, в которых находится кто-нибудь», а также проистекающее, «обстоятельствами» обусловленное «*физическое самочувствие, расположение духа, настроение*

(курсив наш – Э.М.)» [187, с. 751]. Педагогическая герменевтика [195, с. 542], полагая состояние характеристикой «любой системы», отражающей «ее положение относительно координатных объектов среды», эстетически (образно, выразительно, взаимосвязанно) подразделяет состояния человека на «*внутренне наблюдаемые*» (зафиксированное сознанием субъекта в определенный момент времени *интегральное ощущение благополучия* (неблагополучия), комфорта (дискомфорта) в тех или иных подсистемах организма или всего организма в целом) и «*внешне наблюдаемые*» (те же характеристики, определяемые по *наглядно* читаемым признакам) (выделено нами – Э.М.)».

Поскольку ориентационная категория «обстоятельств» понимается как «сложившаяся ситуация, обстановка, совокупность условий, в которых что-либо происходит и которые определяют положение, существование кого-чего-нибудь» [187, с. 438], то, целесообразно изменяя ситуацию (от франц. *situation* – положение, обстоятельства) как один из важнейших «объектов» педагогического проектирования, мы получаем возможность соответствующего проектно-обусловленного *изменения состояния* субъектов образовательного-педагогического взаимодействия. Это тем более важно, поскольку направленное трансформирование ситуации выступает одним из базовых гуманитарных признаков феномена проектирования: «По существу, мы проектируем всякий раз, когда разрабатываем способы превращения данной ситуации в другую, более приемлемую» (Г. Саймон) [цит. по 204, с. 5].

И, более того, проектное мышление, по определению Ю.В. Громыко, «нацелено на преобразование ситуации», и потому «вычленяет» ее «в качестве предмета мыслительной работы», поскольку «аситуативного проектного мышления не существует» [71, с. 22], ведь базовая цель проектирования – «положить начало изменениям в окружающей человека искусственной среде» (Дж. К. Джонс) [84, с. 45], что в педагогическом измерении «за-

ключается в создании «вокруг учащегося особой обучающей и воспитывающей среды» (В.В. Гура) [72, с. 105].

В этом отношении *педагогическая* ситуация понимается как «составная часть» и «*состояние*» педагогического процесса, которое «складывается из состояния среды, состояния учащегося и состояния учителя [149, с. 37], в котором имеется факт известного «расхождения» между «желаемым и реальным, достигнутым в формировании личности», преодолеваемый личностно-развивающей совокупностью задаваемых внешних и внутренних условий [195, с. 528].

Поэтому с «ситуационной» точки зрения педагогическое проектирование трактуется в статусе «самостоятельной», «специальной», «полифункциональной», «особого вида» педагогической деятельности, посредством которой возможно «предопределение создания новых или преобразование имеющихся *педагогических условий* развития субъектов образовательных систем (выделено нами – Э.М.)», осуществляемое ради открытия для каждого из них «собственного пути к самореализации и достижению гармонии с природой и обществом» (В.Е. Радионов) [208, с. 3, 4]. С этой предельно культурной и глубинно педагогической точки зрения проектирование, по словам В.Е. Радионова, выступает как «адекватный *деятельный* ответ на человеческую потребность самовыразиться путем трансформации наличной ситуации своего развития в более желательную» [208, с. 7], что непосредственно соотносится с выделяемой В.А. Ясвиным «системой возможности образовательной среды», способствующей преодолению преимущественно только «односторонне воздействующих» средовых «условий, влияний и факторов» в пользу *взаимодействующего* установления «комплементарных потребностей» и, таким образом, «мотивирующих» соответствующую «деятельность и активность» растущего человека, средовых развивающих возможностей, в равной степени являющихся и «фактом образовательной среды», и «поведенческим фак-

том субъекта» [285, с. 177], и в своей субъектной, точнее, *субъективной* части, предельно близко по смыслу выделяемому феномену «состояние».

Обозначенный «ситуационный» ракурс «направленности проектировочных усилий на внутренний мир личности» [126, с. 121] несомненно важен и в основополагающем аспекте всестороннего *педагогического* способствования восхождению взрослого человека к духовно-нравственным идеалам «целостной личности», где «единица измерения целостности задается соотношением индивидуального опыта и окружающего контекста», а (сама) целостность понимается как «состояние, определяемое соотношением качеств человека с качеством осознаваемого им пространства бытия в конкретный момент жизнедеятельности (курсив наш – Э.М.)», осознается как особое «качество в становлении», характеризующее «существование индивида в педагогической реальности», раскрывающее состояние его движения в системообразующей, преодолевающей «частичность» парадигме координатных содержаний и смыслов – «нравственной ответственности, верности себе, волевого следования свой природе, своей индивидуальности» (И.А. Колесникова) [127, с. 103, 106, 107, 108, 116].

В более широком рассмотрении отметим, что категория «состояние» выступает субъективной доминантой *социокультурного* проектирования как специфической технологии, связанной с деятельностным, конструктивно-творческим анализом проблем, выявлением причин их возникновения, выработкой целей и задач, характеризующих *желаемое состояние* объекта (или сферы проектной деятельности), разработкой путей и средств их достижения (А.П. Марков, Г.М. Бирженюк) [163].

В гуманитарной плоскости социально-культурного проектирования достижение «желаемого состояния» соотносится с формированием соответствующего (должного) «образа жизни» как совокупности типичных видов и способов деятельности человека, опре-

деляемых его ценностными предпочтениями и условиями существования, где «ключевым» инструментальным фактором является проектирование «социокультурной ситуации» («социокультурной среды жизнедеятельности»): среда, оказывая решающее воздействие на развитие и формирование личности, в то же время изменяется, преобразуется под влиянием ее *творческой активности, благодаря которой потенциалы* среды становятся реальными возможностями индивидуального развития и самореализации, способствуют росту *качественных* параметров образа жизни человека (Н.Н. Лавринова) [146].

Как представляется, выше обозначенные суждения непосредственно соотносятся с выделяемой В.Л. Бениным проектно-центрированной культурологичностью (онтичностью) личностно-развивающего, гуманитарного знания: «в социогуманитарных областях познания и деятельности наблюдается единство объективного и субъективного», вследствие чего «гуманитарное знание» представлено «единством истины и ценности, факта и смысла» и, особо подчеркнем, «сущего и должного» [25, с. 90], т.е. данного и заданного, существующего (реального) и проектного.

Не случайно, важнейшим условием *личностно-развивающей* эффективности педагогического проектирования полагается факт (фактор) его «протекания» при «активном участии основных субъектов преобразуемых образовательных систем» (В.Е. Радионов) [208, с. 4].

В этой связи мы полагаем, что в педагогическом отношении важнейшим целевым ориентиром проектного достижения *качества* образования выступает социокультурная категория «*образ жизни*» («проект-образ») как активного, действенного *состояния* (души и духа) растущего человека, парадигмально определяемого содержательно-смысловыми векторами «образования через всю жизнь» или, что то же самое, *состояние образованности*, которое еще древнеримский мыслитель Плиний Младший соотносил с «постоянным

желанием учиться» [87, с. 323]. В этом же отношении современные исследователи обосновывают категорию «способности к обучению» в качестве «ключевой» для человека информационного социума, которая «должна формироваться в различных формах учебной, игровой и профессиональной деятельности» (И.В. Молочкова) [174, с. 44] в буквальном смысле на уровне «готовности», которая, при всем многообразии функциональных толкований, сущностно отражает «определенное состояние человека, обеспечивающее востребованный уровень его поведения, деятельности, отношений» (Я.С. Турбовской) [248, с. 369].

Поэтому в педагогическом проектировании субъективно (субъектно) главное – сохранение ценностного состояния «проживания», точнее, «выращивания через проживание» индивидуальных и конвенциональных ценностей как «внутреннего потенциала саморазвития» субъектов проектировочной деятельности (Е.И. Исаев) [101, с. 51], что непосредственно соотносится с достижением и утверждением «смыслообразующих» векторов «контекста личностной значимости» в системном единстве внешних и внутренних факторов и условий, ситуативно определяющих «самоактуализирующий» смысл и значение «совместного образовательного труда» (Т.Д. Дубовицкая) [86, с. 21, 22].

Проект-образ: актуализирует формирующие механизмы образовательного причинения в гуманистическом контексте педагогической прогностики. В аспекте реализации выше обозначенного личностно-развивающего потенциала важнейшим процессуально-результатирующим, субъективно-субъектным вектором проектирования в образовании выступают личностно-развивающие ориентиры педагогического целеполагания *образа-проекта* – феноменологический факт (и формирующий фактор) постоянного, деятельностно-поведенческого утверждения, раскрытия и поддержки *образа/облика* «образованности»(культурности) растущего человека, обучающегося, воспитанника как главной *формирующей* цели об-

разования в ее предельно *качественном* измерении и понимании.

В этом, наглядно-образном, обосновании субъектно-личностного статуса педагогической проектности, прежде всего, в ее результирующем, субъективном понимании, наряду с уже вышеупомянутым принципиально наглядным (миросозерцательным) статусом мифа (мифологических истоков проектности/проектного мышления человека), в подтверждающем аспекте следует привести точку зрения А.В. Ахутина относительно важности и значимости «на этапе выделения проектирования как самостоятельной деятельности» семиотических (знаковых) средств, старейшим из которых является «метод визуализации проблемы», «изменения ее видения» [цит. по 204, с. 13].

Если же отталкиваться от одного из наиболее значимых для нашего рассмотрения пониманий феномена «визуализации» – не только «представление чего-либо (физического процесса, явления, базы данных и т.п.) в *форме*, удобной для наблюдения», но и «*результат* такого действия» [57], «*придание зримой формы* любому мыслимому объекту, субъекту, процессу (курсив наш – Э.М.) [6, с. 717], можно говорить о социально значимых, образформирующих, «взглядовых» атрибуциях проектировочной (проектной) деятельности в предельно субъектном статусе образовательно-педагогической креативности [110], тем более что в процессе рождения и развития замысла проектировочной деятельности на теоретическом уровне важное значение имеет «наглядно-образное видение объекта» (Г.А. Лебедева) [149, с. 28].

Обоснованием бытийного статуса образа-проекта как целевой результирующей проектирования в образовании выступают:

– выразительная природа человека, которая обуславливает наглядно-зримые атрибуты его образовательного (проектно-образного) становления в содержательно-смысловой плоскости культуры. С этой точки зрения культурологический подход является «ведущим методом проектирования образования, центрированно-

го на человеке» (В.Л. Бенин) [25, с. 89], то есть проектирования, по своей предельно гуманитарной и возвышенно антропологической данности обращенного к нескончаемому, самозабвенному и трудному становлению в культуре «лика человеческого, транспарирующего выблисками «умного сердца» (К.А. Свасьян) [222, с. 228];

– факт правомочности употребления категории «видение» («видеть»), «ситуативное видение», равно как и наглядно-выразительной терминологии «форма» («морфология»), «формирование», «образ» относительно итогового проектного продукта, причем на всех стадиях/этапах процесса проектирования, в том числе в его образовательной ипостаси; в этом, проектно-управленческом, аспекте можно подтверждаемо привести известное определение В.В. Серикова, согласно которому управлять – «значит четко, критериально и *зримо* предвосхитить и реализовать требуемый тип педагогического процесса (курсив наш – Э.М.)» [224, с. 257], а также согласиться с целевым определением сущности понятия «образование», полагаемого «на уровне отдельного индивида» как «поиск, движение и определение образа своего «Я» (Н.Н. Давыдова) [77, с. 14].

Таким образом, в образовательно-педагогической плоскости проектирования категория «видения» имеет не только вполне оправданный метафорический, условный, образно-символический характер, связанный с поиском и утверждением «прообразов новых обликов в традиционных достижениях», с направленной «разработкой обликов» и «изменением в обликах» образовательных систем в ходе диалогического сочетания «лучших образцов педагогической деятельности» и выработки «собственных разрешающих мер» в проектном контексте «нового понимания» сущности образования (В.Е. Радионов) [208, с. 23, 8], вплоть до выхода на уровень когнитивно-инструментальной (проективной) визуализации знаний, технологической модели «*Портрета* учебного предмета» как визуализированного содержания «современного этапа эволюции дидакти-

ческого принципа наглядности» (В.Э. Штейнберг) [268, с. 156], но и обладает реальным, действительным и действенным, проектно-взглядовым (проектно-педагогическим, образовательным, образным) статусом своего существования.

В обозначенной плоскости Ю.В. Громыко отмечает: «Для того, чтобы осуществлять проектирование, личность, создающая проект, должна научиться вырабатывать собственное *видение будущего*», «опираться на собственную личную связь со всем миром», «выражать ее как момент, конституирующий *собственное видение* (курсив наш – Э.М.)»; при этом «на основании энергии действия, в частности, представленной в виде ситуативного видения, проектировщик может перестраивать и *переопределять форму* и структуры идеализации (выделено нами – Э.М.)» [71, с. 20,77].

В этой связи обращенное к «изменению наличного положения дел», выступающее «движущим механизмом подлинно развивающего образования (Е.И. Исаев) [цит. по 169, с. 15], проектирование понимается как «преобразование уже существующих объектов в новую форму», поскольку проекты «изображают и представляют то, чего еще нет» (Е.И. Исаев) [100, с.17].

В этом же отношении Г.Е. Муравьева обосновывает содержательно-смысловой и, по сути, результирующей «доминантой» педагогического проектирования «образ должного взамен существующего», т.е. «оптимальный вариант образовательного процесса», в котором представлено «системное видение проектируемого объекта», обусловленное, в частности, «знанием возможностей и способности к *преобразованию* (развитию) личности учащихся (курсив наш – Э.М.)» [178, с. 4]. Здесь акт «развития» соотносится с фактом «преобразования», изменения, обретения «образа» в социокультурном статусе «должного» как важнейшей характеристики *результата* педагогического проектирования – «прототип, проект, преобразующий ситуацию» (Л.В. Байбородова) [17, с. 7], что непосредственно соотносится с определением Б.С. Гершунским статуса

образования как «впередсмотрящего» любого социума и человеческой цивилизации в целом» [69, с. 293].

Таким образом, в результирующе-наглядном отношении проектирование, в том числе педагогическое, понимается одной из *форм* «опережающего отражения действительности» [142, с. 48], создания «опережающего образа педагогической деятельности», «виртуального прообраза объекта» (О.В. Волкова) [60, с. 4], выступает «уникальным *видом* человеческой деятельности», связанным – наряду с «осуществлением и оценкой последствий реализации тех или иных замыслов» – также и с «предвидением будущего, созданием его идеального *образа*» (В.З Юсупов) [275, с. 5], творческим созданием «целевых *прообразов* и деятельностных программ» (И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская) [126, с. 3], построением прогностически значимого «*прообраза* предполагаемого объекта», придания ему «желаемых свойств и *черт*» (В.И. Курбатов, О.В. Курбатова) [142, с. 48], то есть «практически» проект определяется не только параметрами его «функционирования» и «строения», но и «*внешним видом*» (А.И. Шевченко) [265], или формой, образом (курсив по тексту абзаца наш – Э.М.).

Проектирование и конструирование «образа человека» интерпретируется в *педагогическом* формате «указания путей и методов реализации индивидом своей человеческой сущности» и составляет *психологическую, действенную* суть (содержание) *проектного знания*, которое представляет собой «не столько описание реального человека, как он есть, сколько построение *образа возможного и желаемого человека* (курсив авторский)», «особого рода действие», реализуемое в психолого-педагогической практике (Е.И. Исаев) [100, с. 19]. В глобализованном контексте предельно обобщенной образовательной взглядовости Б.С. Гершунский справедливо отмечает, что, в конечном итоге проектных смыслов человеческого бытия, «все», в конце концов, «начинается с идеи, с *идеализированного видения*» *того или иного явления*, с построения «*мысленного*

образа» его «желаемого развития», «трансформации и динамики во времени и в пространстве» [69, с. 294].

Не случайно в гуманистическом ракурсе педагогического сопровождения обосновывается гуманистический ракурс «особого видения» тьютором воспитанника, причем не только в сугубо диагностическом, но и в собственно педагогическом, образе («самостно»)-сохраняющем отношении, не допускающем «отклонения от маршрута»: «Тьютор должен *как-то по особому зреть* тьюторанта, распознавать следы изменения, эффекты и результаты особого рода, чтобы видеть, где проявляется его «самость», его индивидуальность, а где не проявится, и где ее могут подавлять...» (С.А. Степанов) [237, с. 13], поэтому «видеть» ученика сегодня школа может и должна только как самореализующуюся личность (В.М. Розин) [211, с. 80].

В этой же связи педагог-гуманист А.С. Макаренко, по утверждению В.С. Хелемендик [159, с.10], призывал в каждом ребенке, каким бы он «трудным» ни был, стараться «видеть человека», «проектировать лучшее в человеке»: «Когда вы видите перед собой воспитанника – мальчика или девочку, вы должны уметь проектировать больше, чем *кажется для глаза*. И это всегда правильно. Как хороший охотник, давая выстрел по движущейся цели, берет далеко вперед, так и педагог в своем воспитательном деле должен брать далеко вперед, много требовать от человека и страшно уважать его, хотя по *внешним признакам*, может быть, этот человек и не заслуживает уважения» [160, с. 397-398]. Как представляется, в этой же, «образодарующей», плоскости пребывает и «гуманистическая» содержательность одного из «краеугольных камней» продуктивного «внутришкольного менеджмента» по Ю.А. Конаржевскому: «*целостный взгляд* на ученика и учителя (курсив наш – Э.М.)» [129, с.120].

Учитель в этом отношении призван «*олицетворять* социальные ценности для семьи, ребенка и той части общества, которая

придерживается гуманистических приоритетов», главный из которых – обеспечение взрослому человеку благоприятных условий для его личностного развития (В.М. Янгирова) [283, с. 3], что выступает важнейшим атрибутом *качественного* образования, т.е. образования как такового.

Проект-прообраз (прототип). В большинстве европейских языков (в частности, в русском, в заимствованных словах) приставка «про» указывает на движение вперед, действие *в интересах (в пользу)* или вместо (за) кого-л./чего-либо, а также придает словам значение принадлежности, *поддержки* [48]. Поэтому проект-прообраз, пребывая в функциональной плоскости проекта-образа, содержательно акцентирует деятельностьную, активную, поддерживающую сторону действенной реализации последнего и, в управленческих (педагогических) атрибуциях поддерживающего восхождения к качеству образования, пребывает в образотворящих смыслах известной английской пословицы: «Никто не умнеет так быстро, как тот, кого считают умным».

Приставка «прото» обозначает исходность, главенствующую позицию чего-либо [48]. Исследователи отмечают «противоречивую ситуацию» относительно проектно-педагогической прототипии. С одной стороны, для педагогики, имеющей дело с «уникальной личностью ученика», не должно существовать «прототипа», строго регламентирующего «качество» социально-образовательного заказа, т.е. наличия в деятельности педагога-проектировщика конкретного образца «человека образованного»; с другой стороны, «институт учебного заведения» призван воспроизводить «социальные объекты» строго определенного качества». Подобная, на первый взгляд, взаимоисключающая дихотомия может иметь варианты оптимального решения в случае взаимодополняемого разделения (выделения, интерпретации) «норм-стандартов», имеющих преимущественно «знаниевое» содержание, и «норм-идеалов», «достижимых в принципе (например, в спорте-уровень чемпиона страны или мира)», «аб-

солютных», к которым можно «только приблизиться», преимущественно обращенных к бесконечности развивающихся изменений «ценностных норм поведения», «мотивационной и эмоционально-волевой сфер» индивидуального бытия (Н.А. Алексеев) [4, с.76, 77, 79].

Проект-модель: обосновывает педагогическую конкретику (логику) позитивного преобразования представляемой субъектной (объектной) реальности. Модель (от лат. *modulus* – мера, образ, норма) понимается как структурная единица проекта (В.В. Лущиков) [155, с. 84], в том числе проекта педагогического.

Педагогическое проектирование, результирующе направленное «на создание моделей планируемых (будущих) процессов и явлений» (А.Н. Дахин, Ю.А. Лях) [80; 156, с. 56], широко использует возможности моделирования как «средства представления и преобразования объекта, которого еще нет в реальности» (Н.Ф. Радионова) [204, с. 30-31], в частности, в виде «инновационной модели педагогической системы», ориентированной на «массовое использование» (Н.О. Яковлева) [279, с. 36].

Таким образом, моделирование выступает существенным, действенным компонентом/этапом/стадией и целевым *результатом* («проект-модель») педагогического проектирования (Н.А. Алексеев, Р.М. Асадуллин, А.И. Богатырев, Л.В. Байбородова, А.Н. Дахин, Р.И. Кузьминов, Р.И. Тухватуллин, И.М. Устинова, Н.О. Яковлева) [4, с. 96; 12, с. 40; 17, с. 10; 30; 80; 140; 281, с. 163].

Как полагают исследователи, практическая ценность *педагогической* модели во многом определяется не только «ее адекватностью изучаемым сторонам объекта», но и «этапным» учетом основных *принципов* моделирования – «наглядность, определенность, объективность» (В.И. Михеев) [171, с. 206], что непосредственно сказывается на эффективности реализуемых (модельных) функций, где, наряду с «воссозданием и умножением знаний об оригинале» и «конструированием его новых свойств», выделяется значимая по

отношению к «оригиналу» (педагогическому объекту/субъекту – Э.М.) функция «управления и развития» (М. Вартофский) [50, с.102].

Следует также подчеркнуть и собственно *гуманитарную* («изобразительную», образную) процессуально-результатирующую специфику педагогического проектирования (моделирования), согласно которой «центральным звеном» этого процесса является множественность «модельного представления *человека* (курсив наш – Э.М.)» в его «поведении и деятельности», «отношениях и связях с окружающим» миром» с точки зрения «тех изменений, которые он производит» (В.В. Гура) [72, с. 112]. В выделяемом Г.П. Щедровицким основном ряду «схематических абстракций» научного построения моделей представленности человека для нашего управленчески-центрированного качеством образования исследования особую значимость имеет видовая модель «Участие «человека» в качестве «органа» в функционировании системы, элементом которой он является» [цит. по 72, с. 113].

Отметим также и педагогически значимый факт, согласно которому модель – это не только более или менее приближенная к действительности ее отражательная «копия», но и проектная данность, призванная «рассматриваться как некий новый фрагмент действительности», как своеобразная «первичная» предметность, которая «необходимо создается в процессе познания и принимает самые различные формы», реализуя тем самым «созидательную» функцию моделирования как «процесса трансформации и порождения новой действительности» (Н.Н. Нечаев) [180, с. 15].

Проект-план: осуществляет деятельностьную конкретику достижения проектных целей прогрессивного развития (самоизменения) в прогностическом единстве векторных измерений.

Проект изначально ориентирован в будущее (проект-замысел, *проект-план*) (Р.И. Кузьминов) [140], что подтверждается не только традиционной интерпретацией слова «проект» в русском языке –

«разработанный план, замысел чего-либо» [253, с. 21], но и «директивными» векторами процесса *планирования*, понимаемого как «проекция в будущее человеческой деятельности для достижения предустановленной цели при определенных средствах» (И.В. Бес-тужев-Лада) [28, с. 56].

План может быть рассмотрен как частный вид проекта. Различие, по В.М. Розину, состоит в том, что проект «задает целостный объект», описывая его строение и функционирование, а план, в свою очередь, задает «*состояния* планируемого объекта *во времени* (курсив наш – Э.М.)» [цит. по 235, с. 17], что соотносимо с присущим «всякой» человеческой деятельности «этапом замысла», связанным с проектированием последующих действий (Г.А. Лебедева) [149, с. 27].

Прогностически центрированная базовая этимология проекта-плана – «бросок вперед» – предполагает в своей реализационной возможности совокупность векторно-ориентированных, «навигационных» по своей социокультурной и педагогической сути понятий и категорий: «тенденция», «путь», «траектория», «маршрут», «сопровождение» («тьюторство»), которые в содержательно-смысловой плоскости современной образовательной парадигмы выступают своеобразными *проектными* формами ее практического, непрерывного, *качественного* осуществления.

Образовательная тенденция. С общенаучной точки зрения тенденция (от лат. Tendo – направляю, стремлюсь; от лат. tendentia – направленность) понимается как *проектная* возможность тех или иных событий, процессов, явлений или идей развиваться в данном направлении.

Выступая своеобразным видом направленной *энергии*, любая тенденция, как и все в этом мире, в своей возможности не возникает из ничего, на «пустом» месте, но причинно полагается объективной и субъективной (субъектной) детерминантами.

С одной стороны, то или иное состояние получает *тенденци-*

онный статус возможности исходя из данных анализа, на основе наблюдаемых объективных, устойчивых соотношений, свойств и признаков, присущих событийной сфере развития.

С другой, «устремленной», «стремящейся» стороны, тенденция неотъемлемо полагает наличие потребностной, желательной, «страстной», собственно *субъективной* компоненты, обуславливающей саму возможность ее практической реализации, проектного осуществления векторного замысла и идеи.

С этой точки зрения образовательные тенденции отражают как объективную необходимость модернизации существующей системы образования, ее обновления и качественного совершенствования, так и стремление к максимальному удовлетворению соответствующих интересов, потребностей и желаний широко понимаемых образовательных субъектов – учителей, педагогов, воспитателей, преподавателей, а также собственно потребителей образовательных услуг – обучающихся и их родителей.

В этой связи подчеркнем, что в рамках «новой образовательной стратегии» социализации личности одним из значимых показателей качества (качественного) образования выступает развитие проектной по своей сути способности растущего человека к адекватному, «самостоятельному и добровольному» выбору из «множества разнонаправленных», образовательно раскрываемых «социокультурных путей развития» и «хронотопов движения» индивидуальной, «своей», «наиболее близкой» *тенденции* развития, в рамках которой (которых) он «хочет и сможет конструктивно осуществлять профессиональную деятельность», ответственно исповедуя нравственный образ жизни (В.Л. Бенин) [25, с. 89].

Кроме того, в содержательном ракурсе становления проектной культуры к ведущим направлениям вузовской подготовки современного учителя исследователи относят формирование базовых компетенций, позволяющих выпускникам «предвидеть тенденции грядущих трансформаций», чтобы уметь продуктивно (про-

фессионально) адаптироваться к «изменяющимся реалиям окружающего мира» (Р.М. Асадуллин, Р.И. Тухватуллин) [12, с. 37].

Путь жизненный (образовательный). Важнейшей результирующей *качества* образования, рассматриваемого в гуманитарных контекстах *жизненной проектности* («образование как проект», «образование как жизнь»), выступает образотворческая феноменальность «*жизненного пути*», содействующая утверждению человека в его подлинно культурном (субъектном) статусе принципиально «незавершимого Путничества» как «устремленного способа быть», «жить в состоянии поиска и обретения себя», т.е. «жить (Быть) в Пути» (Г.С. Батищев) [20], «мужественно и реально» пребывать на «пути к себе», к овладению собой, своими чувствами в содержательно-смысловой плоскости обретения «живого», «действительного и реального» знания, которое есть «жизнь, истина и путь» (В.П. Зинченко) [92, с. 38,41].

В «чисто» проектной установке – «личная жизнь как проблема» – К.А. Абульханова-Славская выделяет социально-психологическую категорию «*жизненного пути*», характеризующую «личностную зрелость человека», предполагающую конструктивный и смелый способ решения жизненных противоречий, умение находить оптимальное соотношение между собственными притязаниями и требованиями общества, развитую способность к реализации своей жизненной позиции во времени, ее постепенное развертывание, расширение, укрепление [1, с. 22, 35].

Как отмечает Л.В. Байбородова, в современных условиях модернизации образования предпочтение отдается индивидуально-ориентированному обучению и воспитанию, направленному на формирование субъектной позиции, активное и сознательное приобщение детей к *проектированию своего жизненного пути*, развитию способности создавать собственную жизненную траекторию, свой мир, быть действительным и действенным субъектом жизни [17, с. 14]. Преимущественная ориентация на индивидуальные обра-

зовательные цели и приоритеты осуществляется, прежде всего, посредством педагогической помощи каждому обучающемуся в определении «собственного образовательного пути» и тьюторском сопровождении воспитанника в построении и реализации индивидуальной образовательной программы (Т.М. Ковалева) [122, с. 4].

Траектория образовательная (индивидуальная). Проектная суть индивидуальной образовательной *траектории* интерпретируется в содержательно-смысловых акцентуациях «путничества» и понимается как:

– «персональный путь реализации личностного потенциала ребенка в образовании через осуществление соответствующих видов деятельности» (А.В. Хуторской) [260, с. 93];

– «индивидуальный путь в образовании», самостоятельно выстраиваемый обучающимся в условиях педагогической *поддержки* наставником его самоопределения и самореализации (Н.Ю. Шапошникова) [264, с. 43];

– «персональный путь творческой реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании», содержательные особенности каждого из этапов которого «осмыслены самостоятельно или *в совместной с педагогом деятельности* (курсив наш – Э.М.)» (И.Ю. Исаева) [102, с. 9].

В аспекте проектирования современного культуросообразного (открытого) образовательного пространства важное значение придается ситуациям «совместного, диалогического, творческого освоения мира» участниками образовательного процесса, что позволяет реализовать «оптимальные образовательные траектории для каждого человека», актуализирующие педагогические механизмы «самодостраивания личности» в «общении, в совместном решении множества задач» (Н.С. Белобородова) [24].

Более того, под «образованием» понимается проектный по своей сути процесс «создания особой образовательной среды с *возможными различными траекториями* людей в этой среде (кур-

сив наш – Э.М.)» (В.А. Ясвин) [285, с. 14], где возможность выстраивания индивидуальных образовательных траекторий определяется необходимостью *гуманизации* расширяющейся сферы сотрудничества и сотворчества образовательных субъектов (С.А. Вдовина, И.М. Кунгурова) [52], а также, с учетом перехода в образовательной сфере «от традиционной к информационной парадигме», стремлением субъектов образовательного развития к «удовлетворению потребности в самореализации в современном мире через глобальное информационное пространство» путем построения «индивидуальной познавательной траектории» (И.М. Синагатуллин) [228, с. 33, 35-36].

Таким образом, разработка теоретических основ и совершенствование инструментария прогнозирования в управлении современной школой в условиях, когда «самобытность и уникальность становится приоритетной идеей развития локальных образовательных систем», предполагает опору на «четкое представление о *возможных и эффективных траекториях развития* конкретного учреждения» (Т.А. Султанова) [241, с. 232].

Данное обоснование непосредственно соотносится с «одной из важных идей», обозначенных в ФГОС общего образования: необходимость индивидуализации образовательного процесса, реализуемой через построение индивидуальной образовательной *траектории* ученика (Л.В. Байбородова) [17, с. 14], поскольку прогрессивные идеи, связанные с пересмотром линейных представлений относительно процесса образования, предполагают инициативное включение обучающегося в продуктивное решение своих проблем посредством «собственной *индивидуальной образовательной траектории* движения в некотором пространстве», при освоении которого «субъект формирует необходимые для этого личностные качества» (И.Г. Шендрик) [266, с. 5-6].

Процесс становления ценностных ориентаций в аксиологической плоскости *жизненного самопроектирования* представляет

собой «расширяющееся во времени жизненное пространство», где личность взрослого человека «приобретает определенную *траекторию* своего движения» сообразно ценностям внешнего мира и ценностям самопознания, самооценки, саморазвития» (А.В. Кирьякова) [118, с. 36], а также осуществляемую в соответствии с индивидуализирующими возможностями развития, предоставляемыми педагогической конкретикой образовательных *маршрутов*.

В сопоставительно-терминологическом отношении подчеркнем: «индивидуальная образовательная траектория» – понятие, более объемное по своему содержанию, обладающее «более широким значением», нежели «индивидуальный образовательный маршрут» (И.Ю. Исаева) [102, с. 9], поскольку линия движения образовательной программы (траектория) приобретает свою конкретизацию в пути (маршруте) (А.С. Гаязов) [66]. То есть, индивидуальный образовательный маршрут – это путь освоения индивидуальной образовательной программы как важнейшего «механизма» индивидуализации образования (И.Ю. Исаева) [102, с. 9].

Маршрут образовательный (индивидуальный) и образовательная программа. Индивидуальный образовательный маршрут понимается как направленно проектируемая дифференцированная (структурированная) образовательная программа действий, обеспечивающая обучающемуся позицию субъекта ее выбора, разработки и реализации в личностно-развивающем пространстве педагогической *поддержки* (И.Ю. Исаева) [102, с. 8-9].

В гуманитарной плоскости открытого образования главной целью обозначена задача научения растущего человека как «заказчика на свое образование» максимально использовать различные ресурсы для построения (проектирования) «своей образовательной программы», «содержания своего образования» с учетом возможных рисков и индивидуальной ответственности (М.П. Эндзинь) [274, с. 12].

В обозначенном отношении образовательная программа по-

нимается как «организационно-управленческое знание», способствующее *проектной* реализации принципа «личной ориентации образовательного процесса» посредством определения условий достижения обучающимися с «разными образовательными потребностями и возможностями» установленного (*качественного*) стандарта образования (Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына) [105], а индивидуальная образовательная траектория выступает одним из значимых объектов педагогического проектирования (В.М. Монахов) [175].

В индивидуализированном ракурсе образовательной квалиметрии особо выделяется «поле индивидуальной педагогической поддержки» обучающихся, способствующее «оптимизации индивидуальных образовательных маршрутов» и гуманистически ориентированное на «учащихся с низкими потенциальными возможностями» (С.А. Сафонцев) [221, с. 7, 14].

Поэтому следует особо отметить, что индивидуальная образовательная траектория как «траектория индивидуального образовательного движения» обучающегося, формируемая «фиксациями содержания его проб и опыта, образовательных достижений», предоставляет возможность «педагогического прогнозирования и реализации *тьюторского* проекта (курсив наш – Э.М.)» (Т.М. Ковалева) [121, с. 229] – важнейшего фактора практического осуществления принципа индивидуализации, непосредственно сопряженного с *качественными* параметрами образовательного развития личности.

Тьюторства проектные (сопроводительные, «навигационные») атрибуты. Именно наставник (тьютор) осуществляет педагогическую поддержку ученика в ходе продуктивного анализа его образовательной траектории (С.А. Вдовина, И.М. Кунгурова) [52]. Тьютор – субъектная педагогическая атрибуция, прежде всего, «особых, инновационных школ, где переобустраивается образовательный процесс», поэтому тьюторство возникает как «необходимое педагогическое сопровождение освоения нового» (М.П. Эндзинь) [274, с. 11].

Тьюторское сопровождение «осознанного заказа» обучающихся

на «собственный процесс образования» выступает основным (базовым) «индивидуализирующим» ресурсом «в достижении *нового качества* образования (выделено нами – Э.М.)», актуализации сферы «реального самообразования», расширения возможностей «образовательного самодвижения» (Т.М. Ковалева) [122, с. 3], вследствие чего в известной степени результирующим «идеалом» тьюторского отношения является «человек, который искусственно строит самого себя – «self-made-man» (В.Р. Имакаев) [98, с. 17], «новый человек», способный к «духовной навигации», включая «самоопределение, осознание своей обусловленности и ценностей, преодоление себя», и, что самое главное, к «выстраиванию собственного скрипта (от англ. script сценарий – Э.М.), сопровождению его, разрешению экзистенциальных проблем» (В.М. Розин) [211].

Подобно «навигатору», тьютор профессионально помогает обучающемуся («тьюторанту») «разработать маршрут» и «отслеживать, осознавать» направленность «шагов», ведущих к «пункту» образовательного назначения, сформировать и реализовать «индивидуальную образовательную программу», т.е. «занять субъектную позицию к своему развитию», актуализировать «проактивную способность «заглядывать в будущее» (С.А. Степанов) [237, с. 12, 13], выступающую в своей проектной реализации действенным (результирующим) эффектом образовательного качества.

Проект-эффект: субъективированные (функциональные) объекты проектирования; функциональное (потребительское) качество образовательных услуг. Эффект (от лат. effectus – исполнение, действие, лат. efficio – исполняю, действую), многозначный термин, означающий «результат, следствие каких-либо причин, действий, влияние», а также (в уточнении В. Даля) – «нравственное действие, впечатленье, влияние; сильное, разительное действие на чувства» [78, с. 666], что в аспекте действенного опосредования «этически централизованного материала» проектирования (Г.П. Щедровицкий) связывается с гуманитарной трансформацией внутреннего мира

личности образовательных субъектов (участников проекта), отражаемо явленной пре-образованной совокупностью «функциональных качеств/свойств», свидетельствующих о структурных изменениях «индивидуальной матрицы» субъективного бытия [206, с. 61-62], в нашем рассмотрении – несомненно *позитивных*.

Поэтому в предельно широком смысле этого слова проектирование есть «универсальный, самостоятельный в интеллектуальном и социокультурном отношениях тип (вид) деятельности» и «социальный институт», направленный на создание реальных объектов (и *эффектов*) с заданными функциональными, технико-экономическими, экологическими и потребительскими *качествами*, философски осмысляемыми в парадигмальной плоскости культурных символов «подлинности» и «самоценности» человеческого существования, образа жизни общества и личности (О.И. Генисаретский) [67].

В педагогическом ракурсе рассмотрения обратим внимание на две особенности приведенного определения, которые, в нашем понимании, непосредственно взаимосвязаны – целевую категорию «эффекта» и результирующую характеристику «функционального качества», в товарно-рыночных реалиях современности непосредственно соотносимую с категорией «потребительские качества образовательных услуг».

В этой связи педагогическое проектирование понимается как *компонент* педагогической деятельности, осуществляемой в образовательном процессе и направленной на реализующее предвидение педагогом его (процесса) *эффективного* функционирования и развития (В.Д. Симоненко) [186, с. 159].

Так, в результирующем статусе культурно-образовательного эффекта проектирование универсальных учебных действий обращено к развитию такой ключевой компетенции школьника, как «умение учиться» (предельно *нравственной* по своей сути), помогающей решению задачи «быстрого и качественного обучения», обеспечиваю-

щей генерализированную способность к саморазвитию и самосовершенствованию, что является направленным итогом (функциональным эффектом) *активных действий самого обучающегося* как *действительного* субъекта педагогически управляемого процесса формирования (формирующего педагогического взаимодействия) (А.Г. Асмолов) [106, с. 4, 25], выступающего действенным условием позитивных трансформаций качества образования.

Рассмотрев наиболее значимые – в соответствии с задачно-целевым функционалом нашего исследования – характеристики личностно-развивающего потенциала проектирования в образовании, понимаемого базовой (субъектной, субъективной) основой эффективных трансформаций образовательного *качества*, обозначим некоторые аспекты и векторы педагогической проблематики его (*потенциала*) образовательной реализации (исходя из основного значения термина *проблема*: сложный вопрос, задача, требующие разрешения, исследования [187, с. 604]).

Педагогическая проблематика реализации личностно-развивающего (проектного, человеческого, качественного) потенциала образования. Исходя из основной - обращенной к широко понимаемой «ресурсности человека» - трактовки базового термина потенциал – внутренние возможности (от лат. *potentia* – сила; *potentialis* – возможный) [46, с. 551; 187, с. 571], мы соотносим личностно-развивающий потенциал проектирования в образовании с глубинными, духовными смыслами обретения (растущим) человеком своей подлинной природы «развивающегося субъекта истории, культуры, технологий», способного творчески «изменять социокультурную среду и *качество* своей жизни (курсив наш – Э.М.)» (Е.В. Бондаревская) [37, с. 15].

По своей проектно-энергичной сути факт (*акт*) образовательного обретения «подлинной природы» непосредственно сопряжен с формированием «человеческого потенциала» взрослеющей личности, который не только является «неисчерпаемым» и «основ-

ным нематериальным ресурсом» развития «разного уровня образовательных систем» (В.И. Слободчиков, Г.А. Игнатъева) [230], но и понимаемый в методологическом контексте общего образования как «источник возможного действия» и «структурированный ресурс определенной мощности», выступает системно-деятельностной основой «построения инновационных образовательных практик» (В.И. Слободчиков) [231, с. 57, 54]. Таким образом, образовательный проект являет собой «ограниченное во времени направляемое изменение образовательной системы», способное обеспечить «достижение новых целей в рамках возможных ресурсов, реальных средств и специфической организации» (А.И. Шевченко) [265, с. 11].

В этой связи мы полагаем, что нахождение способов, форм и методов образовательного восхождения от существующей (задаваемой) образовательной *возможности* качества к реальной (личностной) действительности существования *качества* образования и составляет содержательно-смысловую, культуросообразную суть *педагогической проблематики* нашего исследования, поскольку:

– с одной стороны, личностно-развивающие ориентиры проектирования в образовании необходимо располагаются в плоскости освоения «образа культуры» как «личного жизненного проекта» (Г.И. Гайсина) [65], т.е. процесса подлинного духовно-нравственного становления личности, начинающегося с «осознания необходимости непрерывного «самотворения» (Н.Ю. Куценко) [144, с. 3], «самотивации» и «самопроектирования» (Е.А. Дмитриева) [85, с. 8], ибо человек как «существо, устремленное в будущее», есть, прежде всего, «субъективно переживаемый проект» (Ж.П. Сартр) [220, с. 616];

– в другой, сопряженной плоскости обозначенные образовательно-проектные ориентиры, выступая «специфическим видом» профессионально-педагогической активности, неотъемлемо связаны со действенным стремлением воспитателя, педагога, наставника,

учителя «проникнуть в глубины субъективного, уникального мира» конкретного человека (Е.Э. Киркина) [117].

Тем самым реализация личностно-развивающего потенциала проектирования в образовании выступает своеобразным актом его «родового», культурно-педагогического «распредмечивания», поскольку проектирование по своей глубинной сути являет собой «выражение *особого* человеческого отношения к действительности и с действительностью как универсумом, космосом, природой, сообществом, благодаря *потенциалам* которых человек способен творить, в пределах которых и как часть которых он может принимать *ответственные решения* (курсив наш – Э.М.)» (В.Е. Радионов) [208, с. 26].

Не случайно исследователи обосновывают наличие уже в период «канонической» культуры «подспудно» присутствующей «проектной функции мифа» как своеобразного «зародыша» установки архаического человека на «предсоздание» представлений о «конечном продукте своих действий и усилий», а также о «последовательности операций, осуществляемых для достижения цели» и ритуально связывающей его с предустановленной гармонией космоса [204, с. 7-8]. (И столь же характерно название одного из разделов тематического труда Ю.В. Громыко: «Идеальный космос проектирования в образовании» [71, с. 72]).

В этой связи доказательно раскрывается не только актуальность развития *прогностической* компоненты педагогики, но и обосновывается значимость атрибутивной наличности «прогностической», проектно-ресурсной функции в современном институте образования, имеющей «критическое значение» для его социальной эффективности (Л.Я. Осипова) [190, с.11], поскольку:

– сущностной характеристикой непрерывного образования *утверждается* факт (акт) «приращения», «наращивания» на протяжении всей жизни личностного (общекультурного, профессионального) потенциала, предполагающего «*инициативный* переход» лич-

ности в «новое качественное состояние» (А.А. Вербицкий) [54],

– приоритетной антропологической целью и ценностью современного образования *полагается* проектная (самопроектируемая) актуализация и максимальное развитие «человеческого потенциала», «человечности в каждом человеке», становление *субъектности* как потребности и способности к самодетерминируемому, самоорганизуемому, саморегулируемому и самоконтролируемому жизненному самополаганию и ответственному поведению (Е.И.Исаев) [99], «конструированию новой реальности», творческому «самостроительству», умению «решать стратегические задачи движения общества и своего роста-развития» (Д.И. Фельдштейн) [256, с. 12,1];

– исторически востребованным в современных условиях *обосновывается* «стратегическое» задание: раскрытие путей и средств системного использования формирующего потенциала образования в развитии «интеллектуального потенциала» личности, обуславливающего «непрерывное» и, при этом, «инновационное творчество вступающих в жизнь поколений» (Я.С. Турбовской) [248, с. 366-367].

Тем более актуальны приведенные обоснования в «онтопедагогическом» аспекте понимания, связанном с необходимостью научно обоснованного перехода в образовании от «парадигмы отражения» к «парадигме порождения», предполагающей своей целью создание условий, в образовательном хронотопе которых оптимально осуществлялось бы становление «человеческого в человеке», формирование «суверенного человека», способного самостоятельно «строить и перестраивать свой образ мира и образ жизни» (И.В.Молочкова) [174, с. 45].

Поскольку же «в собственной жизни каждый человек проектирует самого себя в будущем – как свой идеал, мечту, модель» (М.С.Каган) [103, с. 153], перед современной психолого-педагогической наукой со всей полнотой социокультурной значи-

мости предстает проблема поиска продуктивных средств и методов формирования «созидателя нового общества», способного к самостоятельным действиям, саморазвитию, *самопроектированию*, к творческому осуществлению себя в профессии, обществе, жизни (Н.В. Матяш) [169, с. 3].

В этом, имеющем непосредственное отношение к реализации личностно-развивающего потенциала проектирования в образовании отношении, речь может идти об одной из проектных ипостасей собирательного образа «человека становящегося века» – «человека перехода», «человека-автопойетеса», «по-настоящему взрослого», т.е. «возделывающего самого себя», «человека-навигатора» (С.А.Смирнов) [233, с. 55-56], который, даже пребывая в зачастую деструктивном, личностно-«атомизирующем» Интернет-пространстве, обладает реальной возможностью использовать ресурсы сети для создания «условий *по выстраиванию траектории развития*», становления подлинным субъектом «духовной навигации», продумывания и осуществления намеченных сценариев жизни, «собирая себя вновь и вновь» в образовательно (культурно, педагогически) задаваемой плоскости «основных детерминант его поведения и жизненного пути», приводящих – рано или поздно – к «конституированию нового ядра», рождению «новой личности» (В.М. Розин) [211].

Не случайно Б.С. Гершунский определял смысловые векторы образовательной прогностики как «*рефлексию будущего в настоящее*», продуктивную «обратную связь между ними», способствующую «осознанию, сбережению и поддержке ростков нового» в непрерывной связи времен [69, с. 294].

В прогностическом ряду гуманитарно-проектных атрибуций пребывает и ключевая задача современного образования – «выращивание» субъектов *инновационной* деятельности, призванных обеспечить «переход к производству нематериальных, антропологических ресурсов инновационной экономики», к направленному фор-

мированию «человеческого капитала», что предполагает «*выход педагога в проектную логику* (курсив наш – Э.М.)» современного образовательного бытия, соотносимую с категорией «нового профессионализма», а также с наличием способности «создавать прецеденты новых антропопрактик», «перспективных духовно-осмысленных моделей современной жизни взрослых и детей» (В.И.Слободчиков, Г.А. Игнатъева) [230], выступая в функциональной роли «не столько транслятора знаний, сколько *проектировщика и конструктора* условий и средств нормального развития взрослеющего человека (выделено нами – Э.М.)» (Е.И. Исаев) [111].

Вместе с тем, поскольку основной целью прогностического исследования выступает «построение модели решения проблемы» (Т.Л. Стенина) [236, с. 13], в содержательно-смысловых проекциях прогностического подхода *педагогическое прогнозирование*, социальное по своей сути, рассматривается в гуманитарном статусе модельно-образовательного «предвидения», заключающегося в «целеполагании, программировании и управлении планируемым процессом» исходя из выявленных «параметров» возникновения и существования «явления», «устойчивых форм» и «реальных тенденций» его развития (С.В. Сидоров; Т.Л. Стенина) [227, с. 157; 236, с.12-13].

Креативно-созидающей сердцевиной *такого* образования, призванного существовать в условиях «всепронизывающей проектности» (Н.О. Яковлева) [280, с. 26], которая способствует актуализации проектно-инновационных векторов педагогической деятельности (Г.А. Лебедева) [149, с.25] и осознанию «необходимости перехода от существующей к прогностической модели образовательной системы» (В.П. Бедерханова, П.Б. Бондарев) [22, с.6], выступает доминирующая ориентация на *принцип творчества* как основополагающий *качественный* ресурс общественно-мирового развития, где образовательная составляющая генерирует личностные векторы повышающегося совершенства прогрессивного движения.

Выводы по содержанию параграфа:

– проектирование в образовании выступает комплексным фактором его качественного совершенствования в личностно-развивающей плоскости инновационно-индивидуализирующего потенциала и в гуманитарных векторах утверждающейся проектной образовательной парадигмы;

– комплексный характер проектной трансформации образовательного процесса обусловлен изначально-качественными характеристиками проекта и проектно-средовыми атрибуциями качества образования, которые реализуются в совокупном функционале воздействия результирующей видовости проектов: проект-цель, проект-состояние, проект-образ (прообраз, прототип), проект-модель, проект-план; проект-эффект; в бытийно-образной интерпретации реализующими векторами проекта-плана являются: тенденции образовательные; путь жизненный (образовательный); траектория образовательная (индивидуальная); маршрут образовательный (индивидуальный) и образовательная программа; тьюторства проектные (сопроводительные, «навигационные») атрибуции;

– педагогическая проблематика реализации личностно-развивающего (проектного, человеческого, качественного) потенциала образования заключается в нахождение способов, форм и методов образовательного восхождения личности обучающегося от существующей (задаваемой) образовательной *возможности качества* к реальной (личностной) действительности *качественного существования*, что предполагает рассмотрение гуманитарных категорий «проектирование» и «проект» в качественно-образовательной плоскости деятельностного и прогностического подходов.

2.1 Проектирование и проект в квалитативно-образовательной плоскости деятельностного и прогностического подходов

Базовая этимология термина «проект» («бросание вперед») обуславливает, на наш взгляд, парадигмальные приоритеты *деятельностного* (акт «бросания» уже сам по себе предполагает факт приложения усилия, деятельной активности) и *прогностического* (содержательно-смысловые интенции/предвосхищения временного вектора «вперед») подходов к рассмотрению проблематики диссертационного исследования, обращенной к выявлению квалитативных возможностей *педагогического* проектирования в повышении качества образования обучающихся.

В задачно-целевом формате настоящего параграфа обозначенная сфера образовательно-педагогической проблемности предполагала содержательный анализ выделенной терминологии – «проектирование педагогическое», в том числе в историко-образовательных ракурсах рассмотрения, «проектирование социально-педагогическое», обусловивший логический переход к определению основных признаков и квалитативных характеристик понятийно-категориального конструкта «проект/проектирование» в деятельностно-прогностической плоскости личностно-развивающего потенциала образовательной проектности.

Проектирование педагогическое. Являясь разновидностью проектирования *социального* [4, с.79,99; 116, с.122], педагогическое проектирование, призванное к обоснованию конкретных направлений поиска в *создании условий для развития и воспитания* человека, актуализации его внутренних сил, самоопределения и становления (Е.С. Заир-Бек) [89, с.10], реализуется в целях наилучшего решения задач обучения и воспитания личности (З.З. Кирикова, О.В. Тарасюк) [116, с. 129], выступает фактом «осуществления педаго-

гических инноваций» (Р.С. Бондаревская) [40, с. 96] и важнейшей движущей силой модернизационного обновления российского образования, его активного перевода в «режим развития и самодвижения» с целью эффективного решения приоритетных задач *образовательного качества* (В.М. Монахов) [176], тем более что важнейшей характеристикой современного образования, без которой оно «немыслимо», являются *инновационные* процессы (В.А. Ясвин) [284, с. 13].

В этой связи приоритетной задачей *педагогического* проектирования понимают «деятельность, направленную на разработку и реализацию образовательных проектов» как «оформленных комплексов инновационных идей в образовании» (Н.В. Борисова) [41, с.21], общим признаком которых является «нацеленность на решение образовательных задач и реальное практическое преобразование сложившейся образовательной ситуации» (Р.М. Асадуллин, Р.И. Тухватуллин) [12, с. 39-40], а также «получение учащимися определенной квалификации или ее повышение» (И.И. Мазур) [158, с. 484]. При этом подчеркивается, что «живыми носителями» образовательного проекта, принципиально позволяющими осуществить «подлинный шаг» в целостном развитии системы образования, являются «его разработчики и реализаторы» (В.З. Юсупов) [276, с.15].

Тем самым педагогическое проектирование с необходимостью должно основываться на «осознании социальных и личностных потребностей» обучающихся, учитывать «интересы, склонности, способности» растущего человека [116, с. 122], выступая, прежде всего, специфическим способом развития личности (Ф. Баррон, Е.В. Бондаревская, В.М. Коротов, Е.А. Крюкова) [19;39;132;138].

Обозначенные образовательные интенции обуславливают основные *функциональные* характеристики педагогического проектирования: по содержанию оно носит вероятностный характер, по методу – *модельно-гипотетический* (Н.А. Алексеев) [4, с.99], представляя собой «предварительную разработку основных деталей

предстоящей деятельности учащихся и педагогов» (В.С. Безрукова) [цит. по 116, с. 125]. Равно как и обосновывают в качестве одного из основных *объектов* педагогического проектирования – наряду с педагогическими системами и педагогическим процессом – категорию *педагогической ситуации* (В.С. Безрукова) [23, с.98], где, собственно, и пребывают действенные истоки и действительные источники оптимизации *качества* образования.

По мнению М.М. Кашапова [115, с. 416], педагогическая ситуация может стать объектом проектирования, если она *проблематизирована*, т.е. когда имеющиеся ресурсы оказываются непригодными или недостаточными для ее преобразования. В этой связи В.В.Сериков [224, с.132] полагает базовым объектом педагогического проектирования профессионально-педагогическую деятельность учителя, содержательно-функциональной единицей которой выступает педагогическая ситуация – «особый педагогический механизм, который ставит ее участников в новые педагогические условия, трансформирующие привычный ход их жизнедеятельности, требующий от них новые модели поведения», а В.А. Сластенин обосновывает одной из институализированных форм проблемной педагогической ситуации категорию «педагогической задачи», сам факт решения которой представляет собой поиск выхода из затруднений или процесс достижения цели, которая первоначально не сразу кажется доступной» [229, с. 337].

Выделенные аспекты, особенности и факторы образовательной эффективности педагогического проектирования наличествуют и в плоскости историко-педагогической фактологии.

Педагогическое проектирование: историко-образовательные ракурсы рассмотрения. Принято считать, что свой «официальный» статус феномен проектирования как самостоятельный вид *педагогической* деятельности получил в 80-е годы прошлого века в одной из работ В.П. Беспалько, посвященной проблеме технологизации образовательного процесса [27, с. 12-14]. Впоследствии В.В. Краев-

ский, обосновывая гуманитарную специфику научного статуса педагогики, выделял две сопряженные сферы ее деятельностного функционирования: «исследование *реально* протекающего процесса обучения и воспитания» и «создание (*проектирование*) систем обучения и воспитания (курсив наш – Э.М.)» [137, с. 7].

Как представляется, выделенные стороны *соотносятся* с сущностными характеристиками *педагогического* проектирования, которое, с целью «содействия» развитию образовательных субъектов, призвано основываться на «осознании *реальных* потребностей в преобразовании», осуществляться как «специально организованный процесс с использованием знаний об его *закономерных* этапах», опираться на уже «имеющиеся достижения»; строиться на «системе современных педагогических *знаний*» (В.Е. Радионов) [208, с. 4].

Многие известные, в том числе, отечественные, педагоги продуктивно обращались в своей работе к личностно-развивающим возможностям деятельности проектирования, прежде всего, в указанных выше аспектах социальной реальности, природной закономерности и знаниевой конкретики создаваемого педагогического «материала».

Так, А.С. Макаренко в понимании «подлинного» развития педагогической науки, соотносимого с ее способностью «проектировать личность», т.е. конкретно «задавать» качества и свойства, которые должны быть сформированы в ходе воспитания, подчеркивал организующую значимость *целевой* векторности проектирования, оберегающей педагогический процесс от «неупорядоченности», «рыхлости» и «безответственности» по отношению к конечным результатам, а также отмечал факт *социальной* обусловленности проектных результатов («Проектировка личности как продукта воспитания должна производиться на основании заказа общества»), равно как и необходимость «*непременного*» сохранения «*возможности каждой отдельной личности развивать свои особенности, ... свою индивидуальность* (курсив А.С. Макаренко – Э.М.)» [160,

с.43,80).

В содержательном ракурсе обоснования культуры педагогического процесса, *проектного по своей сути*, В.А. Сухомлинский выделял в качестве важнейшей характеристики учителя умение гуманистически-ориентированно выстраивать ситуации общения и взаимодействия с воспитанником, на основе «научного», «тонкого вдумчивого предвидения» закладывая в растущем человеке «те зерна, которые взойдут через десятилетия» [243, с.14].

В этом же отношении наш современник Ш.А. Амонашвили обосновывает в качестве определяющей стратегии (подхода) в учительском деле – умение «помочь ребенку ускорить движение в развитии», помочь ему «пораньше шагнуть в свой завтрашний день», что, в глубинно проектном (собственно, педагогическом) смысле означает «перенести на сегодня» его «завтрашний день» (курсив наш – Э.М.) [8, с.99], что имеет безусловно важную социальную значимость в педагогически управляемом процессе реализации качественных векторов образовательного взросления личности.

Проектирование социально-педагогическое. В гуманитарной плоскости рассмотрения исследователи отмечают социальную обусловленность процесса и результата педагогического проектирования, выделяя в качестве самостоятельной видовой единицы проектирование *социально-педагогическое*.

Социально-педагогическое проектирование, являясь «особым видом проектирования в образовании», способствует переходу (переводу) системы образования «в новое качество» – из режима «простого функционирования» в прогрессивный «режим развития и саморазвития», поскольку представляет собой специально организованную разнопрофессиональную деятельность по осуществлению полидисциплинарных исследований и комплексных разработок в области развития и саморазвития образования как формы общественной практики» (В.З. Юсупов) [276, с.15], в конечном итоге ориентированной на «преобразование образовательного и воспита-

тельного процессов с целью изменения качеств личности» (Н.Г.Алексеев) [5].

В *региональном* контексте измерения социально-педагогическое проектирование понимается в статусе «взаимосвязанной совокупности целевых, структурно-содержательных, процессуальных и рефлексивных компонентов совместной деятельности представителей системы образования и их социальных партнеров, направленной на поиск и внедрение инновационных подходов и способов решения актуальных социально-педагогических проблем» (Л.Н. Глебова) [70, с.37], обеспечивая «запуск и развитие инновационных процессов» в региональных системах образования (В.З. Юсупов) [276, с.15].

Основные признаки и качественные характеристики проекта/проектирования в деятельностно-прогностической плоскости личностно-развивающего потенциала образовательной проектности.

Обобщенный анализ выделенных понятийно-категориальных конструктов позволил выделить следующие *признаки* (характеристики) проекта и проектирования, реализуемые в содержательно-смысловом контексте деятельностного и прогностического подходов и педагогически способствующие успешности качественного раскрытия личностно-развивающего потенциала образовательной проектности:

- деятельностная онтология проекта и деятельностный характер проектирования.
- проблемно-инновационные (креативные, управленческие) атрибуты проекта/проектирования;
- оптимизирующая эргономика деятельности проектирования; проектно-эргономическая оптимизация педагогического труда;
- гуманистические энергии созидательной проектности (радость, воодушевление, успех, вера, надежда, любовь); педагогические «инициаторы, «мотиваторы», «криейторы»;
- проектно-эмоциональный негатив побуждающей энергетики

(страдание, печаль, грусть);

– миссия школы как важнейший фактор мотивационной стимуляции педагогической проектности.

Деятельностная онтология проекта и действенный характер проектирования. На *деятельностном* уровне онтологической интерпретации проект выступает «результатом проектирования» [116, с.120; 126, с.7] и, наряду с «предположительным текстом какого-либо документа» и «организационной формой целенаправленной активности (программная совокупность мероприятий, акция)», понимается современными исследователями как «*деятельность по созданию* (выработке, планированию, конструированию) какой-либо системы, объекта или модели» (В.Е. Радионов) [207, с. 37-38], являя собой не только «образ желаемого результата», «то, что должно быть осуществлено, произведено или построено» [116, с. 120], но и непосредственно «*деятельность по его получению*», включая «все стадии производства – от зарождения идеи до ее воплощения» (В.С.Лазарев [147, с. 300-301]).

Объединяя «разнообразные виды деятельности», понятие «проект» характеризуется совокупностью общих признаков, в частности, ориентацией «на достижение конкретных целей, определенных результатов», а также «координированным выполнением многочисленных взаимосвязанных действий» (И.И. Мазур) [252, с. 18], что *прогностически* соотносится с одним из вариантов современного толкования исходного термина в европейских языках: «*мероприятие, направленное на достижение чего-либо*» (М.Л. Разу) [253, с.21]. В практико-центрированном отношении исследователи подчеркивают, что проект, «как бы ни был он нов и потребителски полезен», вообще не будет «считаться успешным», если «его реализация невозможна или неэффективна» (М.М. Поташник, М.В. Левит) [200, с. 44].

Как отмечают ученые, продуктивно-целевая природа деятельности изначально обладает «проектировочным» характером

(Р.С. Бондаревская) [40, с. 95], выступая всеобщей *формой* «преобразующего» отношения человека к окружающему миру на основе «имеющегося у индивида опыта» (А.Н. Дахин) [81, с. 26].

В этом отношении категория проектирования непосредственно соотносится с процессом *целеполагания* в инновационной, продуктивной, творческой, лично значимой деятельности, результаты которой – в отличие от деятельности «репродуктивной», «однообразной», «не-творческой», «исполнительной» – воспринимаются не как «внешние» и «чужие», но представляются в исключительно «субъективном образе желаемого результата» (А.М. Новиков) [181, с. 100-101].

Важнейшее значение также имеют *временные* (процессуально-временные) характеристики, согласно которым проект обладает «фиксированным временными рамками начала и окончания «*единичным* форматом жизненного цикла (выделено нами – Э.М.)» [147, с. 301], своеобразной «ограниченностью во времени» [253, с.21] и, как «система деятельности», существует «ровно столько времени, сколько требуется для получения конечного результата» [252, с.18].

Проблемно-инновационные (креативные, управленческие) атрибуты проекта/проектирования. Как уже было отмечено выше, наряду с результирующей конкретикой совместного деятельностного целеполагания, осуществляемого в задаваемых условиях временной фиксации, категория проекта также характеризуется такими важными, взаимообуславливающими признаками, как *проблемность, новизна, креативность.*

В современном, «широком» понимании проект выступает «особым способом постановки и решения проблем» – вплоть до категорического утверждения: «нет проблемы – нет и проекта» (В.С.Лазарев), где определение «особости» связано с *качественными* характеристиками *проблемной ситуации*: наличием «потребности в чем-то новом или в усовершенствовании уже существующего» и, в то же время, «высокой степенью неопределенно-

сти» проекта «в части своего исхода», поскольку предыдущий опыт продуктивного созидания «не может служить надежной основой для прогнозирования его последствий», хотя, обозначенное противоречие не исключает, а, скорее наоборот, актуализирует, инициирует и предполагает деятельную возможность «спланировать, контролировать и регулировать ход осуществляемых действий по достижению результата» [147, с. 301-302].

Исходя из чего важнейшим целевым вектором деятельностной активности в области «проектирования сложных систем» выступает «поиск, планирование и реализация изменений» предназначенных для «ликвидации проблем», преодоления трудностей, «мешающих» прогрессивному развитию системы (Ф.И. Перегудов, Ф.П. Тарасенко) [цит. по 182, с.5], где *качественная* составляющая системно-образовательного бытия является определяющей и базовой.

В совокупном ряду взаимодополняемых трактовок *педагогического* проектирования Л.В. Байбородова обосновывает понимание последнего в качестве «структурно-процессуальной» характеристики деятельности педагога, направленной на «разрешение *различных проблем* в педагогическом процессе» [17, с. 6].

В предельно обобщенном понимании феномена проектности гуманитарная категория проекта выступает как «особая (проектная) форма, способ и единица организации *жизнедеятельности* людей (выделено нами – Э.М.)», предполагающая креативные по своей сути «прерывы постепенности» в обычной, стабильной и постоянной «непрерывности потока действий», обращенные к решению «серьезных задач и проблем», «концентрации внимания на наиболее перспективных, приоритетных делах» и приводящие, в своем высоком, образовательном целеполагании, к *расширению круга субъектов*, для которых «участие в проектах стало нормой и формой жизни», проектно-ориентированным способом жизнедеятельности (А.М. Моисеев, О.М. Моисеева) [173, с. 12].

В подтверждающем отношении подчеркнем, что в культурно-эволюционном ракурсе этнопедагогике проектирование понимается как восходящая к реализации «идей о совершенном человеке» целостная, развивающаяся «форма кооперантной деятельности народов по образованию человека на протяжении всей его жизни», реально существующий кооперационный «способ организации педагогического процесса», равно как и постоянно актуализированная в результирующем позитиве историко-культурной действительности «форма жизнедеятельности субъекта (выделено нами – Э.М.)», стремящегося к саморазвитию и самореализации (В.И. Баймурина) [18, с.1280].

«Осознание» цели проекта, *качественно* характеризуемой, как правило, «теми или иными *элементами новизны* (выделено нами – Э.М.)» и содержащей в себе «основную идею проекта и деятельность по его реализации», выступает «отправной точкой» *проектного управления* (управления проектом), приоритетными объектами которого выступают «работы, ресурсы, результаты, риски» [253, с.22,39], а обеспечение деятельностной «целеустремленности, организованности и мотивированности» участников проекта осуществляется в последовательной логике управленческих действий: анализа, планирования, организации, руководства и контроля; тем самым функция *управления* проектом является, по сути, функцией управления *качеством* проекта, ориентированной на «обеспечение эффективного (в пределе – оптимального) достижения комплекса» оригинальных, уникальных (качественных) проектных целей через установление, принятие и поддержание соответствующих «требований и стандартов» [173, с. 15,16].

Не случайно в проектном контексте стратегии социального конструирования образования, обращенном к его направленной модернизации, парадигмальным ценностным ориентиром выступает «становление и развитие личности в ее *индивидуальности, уникальности, неповторимости* (выделено нами – Э.М.)» (А.Г. Асмо-

лов) [14, с. 104-105], что является сущностными признаками творческой деятельности как таковой.

В обозначенном отношении *трансформирующая* обращенность проекта к «творческому пересозданию действительности на основе имеющегося замысла» (В.Ф. Сидоренко) [226, с.92] является *глубинно* значимой и предельно *атрибутивной* для проектирования (О.И. Генисаретский) [67], выступая не только «культурной формой инновационных процессов в универсуме образования» (В.И.Слободчиков) [231, с.126], но и характерной целевой установкой *постиндустриального* социума, связанной с формированием творческой активности человека (К.М. Кантор) [109] в области «планирования и организации *инновационной* деятельности» на любом уровне ее образовательно-педагогической реализации – от отдельного «нетрадиционного» урока до реформирования отечественной образовательной системы [182, с. 5].

В деятельном статусе *способа* развития образовательной системы проектирование продуцирует возможность ее *реального, практического* перехода от «ситуации с проблемой» к ситуации «желаемого будущего» (В.И. Слободчиков) [231, с.126], к созданию «конкретных образов будущего, конкретных деталей разработанных программ» (И.В. Бестужев-Лада) [28, с. 56], что неотъемлемо предполагает *актуализацию управленческой компоненты* проектирования, реализацию особой «функции» и обозначение особого «места» проектирования в системах управленческой деятельности», призванной «поддерживать функционирование.... материальной организованности в устойчивом состоянии» инновационного развития (П.Г. Щедровицкий) [270].

Тем более, что «система управления образованием» выступает одним из возможных результатов педагогического проектирования (В.М. Монахов) [цит. по 80], а в условиях «возрастании субъектной компоненты в развитии общества и окружающей среды», в осознаваемой ситуации расширения границ проектно осознаваемого ми-

ра», т.е. не просто мира событийной фактологии, но «мира, в котором можно и нужно что-то делать», основным содержанием управления развитием как творческого процесса становится конструирование «образа будущего» (Д.А. Киселев) [119, с. 31-32,35].

Оптимизирующая эргономика деятельности проектирования. Проектно-эргономическая оптимизация педагогического труда. Согласно В.Н. Сагатовскому, деятельность проектирования является «особой системной деятельностью», когда в сознании ее субъекта происходит «принципиальная», «парадигмальная» переориентация сферы целеполагания, связанная с переходом от преимущественно «количественных» доминант активности («сделать что-либо по принципу чем больше, тем лучше») к потенциально *качественным* установкам, характеристикам и параметрам: «сделать то и только то, что необходимо и достаточно» [216, с. 56].

Как отмечает известный американский специалист в области проектирования П. Хилл, необходимый учет «человеческого фактора» при проектировании – в образовательном аспекте дидактической афористики «мудрости нельзя научиться со слов», – предполагает создание «обстановки, стимулирующей творчество», «заставляющей» человека «думать, выносить собственные суждения и принимать решения в рамках *реальных* ситуаций (курсив наш – Э.М.)» [259, с. 14].

В обозначенной парадигме «необходимости и достаточности» проектирование выступает одним из важных условий *эргономической оптимизации* педагогического труда, предоставлении возможности сосредоточить основные усилия на *успешном* решении конкретной (важной здесь и сейчас) педагогической проблемы, поскольку определяющей для эргономики выступает задача «обеспечения благополучия человека и оптимизации общей производительности системы» [56].

К тому ж, деятельность проектирования способствует эргономически центрированному по своей сути преодолению возмож-

ных явлений педагогического «прожектерства» – «необоснованных проектов, якобы решающих сложные педагогические проблемы» (В.И. Загвязинский, Р. Атаханов) [88, с.17] и так называемой «мифологии инновации», когда, при дефиците внятных научных толкований в общественном сознании укореняются призрачные суждения о педагогической реальности, существенно увеличивающие социально-экономические риски модернизации отечественного образования (И.А. Колесникова) [128].

Подобное преодоление возможно благодаря тому, что, во многом обусловленная своим возникновением «технократической парадигме инженерного проектирования» [40, с. 95] и результирующе восходящее к «подлинному новаторству» действующих механизмов, конструкций и устройств инженерно-технической сферы, архитектуры и строительства [47, с.7], где главный критерий – *эффективность практического применения*, проектирование как таковое и, тем более, проектирование *педагогическое* призвано опираться на *реальные*, задаваемые условия и обстоятельства, исходить, прежде всего, из познания широко понимаемых законов Природы, а также учитывать фактор «ограниченности во времени» проекта, «возможные рамки расхода средств и ресурсов», «установленные требования к качеству результатов» (В.Н. Бурков, Д.А. Новиков) [47, с. 8], личностные характеристики субъектов образования, эргономико-педагогические характеристики образовательной среды (Л.П. Окулова) [189].

В эргономически центрированном аспекте культуросоздательной акцентуации процесса «проектирования развивающих сред» (А.Г. Асмолов), имеющем самое непосредственное отношение к управленческой проблематике качества образования, исследователями выделяется гуманизирующий ракурс «образоженной ориентации средового дизайна» (Т.В. Пойдина) [199, с. 10], оказывающего «огромное» художественно-эстетическое «влияние на мировоззрение людей» (Э.Э. Пурик, Е.В. Плотникова) [205, с. 223] и

призванного к реализации на уровне государственных требований к обустройству «новой» российской школы современных проектно-конструкторских решений, обеспечивающих красивую, «комфортную школьную среду» и возможность «эффективной организации» проектной деятельности обучающихся [179]. В ноосферных акцентуациях обретения подлинной целостности бытия «красота, разлитая по всем фрагментам школьной жизни», выступает «метафизической основой *цельности* школы», связывающей ее с «обществом», «человечеством в целом», с «законами Мироздания» и «вселенским Логосом» (В.С. Хазиев) [258].

Гуманистические энергии создающей проектности (радость, воодушевление, успех, вера, надежда, любовь); педагогические «инициаторы», «мотиваторы», «инноваторы», «криейторы».

Педагогическое проектирование относят к разряду «нетрадиционных» или «непрототипических» (инновационных, предполагающих внесение новизны) видов деятельности [280, с. 30], характеризующихся, в отличие от традиционных, «технических», «особой сложностью, использованием методов и принципов творческой деятельности, поиском новых подходов к проблемам проектного мышления» [116, с. 117] и, что немаловажно, сопряженных с «необходимостью немедленных активных действий» и проектно-реализующих «организационных изменений» [252, с. 505].

В педагогически значимом отношении отметим, что в ходе проектирования «искусственные объекты», в значительной мере являющиеся «творением человеческих рук», нежели «природы», понимаются и мыслятся «не только в описательных терминах», но и в нравственно-этических атрибуциях «*долженствования*» (Г.Саймон) [218, с. 14].

Тем самым обозначенная П.Г. Щедровицким проектно-объектная (субъективно-субъектная) атрибуция «порождающей живой деятельности» действительно и действенно отвечает принципиально-педагогическому требованию, согласно которому, проект, в

буквальном смысле «вываливаясь из проектирования», должен быть «оставлен в теле самих процессов деятельности (курсив наш – Э.М.)», по поводу которых происходили «рефлексия, проблематизация и поиск решения» [270].

В этом, исследовательском контексте следует подчеркнуть, что такая «инструментально» важная для управленческих стратегий проектирования в образовании ключевая компетенция как «*проектное мышление*» – главная функциональная атрибуция утверждающегося «*проектного сознания*» современного человека – преимущественно ориентирована не только на «преобразование» *текущей* «ситуации» в «нормирующей» плоскости долженствования («как надо»), но и интенционально содержит «проспективно-ориентационную» составляющую, обращенную «на выявление того, что может быть в будущем» (Ю.В. Громыко) [71, с. 23], предполагает процесс «искусственного преобразования» ситуации (О.И. Генисаретский) [цит. по 236, с. 15].

При этом педагогически значимым является следующее утверждение Ю.В. Громыко: именно «из видения будущего» проектное мышление «берет» свою созидующую (побуждающую) «энергетику» [71, с. 17].

Тем самым проектно обусловленная категория *энергичной* интенциональности является «основным и главным» отличительным признаком широко понимаемой «жизнеспособности» образовательной (открытой) системы, в статусе «векторно направленной напряженности» обуславливающей феномен «порождения и воспроизводства материальной или духовной энергии» в динамическом хронотопе принципиально ненасыщаемой потребности индивида в образовательном (само)развитии и становлении (Н.С. Белобородова) [24].

В этой связи Г.Н. Сериков выделяет категорию «личного энергоресурса» как важнейшей побудительной силы развития человека «в целом», которая, в «оптимистическом случае» наличия

провоцирующих состояния осознанной «целесообразности намеренного самообразования» образовательных отношений, способствует «прогрессивному» развитию обозначенной «энергоресурсности» в доминирующих тенденциях «роста качественных показателей» компетентности и «социально значимых ценностных ориентаций» [225, с. 11,12,14], что является важнейшим показателем качества (качественного) образования в парадигмальных проекциях осуществляемой непрерывности (lifelong learning education).

Как представляется, только такой, энергично-провоцирующей к развитию образовательной системе под силу (по силам) воспитать у будущего специалиста-профессионала (равно гражданина и человека) проектно востребованную временем качественную совокупность таких личностных характеристик, как «энтузиазм», «инициативу», «творчество» [125]. Не случайно герменевтические традиции термина «проект» содержат, наряду с «замыслом» и «планом», потенциально «энергичную» категорию «намерение» [46, с.561], равно как и в определительный состав вербального конструкта «проектирование» входит *инициативно* побуждающая компонента: «предполагать, собираться что-нибудь устроить, сделать» [254, с.612].

В обозначенном («энергичном») отношении также подчеркнем, что в функциональном ряду персонализированной терминологии «состав участников проекта», объединенных организационной категорией «команда проекта» и призванной к осуществлению «функций *управления проектом* до эффективного достижения его целей (выделено нами – Э.М.)», в индивидуализированном статусе побудительной субъектности выделяется «фигура» *инициатора* – автора главной идеи проекта, его предварительного обоснования и предложений по осуществлению [47, с. 15], носителя основной идеи проекта и «инициативы по его реализации» [253, с. 29].

Кроме того, для успешной реализации проекта необходима инициативная мотивация (побудительная воля) к эффективной ра-

боте созидания *всех* его участников.

Поэтому, как подчеркивает А.Г. Асмолов, концептуально главным в реализации проектных идей в области педагогики является фактор *мотивации*, без которого «ничего не получится» существенного и серьезного; более того, по утверждению известного отечественного ученого, сегодня человек, действующий в «мире образования» – педагог, преподаватель, учитель, директор школы – просто призван быть «мотиватором», т.е. инициативным и сознательным носителем («агентом») инновационных изменений и, в этом отношении, «искусство педагогического образования», по своей глубинной сути, есть «искусство выращивания мотиваторов» [13], что соотносится с инновационным пониманием феномена педагогического проектирования в целом как процесса «выращивания» новейших форм общности педагогов, учащихся, педагогической общественности», «новых содержаний, способов и технологий» образования, педагогической деятельности и мышления [32, с. 66], поскольку «без усилий и работ инноваторов (ученых, философов, педагогов) немислим современный ландшафт образования» (В.М. Розин) [211].

В обозначенном отношении вполне обоснованной и необходимой выглядит логика расширяющегося перехода/присвоения «мотиваторного» статуса от педагога – к обучающемуся, воспитаннику, что особенно актуально, в частности, в качественных векторах реализации Общероссийского общественного движения/проекта «Одаренные дети – будущее России» (<http://www.globalkid.ru/>).

В педагогически-центрированном преломлении «мотивационно-инициативная» энергетика проектной созидательности может быть соотнесена с интенциональным феноменом «завтрашней радости», выступающим, согласно А.С. Макаренко, «истинным стимулом человеческой жизни» в *побуждающей* диалектике предпочтения «близкой/далекой перспективы» и ценностно определяющей «силу» и «красоту» индивидуализированного облика бытия [159, с. 351].

Не случайно К.Ш. Ахияров, один из проницательных исследователей творчества А.С. Макаренко, проектно связывал побудительную силу воздействия его педагогических идей с «их необыкновенной современностью», поскольку великий педагог «своим духовно-нравственным наследием... обращен в будущее» [16, с. 14]. В подтверждающей фактологии современности обращенных в будущее идей великого педагога можно привести в качестве примера заявленный отдельным пунктом в стандарте дошкольного образования Финляндии критерий/характеристику сохранения и утверждения «радости учения», «радости детства» [цит. по 261, с. 15].

В этом же рассмотрении известный ученый в области проектного обустройства жизни Дж. К. Пейдж полагал, что проектирование – это «*вдохновенный прыжок от фактов настоящего к возможностям будущего* (курсив наш – Э.М.)» [цит. по 84, с. 43], основоположник проектной педагогики У.Х. Килпатрик подразумевал под проектом «всякую активность, всякую деятельность детей, которая ими выбрана свободно и поэтому выполняется охотно, «от всего сердца», определяя «достоинство всякого проекта» степенью «заинтересованности и сердечного увлечения ученика при выполнении поставленной цели» [цит. по 169, с. 6], а отечественный исследователь К.М. Ушаков связывал эмоциональную подлинность обозначенных процессов с личностно значимым фактом переживания чувства вдохновения, воодушевления, увлеченности [249, с. 8], что имеет непосредственное отношение к успешности процесса «самоактуализации обучающихся» в современном школьном образовании, когда, вовлеченные в индивидуальное и совместное с учителем решение значимых проблем, школьники приобретают опыт «не отчужденного, а личностно-смыслового увлеченного учения» (Т.Д.Дубовицкая) [86, с. 14].

В дополняющем ракурсе обоснования О.И. Генисаретский отмечает не только сопряженные с художественно-эстетическим вымыслом «жизнеутверждающие, положительные ценностные интона-

ции» процесса проектирования, выделяя его изначальную аффирмативность (от лат. *affirmare* утверждать), в том числе, в позитивной ретроспективе «исторического оптимизма», но и в предельной содержательности субъективных («сердечных») устоев указывает на глубинную «укорененность» деятельности проектирования «в области *надежд* и упований» целевого воплощения, в ценностно-смысловой плоскости «самоценных благ», индивидуальная и коллективная «память о которых» побуждающе формирует образ «достигнутой развитости человека (равно человечества)» [67].

С этой, прогностически-проектной точки зрения *надежда* как «чувство ожидания радостного, благоприятного или избавления от неблагоприятного, связанного с большей или меньшей степенью *уверенности в осуществлении желаемого* (курсив наш – Э.М.)» [232, с. 218] играет незаменимую роль в действенной реализации высоких педагогических замыслов: «Любите детей такими, как они есть, со всеми их недостатками, но с *доброй надеждой*, что в детях в потенции заложено великое» (А.А. Куманёв) [141, с. 44].

Равно как и *вера* – «уверенность в невидимом как видимом, ожидаемом и уповаемом как настоящем» (С.Н. Булгаков) [45, с. 28], «смыслопорождающий образ будущего, освещающий и животворящий настоящее» как необходимый компонент *любой* сложно организованной человеческой деятельности (Б.С. Братусь, Н.В. Инина) [43, с. 25,27], а также особое, «дающее идее силу осуществления» *энергетическое* состояние психики человека, формирующееся, в том числе, «в результате кропотливой работы *деятельностного сознания* (курсив наш – Э.М.)» [64, с. 32-33] выступает в статусе важнейшей *субъективной* атрибуции проектирования, управленчески обеспечивающей предвосхищаемую успешность образовательно-педагогического целеполагания: «Руководить – это прежде всего укреплять веру в успех» (С.Л. Соловейчик) [234, с. 190].

Кроме того в глобальном формате прогностического понимания настоящее, «подлинное» образование, согласно утверждению

Б.С. Гершунского, всегда и во все времена «апеллирует к Вере», без которой немислим процесс нравственного воспитания, «гармоничного» становления мироощущения, мировосприятия и мировоззрения «целостной личности», более того, лишь в «природосообразном» синтезе «взаимопроникновения и взаимообогащения Знания и Веры» единственно возможно формирование проектно-центрированной «мировоззренческой убежденности» растущего человека, обучающихся, «без которой немислимы его полноценное самосозидание, полноценная самореализация и житнетворчество» [69, с. 501].

Поэтому в гуманистической плоскости практической реализации развивающих проектов школьного образования подчеркивается особая значимость «деятельности педагога в создании атмосферы сотрудничества», установления «фона доверия» как основополагающего фактора построения взаимоотношений, способствующих личностному развитию и учителей, и обучающихся (В.В. Рубцов, Т.Г. Ивошина) [213, с. 77], обосновывается «интерсубъектная» природа современного понимания личности, «позитивный потенциал и творческие возможности» которой «могут получить свое развитие только в условиях общения» (Р.М. Фатыхова) [255, с. 3], поскольку развитие растущего человека «в различных его проявлениях» зависит не только «от содержания, которым в ходе обучения он овладевает, но и «от *формы общения*, в частности *педагогического воздействия*, в условиях которого это развитие совершается (курсив наш – Э.М.)» (С.Л. Рубинштейн) [212, с.176].

В этой связи В.Е. Радионов, подчеркивая «нетрадиционную природу» педагогического проектирования, отмечает «особый характер» педагогических проектов, являющихся не только технологическим «результатом» процесса «рационального осмысления и пунктуального следования предписаниям», но и атрибутивно предполагающих «*ценностное диалогическое понимание*, направляющее собственные творческие усилия (выделено нами – Э.М.)» [208, с. 8],

актуализирующих «посредническую», культуросообразную «общность взглядов» участников на «предмет, цели и ценности» предполагаемой совместной проектной активности (Н.Ф. Радионова) [204, с. 21].

В этой связи выделяют проективный (проектный) феномен «креативного управления» развитием образования, основанный на «согласованных ценностях» всех членов образовательной организации и направленного, прежде всего, «на формирование поведения человека» как представителя (предтечи) «появления поколения», обладающего «интегральной характеристикой *успешного современника* – качествами *криейтора*, воспитанного в традициях доминирующей культуры (выделено нами – Э.М.)» (О.Г. Прикот, В.Н. Виноградов) [203, с. 24,25].

Гуманитарные постулаты широко понимаемой образовательной проектности непосредственно (средово, стратегически) соотносятся с возможностью удовлетворения социальных потребностей обучающихся – «в любви, уважении, признании, общественном одобрении», выступая базовой (технологической) основой «социальной *поддержки* каждого субъекта образовательного процесса (курсив наш – Э.М.)» (В.А. Ясвин) [285, с. 184]. Более того, пребывая в личностно-порождающей, образно-проектной «атмосфере любви» каждый образовательный субъект «обретает уверенность в себе (он любим, принят, оценен по достоинству)», ответственен и смел «перед лицом новых возможностей и перспектив» и, следовательно, «может то, что раньше полагал для себя невозможным» (А.В. Вильвовская) [58, с. 117].

В этом отношении «главным структурным компонентом», своеобразным проектным «ядром целостной образовательной среды» обосновывается «педагогический процесс», обращенный к развитию «интенции обучающихся в сфере познания, переживания, действия», что, по своей сути, соотносимо с «развитием субъективности», осуществляемым организационной плоскости *«помогающих*

отношений» как «ценного психологического механизма» существования образовательной средовости, способствующего «принятию индивида как имеющего ценность», а также формированию «глубинного эмпатического понимания другого» (Д.А. Данилов) [79, с.568].

В обозначенной плоскости пребывают и *управленческие доминанты* качества образования, связанные с обоснованием Ю.А. Конаржевским категории современного менеджмента как «новой философии управления», гуманитарная векторность которого требует «составлять планы достижения целей таким образом, чтобы подчиненные работали с сознанием собственного достоинства и получали от работы удовлетворение», а потому «мощными опорами гуманистического (мягкого) управления» педагогическим коллективом являются «уважение и доверие к человеку», «демократичность», а также «неизменное следование» важнейшей управленческой «заповеди»: «*Качество – от человека! Качество – внутри человека!*» (выделено нами – Э.М.)» [129, с.14,108,103, 81].

Кроме того, исследования в зарубежном образовательном менеджменте показали, что важнейшим параметром, определяющим «успехи детей» и от которого «напрямую зависит качество образования», является «качество взаимодействия учителя и ученика на уроке, определяемое квалификацией педагога» [цит. по 336, с. 43], а потому «основная задача директора и управленческой команды школы» – не только «обучение персонала» и совершенствование «процесса преподавания», но и «фокусировка на взаимодействии учителя и ученика» (К.М. Ушаков) [249, с. 50].

Именно в этом, проектно-управленческом отношении Н.В.Кузьмина, полагая способности педагога в качестве важнейшего фактора «развития и формирования способностей учащихся», отмечала в качестве определяющих признаков первых два вида «*специфической чувствительности*» учителя-наставника: «к объекту, средствам и условиям педагогического труда» и «к созданию про-

дуктивных моделей формирования искомых качеств» взрослеющего человека [139, с. 15]. Приведенная точка зрения непосредственно соотносится с выделяемым Дж. К. Джонсом в «пространственно-временном диапазоне» проектирования особого, «неосязаемого» вида проектов – «неосязаемых систем и сред», связанных со способностью человека «творить во времени, ощущая красоту», проектировать «самую жизнь, самую форму существования предметов», что, сравнительно с проектированием «отдельных предметов», «бесчувственных» форм производственных и правовых систем, расписаний, графиков и т.п.), «безусловно, требует более тонкого подхода» и, в целом, предполагает не только «овладение» методами проектирования, но и становление «новой концепции своей личности» [84, с. 34].

Тем самым следует подчеркнуть важнейший в управленческом отношении факт: *педагогические* проекты – в отличие от возможных иных – реально осуществляются на уровне межличностного взаимодействия «учитель-ученик», «воспитатель-воспитанник»; именно в этой плоскости утверждается и существует подлинный, действительный и действенный, *жизненный*, основанный на безусловной вере, искренней надежде и возвышающей, укрепляющей силы растущего человека любви *педагогический реализм* образовательной проектности в ее задачно-целевом и субъектно-личностном измерениях.

Поэтому в гуманитарном ракурсе педагогической проектности духовно-нравственный «триумвират» веры, надежды, *любви* выступает существенным (если не сущностным) условием действительного наличия ее собственно *процессуальной* (равно как и результирующей) стороны, соотносясь с широко понимаемой *страстной*, «сердце-отдающей-детям» по В.А. Сухомлинскому компонентой педагогического творчества, чем, по сути, и является проектирование в области образования.

Как представляется, обозначенный «реализм» может высту-

пить существенным фактором «сужения» (вплоть до нивелирования в перспективе) сферы «частичной», неполной *практической* осуществленности педагогического проекта вследствие «серьезных влияний со стороны различных случайных факторов» [280, с. 31].

Поскольку же педагогическое отношение (*педагогичность* отношения) по своей глубинной образовательной (образо-творческой) сути есть отношение предельно позитивной, любящей и, тем самым, *взглядовой* проекции [110, с. 182], *безусловная* реальность педагогического проекта в его итоговой субъектности – принципиальной ориентации на образовательное развитие субъекта, личностное становление обучающегося и воспитанника – во многом обеспечивается своеобразным, эстетически-формодарующим *видением* (М.М. Бахтин, А.Ф. Лосев) [21, с. 312,318; 154, с. 222] как проектной (*педагогической*) реализацией образного (формирующего) потенциала веры, надежды и любви: «Я люблю ребенка не таким, какой он есть, а таким, каким он должен быть. И когда удастся очистить сердце детское от гнойника и язв, когда в глазах ребенка сияет одухотворенность красотой, а не блуждает лицемерная усмешка, я люблю этого настоящего ЧЕЛОВЕКА, ибо *в нем – частица моей души* (курсив наш – Э.М.)» (Ш.А. Амонашвили) [9, с. 52-53].

Возможно в этом, непосредственно пребывающем в смысловой (методологической) плоскости «проектного мышления» и предельно *педагогическом* отношении наиболее правомочен подход Г.П.Щедровицкого к пониманию «различения объекта и деятельности мышления», где собственно «объект является «инобытием человеческой субъективности» [цит. по 71, с. 21], что соотносится с современными «средовыми», «человекомерными», неразрывно связанными с «вопросами возникновения новых качеств» и «переходом на более высокие уровни структурной организации» исследуемых объектов реалиями *постнеклассической* научной парадигмы, характерной особенностью которой выступает «снятие оппозиции разделения субъекта и объекта в контексте организации исследова-

ния, исходя из первичности обменного потока (мысли) между ними в одновременности их совместного существования» [157, с. 32].

Равно как и друго-доминантно ориентированное содержание «психофизиологического» парадокса» Л.М. Веккера, согласно которому «психический процесс уже на самом элементарном уровне, т.е. именно в форме ощущения, будучи состоянием своего носителя, тем не менее в итоговых характеристиках поддается формулированию лишь в терминах свойств своего объекта» [53, с. 76].

В выше обозначенном проектно-педагогическом контексте «переноса завтрашнего дня в сегодняшний» (Ш.А. Амонашвили) американский исследователь Дж. К. Джонс обосновывает существенные характеристики *субъектно-субъективной* компоненты проектирования следующим образом: в инициативной попытке осознания «проблемы» и искреннего желания ее устранения, проектировщики «всегда вынуждены считать реальным то, что существует лишь в воображаемом *будущем*, и искать пути претворения в жизнь *предвидимых* объектов»; причем «способность» проектной «трансформации реальности» в опоре на «волшебство воображения» предполагает в качестве значимого и важного условия «признания специалистом своих собственных идей *частью того, что подвергается изменению* (курсив наш – Э.М.)» [84, с.49, 34].

Поэтому, согласно точке зрения Б.С. Гершунского, образование будущего, образование XXI века, в своем «мировоззренческом, человеко-созидающем» функционале призвано ориентироваться на «формирование нравственных ментальных качеств человека», всемерное расширение сферы жизненного воплощения его «много-стороннего духовного мира», «идей и замыслов, добрых и полезных дел на пользу людям», его «Веры, Любви и Надежды» [69, с. 572], что, в смысловых доминантах жизненного целеполагания делает возможным обоснование исследователями в статусе главной цели образования – «*познание закона первичности любви*», «развитие духовности» и, в первую очередь, «развитие способности быть homo

amoris (человеком любящим)» (Н.В. Пернай) [197].

Отсюда базовым (побудительным, «страстным») фактором *инициирования* процесса проектирования, в том числе и прежде всего, проектирования педагогического изначально является высокая степень нравственного, духовного, в идеале, гражданского *небезразличия* субъекта (субъектов) проектной деятельности к результатам и целям своего труда, равно как и к глубинным смыслам своей жизнедеятельности, поскольку, по определению К. Маркса, страсть – это «энергично стремящаяся к своему предмету сущностная сила человека» [164, с. 164]. Не случайно В. Килпатрик определял метод проектов как «от души выполняемый замысел (курсив наш – Э.М.)» [56].

Страдательные векторы педагогической проектности: грусть, печаль (эмоциональный негатив побуждающей энергетики). Характерный для проектной деятельности *предметный* статус побуждающего целеполагания как «осознанный образ предвосхищаемого результата» [213, с.8], выступающий своеобразным «акцептором действия» – функциональным органом контроля за целевым осуществлением «модели потребного организму будущего» (Н.А. Бернштейн) [26], энергично («страстно») опосредуется не только прогностической целеустремленностью выше обозначенной категории «завтрашней радости» (А.С. Макаренко), но и «страдательным» вектором мотивации, обусловленным «предметным», «чувственным» статусом человеческого бытия: «...человек как предметное, чувственное существо есть *страдающее* существо; а так как это существо ощущает свое страдание, то оно есть существо, обладающее *страстью*» (К. Маркс) [164, с. 164].

В этой связи обращает на себя внимание наличие в герменевтическом ряду определяющего для содержательно-смысловых трактовок терминов «проектирование» и «проект» значений латинского слова «projectus» (наряду с традиционно выделяемым «брошенный вперед») эмоционально-чувственного негатива вербальных кон-

структов «печальный, унылый» (вплоть до «поверженный») [82, с.624]. Подобные этимологии вполне оправданы, поскольку на пути достижения поставленных (проектных) целей встречаются не только свершения и победы, но и отступления и поражения, что, впрочем, не подрывает оптимистические основания незыблемой педагогической веры в воспитанника, переживаний «высокой печали», присутствующих настоящему Учителю как «инициатору» и «реализатору» образотворческих идей любящей проектности: «Не воспитатель тот, кто возмущается, кто дуется, кто обижается на ребенка за то, что он есть то, что он есть, каким он родился или каким его воспитала жизнь. Не злость, а *печаль*. *Печаль*, что ребенок идет, плутая, навстречу превратной судьбе.... *Печаль*, а не гнев, сочувствие, а не мстительность... Надо верить (и, проектно добавим, *видеть* – Э.М.), что ребенок не может быть грязным, а лишь запачканным» (Я. Корчак) [133, с. 186-187].

Миссия школы как важнейший фактор мотивационной стимуляции педагогической проектности. Учитывая процессуально-результатирующую значимость «человеческого фактора», важнейшим фактом *мотивационной стимуляции* участников педагогического проекта/проектирования (в психолого-педагогическом ракурсе трансформационной побудительности любой стимул «призван», «стремиться», «мечтает» перейти в содержательно-смысловой статус мотива) является связанное с повышением качества управления поддержание «командной», точнее, корпоративной «идентичности» на основе концептуальной реализации имиджевой идеи «непреодолимой привлекательности предназначения организации», побуждающей каждого участника проекта к продуктивному достижению обозначенных целей [214].

Имиджевые характеристики «миссии школы» непосредственно способствуют повышению степени потребительской удовлетворенности субъектов функциональным качеством предоставляемых образовательных услуг, в том числе, за счет педагогически проек-

тируемой *среды социального партнерства*, сотрудничества и спонсорства, расширяющей соответствующие возможности образовательной организации.

Формированию позитивного имиджа школы как инновационной, «обучающейся организации», повышению доверия к школе со стороны потребителей образовательных услуг и общественности, улучшению эмоционального климата в коллективе содействует переход на «принципиально» иной, *государственно-общественный* уровень управления образовательной организацией (С.Е. Иванов) [94, с. 70], который при создании благоприятных условий взаимодействия обладает позитивной тенденцией перехода на уровень «*государственно-частного партнерства*» (В.Н. Гуров, Н.А. Иванцова) [73]. В обозначенном отношении отметим, что при реализации проектно-деятельностного подхода в системе общественно-государственного управления образованием осуществляется фокусировка «всех ресурсов и мер на организацию и интенсивной совместной деятельности», в частности - на «придание результатам образования социально и личностно-значимого характера» (Т.Ч. Будаева) [44, с. 8, 9].

В современном образовательно-педагогическом преломлении данное обстоятельство соотносимо с мотивационной векторностью «*миссии школы*» как системы теоретико-методологических идей и принципов конструирования инновационной модели образовательной организации, обоснования стратегических целей его прогностического развития [176], имеющим самое непосредственное отношение к «качеству образовательного продукта» и отражающим уникальный «смысл ее существования», «красивый» и «альтруистический», в котором концептуально «звучит тема служения» (Е.И. Казакова, Т.В. Светенко) [105, с. 8, 6], а также соотносимое с «ключевыми переменными» повышения «качества управления» современной образовательной организацией в аспекте сохранения (укрепления) её целостности: «система ценностей, миссия, образ

выпускника, важнейшие цели и задачи» (Л.А. Шипилина) [267, с. 366].

Важнейшим звеном в общем механизме управления качеством образования выступает обоснование «клиентоцентрированных» характеристик миссии школы (Н.Н. Давыдова) [75, с. 21], качественно выходящих на личностно-развивающие смыслы «уникальности образовательной организации» [203, с. 23].

Выводы по содержанию параграфа:

– основными *характеристиками* понятийно-категориального конструкта «проект/проектирование», способствующими педагогической успешности качественного раскрытия личностно-развивающего потенциала образовательной проектности в гуманитарной плоскости деятельностного и прогностического подходов, являются:

- деятельностная онтология проекта и деятельностный характер проектирования;
- проблемно-инновационные (креативные, управленческие) атрибуты проекта/проектирования;
- оптимизирующая эргономика деятельности проектирования (проектно-эргономическая оптимизация педагогического труда);
- гуманистические энергии созидающей проектности (радость, воодушевление, успех, вера, надежда, любовь); деятельностная атрибутивность наличия педагогических «инициаторов», «мотиваторов», «криейторов»;
- проектно-эмоциональный негатив побуждающей энергетики (страдание, печаль, грусть);
- миссия школы как важнейший фактор мотивационной стимуляции педагогической проектности.

К приоритетным идеям повышения качества образования в деятельностно-прогностической парадигме управленческого причинения можно отнести следующие *принципы*: демократизации, инновационности, индивидуализации, педагогической (тьюторской)

поддержки и *образовательного оптимизма*, основанного на образотворческой по своей сути учительской вере, надежде, любви, в значительной степени способствующей реализации векторов качества в образовательной жизнедеятельности обучающихся.

3.1 Качество образования в проектно-модельной управленческой парадигме

Основные характеристики качества образования обуславливают целевые векторы его проектно-модельной реализации в ходе управленческо-педагогической инструментовки образовательного процесса. Парадигмальные особенности управленческого причинения определяются актуальными и общепринятыми критериями и показателями образовательного развития личности и гуманитарными смыслами деятельности управления в многогранной бытийности современного социума.

Как отмечают ведущие специалисты в обозначенной области знаний, гуманитарные центрации управленческих образовательных стратегий способствуют наиболее полной самореализации, саморазвитию и самоутверждению и педагога, и воспитанников (Н.М. Борытко, И.А. Соловцова) [42, с. 3].

Теоретико-практическая детализация и педагогическая акцентуация выделенной сферы образовательной квалиметрии предполагают обращение к рассмотрению понятий и категорий: «качество», «управление», «управление качеством», «качество образования», «управление качеством образования», значимых для нашего исследования, осуществляемого в содержательно-смысловой плоскости конкретизирующих разделов: «Категория качества в современной квалиметрии и образовательном менеджменте»; «Феномен управления в развивающейся парадигме информационного социума и в

квалитативных ориентирах современного образования»; «Качество образования в современном российском обществе»; «Базовые герменевтические интерпретации, компетентностные атрибуции и гуманитарные измерения качества образования»; «Управление качеством образования: содержательные векторы преобразующего воздействия, реализация качественных возможностей Smart (умных)-технологий»; «Мониторинг в системе современного управления качеством образования»; «Педагогическое моделирование в проектном статусе образовательного менеджмента»; «Проектно-модельная подготовка учителя: современный педагог как управленец».

Категория качества в современной квалиметрии и образовательном менеджменте. Понимание интегральной сложности содержания общефилософского понятия «качество» является определяющим условием формирования продуктивных представлений относительно процессуально-результативных стратегий и тактик, форм и методов управления качеством, в том числе в жизненно значимой сфере образования.

В этой связи исследователи отмечают, что пролонгированная ситуация постоянных перемен, происходящих во всех областях жизни социума наступившего тысячелетия, обосновывает «необходимость поиска новых подходов к управлению качеством» (М.А. Аханова) [15, с. 20], выступающую «одной из актуальнейших проблем современного общества» (А.И. Адамский) [261, с. 12], сопряженных с гуманитарными векторами «управления качеством жизни как мерой социоприродной гармонии» (А.И. Субетто) [238, с. 431].

В современной квалиметрии феномен качества – наряду с исходной, базовой трактовкой – «существенная определенность предмета, в силу которой он является данным, а не иным и отличается от других предметов» [77, с. 14] – рассматривается в расши-

ренном понимании, в акцентировании мировоззренческих, психологических и прагматических характеристик, имеющих, несомненно, и образовательную значимость как:

– *ключевая категория* цивилизационно-экономического развития человечества (Н.Н. Давыдова) [77, с. 14]; всемирный приоритет, символ развития и будущей выживаемости цивилизации (Н.И. Деденко, С.Д. Дятлова, И.В. Зуев) [83]; *неотъемлемый элемент* любого производственного или иного процесса (И.И. Мазур, В.Д. Шапиро) [158, с. 95];

– *проявление потребности в постоянном улучшении*, «символ синтеза» любых совершенствований и прогрессивного развития (А.И. Субетто) [240, с. 23];

– *совокупность характеристик объекта*, которые обуславливают степень его пригодности для использования по назначению [158, с. 9], способность удовлетворить установленные и предполагаемые потребности («Дать потребителю то, что он ожидает») (В.Н. Азаров, Н.Н. Давыдова, Л.А. Шипилина) [62, с. 9, 7; 77, с. 14; 267, с. 363].

В гуманитарном контексте нашего исследования особо подчеркнем содержательно-сущностные сопряжения категорий качества (образовательного, в том числе) и управления, согласно которым феномен качества понимается как *«универсальный инструмент управления* всеми аспектами деятельности организации с точки зрения ее непрерывного усовершенствования посредством усиления конкурентоспособности (курсив наш – Э.М.)» (Н.И. Деденко, С.Д. Дятлова, И.В. Зуев) [83], поскольку «производство продукции» – это, в сущности, «создание или рождение качества», суммы определенных свойств или «функциональной совокупности», т.е. *управляемый процесс* [158, с. 64].

В этой связи делается обоснованный вывод: категория каче-

ства в современной квалитологии «меняет сущность управления (менеджмента) во всех системах жизнеобеспечения, трансформируя любое управление в «управление качеством» [240, с. 23], в том числе в области образовательной, где в синергетических атрибуциях системной целостности управление играет «роль механизма упорядочения и организации, приведения системы в более качественное состояние» [267, с. 361].

Тем самым обосновывается определяющая значимость управленческой деятельности в обеспечении прогрессивного развития современного социума во всех направлениях, областях и проявлениях его существования.

Управление в развивающейся парадигме информационного социума и в квалитативных ориентирах современного образования. На современном этапе динамических трансформаций информационное общество предъявляет повышенные требования к управлению, «вынуждая к внесению существенных изменений в управленческий процесс» (Э.Н. Рычихина) [215, с. 5], поскольку в значительной степени «возрастают требования к качеству условий» развития, которое «становится определенным показателем способностей самого общества к прогрессивным изменениям» (В.М. Янгирова) [283, с. 3].

По своей глубинной сути речь может идти о «выстраивании некоего нового типа управления, новой управленческой парадигмы», связанной со становлением «самостоятельной и крайне значимой для всего человечества» универсальной проблемы *управления развитием*, в гуманитарной («культурогенной») основе которой заложена «необходимость перехода к массовому сознательному (разумно детерминируемому) культурно-историческому творчеству» в природе, обществе, духовном мире человека», поскольку в современном мире именно категория развития должна стать «подлинным содержанием управления» (Д.А. Киселев) [119, с. 27-28, 29, 30]. В

этой связи основной задачей внедрения инновационных систем менеджмента понимается достижение «высокого качества управления организацией в целом и формирование на этой основе фундаментальных условий ее развития» (Т.В. Гуськова) [74, с. 57].

Более того, актуализация новых целей образовательной деятельности, стимулирующая разработку эффективных технологий достижения качественно новых результатов образования, со всей убедительностью показывает, что, несмотря на несомненную важность управленческой опоры на системообразующие векторы «принципа дуальности», обеспечивающего одновременную эффективность реальной и перспективной образовательной деятельности, достижение баланса взаимосвязанной синергии двух «контуров» менеджмента качества: «текущего функционирования» и «развития образовательной системы» (И.Г. Карелина) [112], наиболее успешными в обозначенном отношении являются образовательные организации, «ориентированные в большей степени *на развитие*, нежели на функционирование (курсив наш – Э.М.)» (С.А. Писарева) [198, с. 130].

Столь повышенное внимание к качественным аспектам образовательной жизнедеятельности социума обусловлено социокультурной, экономической и субъективной значимостью качества образования для современного российского общества.

Качество образования в современном российском обществе. Как обозначено в основополагающих программных документах [131], главная задача отечественной образовательной системы – обеспечение *высокого качества* образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства, поскольку «в настоящее время преимущества в политико-экономической конкуренции как между целыми государствами, так и среди индивидуумов

определяются *качеством знаний* (курсив наш – Э.М.)» (А.Н. Дахин) [81, с. 3].

Проблема повышения качества выступает важнейшим направлением модернизации отечественной образовательной системы (Т.Д. Дубовицкая, И.В. Молочкова, Г.Н. Фомицкая) [86, с. 36; 174, с. 42; 257, с. 3] в аспекте утверждения идеалов и идей ее «открытости» [267, с. 362] и «непрерывности» [203, с. 23], непосредственно соотносится с подготовкой взрослеющего человека к продуктивной жизни «в быстроменяющемся и противоречивом мире», становлением личности «с высокими нравственными устремлениями и мотивами к высокопрофессиональному труду» (Г.В. Гутник) [75, с. 3], формированием у образовательных субъектов «творческих способностей и инициативности в личностном плане» [261, с. 16].

Тем самым обосновывается несомненная значимость «квалитативных тенденций» в функционировании и развитии современных образовательных систем, поскольку на настоящем этапе существования общества «качество образования становится одной из важнейших ценностей, слагаемых качества жизни» (Г.А. Шапоренкова) [263, с. 215].

Обозначенный задачно-целевой формат нашего исследования и герменевтическая неоднозначность трактовки базового понятия предполагает обращение к обобщенному анализу содержательно-сущностных особенностей и характеристик гуманитарного феномена «качество образования».

Качество образования: базовые герменевтические интерпретации. В Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» *качество образования* понимается как комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам

и (или) потребностям физического (юридического) лица, в интересах которого образовательная деятельность осуществляется [184].

Данное определение выступает в теоретическом статусе основного для нашего исследования.

Вместе с тем в аспекте содержательно-смысловой и функциональной конкретизации исходного определения, уточняющего соответствующую конкретику управленческо-педагогического опосредования процесса повышения эффективности образовательного качества, мы обратились к существующей наличности гуманитарных точек зрения на феномен «качество образования», который понимается как:

– «мера достижения результата», определяющая соотношения цели и результата (результатов), задаваемых операционально и спрогнозированных в зоне *потенциального развития* обучающегося (М.М. Поташник) [251, с. 33];

– «интегральная характеристика образования» и его результатов, отражающая меру соответствия распространенным в обществе представлениям относительно должного уровня образовательных целей и задач (С.М. Вишнякова) [59, с. 121] с учетом экономических, социальных, познавательных, культурных аспектов образования и его соответствие потребностям личности, общества, государства (Г.Н. Фомицкая) [257, с. 3];

– «динамичная совокупность характеристик и свойств процесса и результата обучения», формирующаяся в зависимости от ожиданий заинтересованных сторон (потребителей) и уровня развития общественных институтов, а также *степень полезности* свойств, характеристик учебного процесса и результата образования с точки зрения одной или нескольких заинтересованных сторон (Т.Г. Озерникова, Д.В. Братищенко) [188];

– «совокупность свойств образования в аспекте наибольшего

соответствия реализации социальных целей», которая обуславливает его (образования) приспособленность к формированию и развитию личности в аспектах ее образованности (обучение) и социализированности (воспитание), а также увеличения количества и качества (степени выраженности) социальных, психических и физических *компетенций* обучающихся (Г.А. Шапоренкова) [263, с. 215];

– *«социальная категория образовательной результативности»,* определяющая состояние и результат процесса образования в аспекте его соответствия общественным потребностям и ожиданиям в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных *компетенций* личности (Л.А. Шипилина) [267, с. 360].

Каждая из приведенных характеристики раскрывает важную сущностную сторону многогранной категории «качество образования». Два последних определения акцентируют компетентностные векторы понимания образовательного качества, что особенно актуально в личностно-развивающей плоскости современного образования.

Компетентностные атрибуты качества образования. Несмотря на имеющую место «большую сложность измерения и оценивания» содержательных параметров гуманитарной категории «компетенция/компетентность», в том числе в аспекте сопоставления с оценкой «общей культуры человека, его воспитанности», существующие решения, как отмечает И.А. Зимняя, позволяют «оптимистически» решать обозначенную проблему, непосредственно связанную с «повышением *качества образования* в общем контексте его гуманизации и определения *новой парадигмы* результата образования (курсив наш – Э.М.)» [91, с. 13].

Компетентность как интегральная характеристика эффективности деятельности (поведения) человека, мера успешности достижения цели, отражающая адекватную современным условиям инте-

гративную характеристику личности, выступает гуманитарным базисом педагогической интерпретации феномена «качество образования», под которым понимается «социальная категория», определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям различных социальных групп в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности (Н.Н. Тулькибаева, Р.Т. Шрейнер) [247, с. 56, 59].

Как представляется, столь объемная компетентностная интерпретация состояния и результативности процесса образования в обществе в предельной обобщенности индивидуальной конкретики бытия непосредственно соотносится с гуманитарными измерениями качества образования растущего человека в современном мире.

Гуманитарные измерения качества образования: «качество жизни», «качество человека», «человеческий потенциал». В гуманистических проекциях гуманитарной квалиметрии качество образования (качественное образование) соотносится с феноменом «качество жизни» (И.И. Мазур) [158, с. 35], выступающим «главной характеристикой» становления «новой модели социума в информационной цивилизации» [247, с. 55] и отражающим, прежде всего, расширение возможностей для личностного роста, саморазвития и творческой самореализации в образотворческом жизненном императиве «Все, что делаешь, делать качественно или не делать вообще», способствующем преодолению одного из пессимистических «барьеров саморазвития» – «равнодушию к качеству своего труда» (В.И. Андреев) [11, с. 141-142, 152, 153]. В подтверждающем отношении можно привести пронизательное суждение американского спортивного педагога В. Ломбарди: «Качество жизни прямо пропорционально стремлению человека к совершенству, каким бы делом он ни занимался» [цит. по 158, с. 8].

Вышеприведенные определения соотносимы с сущностными характеристиками процесса *развития* как такового, под которым в общепринятом смысле понимается необратимое, направленное и закономерное изменение – вследствие самодвижения – материальных и идеальных объектов, приводящее к возникновению нового, *качественного* состояния [56], связанного с достижением более высокого уровня согласованности действий всех образовательных субъектов в аспекте успешной реализации продекларированных (в том числе на уровне *Миссии образовательной организации*) приоритетов и задач (И.Г. Карелина) [112].

В этой же связи А.И. Субетто определяет гуманитарную категорию «*качество человека*» главной целью политики качества российского государства на современном этапе, справедливо обосновывая принцип «качество образования в широком смысле отражается в качестве человека» в статусе образовательных приоритетов «опережающего развития» взрослеющей личности в условиях становления действительных основ «образовательного общества», где «управление качеством жизни начинается с управления качеством всей системы непрерывного образования» – главного базисного условия обеспечения «восходящего воспроизводства качества общественного интеллекта» и, тем самым, качества «управления социо-природной гармонией, ноосферной эволюцией» [240, с. 37, 21].

В обозначенных доминантах ноосферной центрации определяет базовые атрибуты качества образования А.И. Бондаревская, обосновывая главной образовательной целью политики любого государства и общей целью воспитания обеспечение *опережающего* развития «*качества человека*», под которым понимается его соответствие природной среде, культуре, обществу, экономике, технологиям, профессиональной деятельности, государству, Биосфере, Земле, Космосу (А.И. Бондаревская) [36], прежде всего, исходя из сущ-

ностных характеристик «человечности», в условиях доминирования жизнецелевого принципа «свободы-для» (творчества, созидания) над «свободой от» (социальных ограничений, нравственных нормативов) (В.Д. Шадриков) [262].

В этом же проектно-качественном образовательном отношении Е.В. Бондаревская призывает к возрождению «смыслообразующей роли воспитания в жизни человека и российского общества», реализации его «опережающей роли в демократическом процессе» как действенного средства «возрождения национальной культуры», изменения социального характера взрослеющего человека «в направлении самоорганизации и личной ответственности» [39], поскольку качество образования, по справедливому определению А.И. Адамского, это «это уровень успешности и социализации ребенка и выпускника», воспитание личности, способной к «самореализации, к принесению пользы другим людям» [261, с. 7, 6].

Еще один гуманитарно-тождественный ракурс рассмотрения – понимание качества образования в соотнесении с категорией «человеческий капитал», который в современном мире становится «базовым ресурсом» любой страны и непосредственно зависит от достижения «такого качества образования», которое «будет соответствовать уровню развития человеческого сообщества в будущем» (С.А. Котова) [135]. В этой связи обосновывается факт образовательно-педагогической, социокультурной и экономической значимости становления и развития «информационной компетентности» личности, которая в условиях информационного общества «превращается в одно из главных средств человеческого капитала» (И.М. Синагатуллин) [228, с. 38].

Здесь также отметим, что в современных мировых реалиях оценки качества образования базовый акцент в квалиметрических процедурах смещается «от результатов учителя к результатам уче-

ников» (D. Vavpotič, B. Žvanut, I. Trobec) [287].

Управление качеством образования: содержательные векторы преобразующего воздействия.

Управление качеством образования входит в общую структуру управления образованием. Под управлением качеством образования современные исследователи понимают:

– *системное, скоординированное воздействие* как на образовательный процесс, так и на комплекс других связанных с ним управленческих и поддерживающих процессов с целью достижения наибольшего соответствия параметров функционирования образовательной системы, ее социальных и педагогических результатов установленным и предполагаемым требованиям, нормам, стандартам и ожиданиям (Г.А. Шапоренкова) [263, с. 216];

– *целенаправленное воздействие* на объект управления с помощью специальных средств, способов, технологий с учетом имеющихся ресурсов для получения программируемых значений качественных показателей процесса и результатов образования для *каждого конкретного школьника* (С.Е. Иванов) [94, с. 67].

Обозначенная необходимость желательного обеспечения позитива личностно-развивающих изменений для *каждого* конкретного обучающегося соотносима с *«клиент-центрированной концепцией управления»* (А.М. Моисеев) [172], согласно которой качество системы управления образовательной организации, равно как и качество образования непосредственно зависит от степени «охвата», должного уровня обслуживания и «удовлетворения законных потребностей» всех своих клиентов, характеризуется, прежде всего, его результатами *с позиции потребителя* [267, с. 364, 367].

В этом же результирующем ракурсе пребывает основная образовательно-качественная итоговость разработки и создания с целью «максимально эффективного функционирования и развития школы,

повышение ее конкурентоспособности на рынке образовательных услуг» *внутришкольных систем менеджмента качества*, предполагающих способствовать становлению «новой философии» образовательной политики школы: потребитель определяет качество образовательных услуг, и, следовательно, в управленческой деятельности необходима «постоянная ориентация» на степень образовательной удовлетворенности потребителя и, что наиболее важно, «*трансформация требований к образовательным результатам ребенка в миссию учителя* (выделено нами – Э.М.)» (Н.Н. Давыдова) [77, с.19, 21].

Отмеченные индивидуализирующие ориентации управленческо-педагогической персонализации соответствуют инновационным реалиям зарубежного опыта стратегического управления – «всеобщее управление качеством» (Total Quality Management), согласно которому к базовым *принципам* образовательного менеджмента качества относится, в частности, ориентация на потребителя (не только на текущие и будущие его потребности, но и стремление превзойти ожидания потребителей) [цит. по 95, с. 187-188; 145, с. 41].

Следует отметить, что учет мировых (*инновационных*) тенденций развития образования, применение современных образовательных технологий в учебном процессе, понимаемых в прогностическом ракурсе актуализации как способность образовательной системы к изменениям, самосовершенствованию и развитию, выступает одним из важнейших требований *к построению* (проектированию) современной системы качества в общеобразовательной организации (Н.Н. Давыдова; Е.В. Яковлев) [77, с. 22; 278, с. 38].

В этой связи обратимся к рассмотрению наиболее значимых с нашей точки зрения инновационных направлений управленческого совершенствования процесса развития образовательного качества, связанных с реализацией в образовательном менеджменте квалита-

тивных возможностей широко понимаемых Smart (умных)-технологий.

Учет при разработке управленческих стратегий и тактик мировых (инновационных) тенденций развития образования: Smart-образование (Smart education); Smart-управление (бенчмаркинг); Smart-технологии. В обозначенном отношении исследователи отмечают, что, несмотря на вполне очевидный факт «неисчерпанности» в отечественном образовании резервов и ресурсов информационного социума, при построении управленческих образовательных стратегий и тактик необходимо также (уже) учитывать вполне реальный факт пребывания современного общества «на этапе смены технологической парадигмы», а именно: информационные технологии, определившие образ и сущность XX века, уступают место *smart-технологиям*, открывающим новый путь развития smart-экономики, образования, общества (аббревиатура от слов Specific, Measurable, Agreed, Realistic, Time-related) [273, с. 27].

В этой связи ученые полагают «одним из критериев качества системы образования», непосредственно соотносимых с образовательным качеством, «скорость обновления знаний и технологий», где SMART-технологии «занимают одну из ведущих позиций» [15, с. 20].

Как отмечает В.П. Тихомиров, большинство современных развитых стран продвигает концепцию Smart в рамках развития не только системы образования, но и всей экономики в целом, и, наряду с понятиями «умная экономика», «общество знаний», возникает понятие «умная жизнь», предполагающее, в частности, не только «умные университеты», но и «умную систему управления», реализующую свои возможности и в сфере «умного» образования («умного обучения») – Smart education – гибкого, предельно индивидуализированного (вплоть до персонификации) обучения в интерактивной

образовательной среде с помощью электронного контента со всего мира, находящегося в свободном доступе [244, с. 23, 24, 25].

При этом разрабатываемая в приоритетном контексте высшего образования идея *Smart education* имеет содержательно-смысловые, прежде всего, «преемственные» точки «соприкосновения» с системой общего (школьного) образования, поскольку, в частности, акцентирует управленческую проблематику «мотивации» к учению («электронному обучению») образовательных субъектов, а также с необходимостью включает ракурс «менеджмента качества», связанный со степенью удовлетворенности клиентов (слушателей, обучающихся) образовательными результатами [244, с. 26, 27].

Не случайно исследователи полагают развитие «смешанного обучения», включающего в себя «традиционное обучение и *электронное образование*», важнейшим компонентом эффективной деятельности *инновационной* школы (В.Н. Гуров, Н.А. Иванцова) [73].

Как отмечают управленцы-практики от образования, феномен «*Smart*»-управления, т.е. эффективного, «умного» управления, может быть реализован с помощью технологии *бенчмаркинга*, позволяющей образовательной организации «увидеть себя со стороны», объективно проанализировать сильные и слабые стороны по сравнению с аналогичными показателями «школ-лидеров», определить стратегические ориентиры и почерпнуть новые идеи квалитетической организации образовательного процесса, т.е. действовать опережающе, проактивно (М.А. Ильина) [96, с. 65-66].

Подобные управленческие ориентации являются абсолютно необходимыми для «достижения современного качества общего образования» (Д.Ф. Ильясов, О.А. Ильясова) [97, с. 200] и соотносятся с одним из основных требований к построению современной системы качества в общеобразовательной организации: ориентация

на процессы самоанализа и самооценки, внутренний аудит принимаемых действий по созданию условий достижения намеченных образовательных целей и результатов [77, с. 22].

Бенчмаркинг в наиболее общем понимании определяется как «обнаружение или изыскание оптимальных методов и средств, с использованием которых удастся значительно улучшить осуществляемую деятельность»; бенчмаркинговые технологии, в основе которых заключена «глубокая аналитическая работа», позволяют установить ключевую идею передового опыта с целью ее осмысления, усовершенствования и *постоянного*, систематического применения в собственной практике (Д.Ф. Ильясов, О.А. Ильясова) [382, с. 200, 201].

Таким образом, бенчмаркинг – это, прежде всего, сравнение своих показателей с показателями других организаций (конкурентами и организациями-лидерами) и, во-вторых, изучение и применение успешного опыта у себя в организации: «настоящий бенчмаркинг всегда ориентирован на совершенствование процесса» (И.М. Курдюмова) [97, с. 84, 85].

В задачно-целевой плоскости нашего исследования отметим, что бенчмаркинг обосновывается в статусе «инновационной управленческой технологии», которая позволяет «формализовать передачу и адаптацию передового управленческого опыта» с целью «анализа и поиска лучшей (наилучшей) практики», на сопоставительной основе не только количественных, но и *качественных* составляющих/характеристик широко понимаемого объекта управления (изучения) (А.М. Трещёв) [246, с. 244, 245].

Это соответствует векторной специфике управления инновационными процессами в системе общего образования, обуславливающей «нацеленностью школьного менеджмента на преобразование и совершенствование управляемого объекта» (С.В. Сидоров) [227, с.

155].

В средовом аспекте управленческой smart-инструментовки отмечается значимость обогащения и расширения *информационной среды* образовательной организации, увеличения количества интерактивного оборудования, создания интерактивных электронных систем оперативного доступа к различному медиаконтенту и электронным образовательным ресурсам и услугам, эффективного использования дистанционных технологий, а также распространения эффективных педагогических практик, в том числе через сетевое взаимодействие ресурсных центров, активизации тьюторской деятельности (М.А. Ильина) [96, с. 66], что соотносится с одним из основополагающих факторов совершенствования образовательного менеджмента, выделяемых И.Г. Карелиной – последовательное обогащение видовой номенклатуры образовательной деятельности (учебной, воспитательной, методической, исследовательской, опытно-экспериментальной и др.) в соответствии с необходимостью достижения заявленного уровня качественных результатов [112].

Smart-технологии позволяют учителям школ участвовать в online-конференциях, обмениваться опытом, иметь доступ к учебно-методическим материалам и виртуальным лабораториям вузов, активное использование интерактивных технологий делает образовательный процесс более привлекательным, способствует повышению концентрации внимания, устойчивой мотивации к получению знаний [15, с. 21].

Еще одним направлением управленческого совершенствования качества образования обосновывается широкое использование итогов *оценочного мониторинга* состояний и тенденций муниципальной (региональной, институциональной) образовательной системы с целью обеспечения информационной полноты обратной связи как основы повышения управленческой эффективности

принимаемых решений, разрабатываемых проектов и реализуемых моделей [112].

Мониторинг в системе современного управления качеством образования. Важнейшей составляющей управленческой деятельности как «деятельности над деятельностью» (Г.П. Щедровицкий) [206, с. 5] является *мониторинг* (от лат. monitor – предостерегающий) – «систематическое наблюдение и контроль за каким-либо процессом» [46, с. 446], позволяющий «увидеть новые тенденции в развитии многообразных процессов, явлений, объектов» и на основе «отслеживания и сбора данных об объекте управленческой деятельности» и их последующего эффективного использования обретающий в современном образовательном менеджменте статус «*управленческого мониторинга*» (Э.Н. Рычихина) [215, с. 25, 10, 26].

В образовательных организациях управленческий ресурс мониторинга используется, в основном, для отслеживания качества образования и расширения информационных баз данных, выступая способом «выявления и оценивания педагогических действий с обеспечением обратной связи» (В.А. Кальней, С.Е. Шишов) [108, с. 41], необходимым условием «организации опережающего и ситуативного управления образовательным процессом, развития системы управления на всех уровнях» в аспекте актуализации «непрерывного творческого взаимодействия и координации усилий» образовательных субъектов (П.И. Третьяков, Н.А. Шарай) [245, с. 300, 299].

Тем самым «принцип управления качеством сочетается с принципом мониторинга качества образования», поскольку, с одной стороны, мониторинг образовательного качества понимается как первый этап внедрения систем управления качеством образования в образовательных организациях, а с другой стороны, полагается самостоятельным инструментом повышения эффективности государственного управления развитием образования [240, с. 35].

В этом развивающе-акцентном отношении феномен управления трактуется как «нелинейная диалоговая многофункциональная деятельность участников социального (равно как и *образовательного*, социального по своей сути – Э.М.) процесса, одинаково заинтересованных как в получении высокого результата работы организации, так и в *сохранении и развитии* участвующих в этом процессе людей, их отношений и неповторимой субъектности (выделено нами – Э.М.)» (Н.М. Катышева) [114], а подготовка учителя к «диагностике развития» как важнейшее условие обеспечения эффективности (качества) образовательного процесса выступает «актуальной социально-педагогической задачей» (В.М. Янгирова) [283, с. 3].

Обозначенный потенциал мониторинга выступает не только важнейшим условием проектирования и практической реализации педагогических моделей, педагогического моделирования, поскольку «проект-модель» имплицитно включает функцию «управления и развития» [50, с. 102], непосредственно связанную с процессами «трансформации и порождения новой действительности» (Н.Н. Нечаев) [180, с. 15], но и обуславливает прогностическую успешность реализации собственно *управленческих* моделей образовательного качества на основе продуктивной рефлексии мониторинговых показателей обратной связи.

Педагогическое моделирование в проектном статусе образовательного менеджмента. Как отмечает В.А. Ясвин, моделирование есть прием «упрощения и схематизации», «облегчающий» адекватное познание действительности; в выделяемом исследователем видовом ряду модельных практик (структурная, функциональная, предметная, знаковая) наиболее значимым для проектно-управленческих ориентаций нашей работы является моделирование *функциональное*, обращенное к исследованию процессов, «протекающих» в моделируемом объекте, и *знаковое*, результатом кото-

рого выступают наглядные, «визуально удобные», по В.А. Штейнбергу [268, с. 90], «схемы, чертежи, формулы и т.п.» [285, с. 35].

В этом же отношении отметим еще одну значимую для нашего исследования научную позицию: важнейшим результатом моделирования ученые обосновывают так называемые «динамические модели», чаще всего используемые в исследовании педагогических объектов, в состав которых входят как «модель структуры явления», так и «модель функционирования», отражающая изменяющуюся векторность протекающих процессов [80, с. 16].

При этом моделирование, являясь процессом «создания и изучения» мысленно представленных или материально реализованных систем, призвано не только адекватно (модельно) «отображать исследуемый предмет», но и способствовать получению «новой информации» о нем (С.В. Сидоров В.А. Штофф) [227, с. 155; 269, с. 19], выступать действенной информационной основой его будущих преобразований (Н.О. Яковлева) [281, с. 163], содержать «общее представление о том, что должно быть сделано для достижения лучших результатов» (Г.А. Лебедева, Н.О. Яковлева) [149, с. 43; 282, с. 45] в ориентации на так называемые «модели-цели», т.е. «идеалы, к которым стремится педагогическая практика» (А.Н. Дахин) [80, с. 15].

Не случайно педагогическая модель, по определению Б.Т. Лихачева, «вбирает в себя всю совокупность представлений и понятий о цели, содержании, форме, методах и приемах организации, о самодеятельности и самоорганизации детей, их возможных реакциях, действиях и противодействиях» [153, с. 239].

В обозначенных реалиях образовательной прогностики выделяют категорию *управленческого моделирования*, позволяющую «осмыслить объект управления» в различных, в том числе идеальных, условиях с целью определения «важнейших деталей иннова-

ций», предвидения «предстоящих рисков и трудностей», нивелирования возможных «неудач и негативных последствий» в ходе практического осуществления преобразований [227, с. 155].

Тем самым моделирование в образовательной сфере выступает «важнейшим стартовым элементом» эффективной деятельности *управления*, поскольку ведущая функция модели – «служить основой прогнозирования», что чрезвычайно важно в аспекте приоритетной ориентации образования на подготовку субъекта к «будущей деятельности, отдаленной в перспективе» (А.С. Косогова) [134, с. 22], и что определяет сущностные характеристики так называемых «прогностических моделей», направленных на «оптимальное распределение ресурсов и конкретизацию целей» (А.И. Богатырев, И.М. Устинова) [30].

С этой точки зрения значимыми функциями модели являются, в понимании М.И. Упит, не только *описательная* (выделение в исследуемом объекте существенных компонентов, характеристик, свойств), но и прогностически (управленчески) центрированные *конструктивная* (дает ориентир в применении добытых знаний в новых ситуациях) и *эвристическая* (способствует прогнозированию) векторы преобразующего влияния [250], которые с той или иной степенью полноты реализуются на каждом из этапов управленческих действий: анализ, планирование, организация (руководство), контроль, регулирование, результат (Н.М. Катышева; А.М. Моисеев, О.М. Моисеева) [114; 173, с. 15].

Наряду с вышеприведенными, коренным и определяющим и *качественными* факторами образовательной успешности реализации (педагогического) проекта-модели обосновываются соответствующая подготовка и уровень готовности субъектов-проектантов, прежде всего, учителя.

Это особенно значимо в настоящих условиях, поскольку, по

образному и во многом справедливому утверждению финского ученого-педагога П. Маттила, «сегодня ученик живет в 21 веке, учат его преподаватели из 20 века, а обучение происходит в классах 19 века» [цит. по 242, с. 10].

Проектно-модельная подготовка учителя: современный педагог как управленец. С субъектно-технологической точки зрения педагогическое проектирование является системой, где основными компонентами выступают «высокая общая культура, гуманистическая направленность, профессиональные знания и умения, педагогическое творчество и технологическая компетентность» (Н.Э. Касаткина, Ю.А. Лях) [113, с. 75], что предъявляет особые требования к профессионализму учителя, в частности - в аспекте формирования у педагогов «культуры самопроблематизации парадигмальных оснований своего педагогического опыта» и «проектирования индивидуальной траектории профессионального саморазвития» (Г.В. Калькова; Н.И. Щукина) [107, с. 7; 272, с. 125].

Обогащению необходимого опыта «проектирования элементов собственной профессиональной деятельности» и «организации проектной работы обучающихся» [40, с. 96] во многом способствует активное привлечение педагогов к процедурам проектного моделирования педагогических процессов и явлений как продуктивной формы развития профессиональной мобильности личности (Л.А. Амирова) [7, с. 32].

Кроме того, отмечая тот неоспоримый факт, что современный педагог выступает перед учащимися «не столько в роли источника знаний», сколько в *профессиональном* статусе «руководителя, организатора педагогического воздействия», важнейшего «управляющего звена» педагогической системы, «знающего, как учить и воспитывать», т.е. «переводить учащегося из одного состояния в другое», Н.В. Кузьмина подчеркивает значимость «проектировоч-

ных», равно как и «конструктивных», умений учителя, позволяющих ему «проигрывать» варианты «возможных способов решения» педагогической задачи с целью принятия обоснованного, «окончательного решения» в достижении планируемого результата [139, с. 25, 30], где деятельностная категория *моделирования* выступает одним из главных творческих атрибутов наивысших уровней педагогического мастерства.

Поэтому, наряду со «специфической чувствительностью» к «объекту, средствам и условиям педагогического труда», определяющим признаком *педагогических* способностей учителя Н.В. Кузьмина выделяет аналогичную «чувствительность к созданию продуктивных моделей формирования» значимых («искомых») качеств в личности учащегося (курсив по тексту наш – Э.М.) [139, с. 15].

В свое время относительно выделяемых, по сути, *управленческих* качеств педагога А.С. Макаренко в аспекте «проектировки личности» подчеркивал: «Мы всегда должны быть в высшей степени внимательны и обладать хорошим чутьем», в том числе еще и потому, что «развитие требований общества может совершаться в области малозначительных и малых деталей» [160, с. 44], тогда как наш современник М.М. Поташник, утверждая атрибутивными чертами личности современного руководителя «прогностический характер мышления, умение прогнозировать и само будущее, и сценарии его развития», отмечал такое «чувствительное» к субъекту управления умение прогнозировать не только «ожидаемые положительные результаты», но и «возможные потери, негативные последствия, компенсационные меры по их устранению» [251, с. 39].

В этой же связи К.М. Ушаков определяет специфику управления в образовании в гуманитарной глагольности отношений «бережно, осторожно, чутко», производной от императивной необхо-

димости «очень хорошо представлять себе объект управления» и обозначенной в соответствующей, не всегда замечаемой этимологической «тонкости» русскоязычного перевода английского термина «management» [249, с. 6-7]. Не случайно в содержательно-смысловом спектре вербального конструкта «менеджмент» присутствуют «старофранцузские» этимологические корни, трактующие процесс управления как *«искусство сопровождать, направлять»* (курсив наш – Э.М.) [32].

Обозначенный совокупностью приведенных определений и характеристик обширный функционал гуманитарной действенности феномена «качество образования» во многом обуславливает факт его содержательно-структурной представленности (бытийности).

В проектно-модельной плоскости управления отмечается содержательно-структурная сложность этого феномена, выделяются опосредующие факторы и основания, обосновываются критерии и показатели развития образовательного качества.

Качество образования: содержательно-структурная сложность понятия. Исследователи (А.И. Субетто) [239] отмечают структурную сложность рассматриваемого феномена, пребывающую во взаимообусловленной системно-социальной сопряженности «внутреннего» (квалиметрические характеристики выпускников, образовательных программ, образовательного процесса в целом) и «внешнего» (характер влияния целостной системы образования на социально-экономические, общекультурные процессы территории, города, региона, общества) факторов опосредования.

Уточняются основные характеристики («составляющие») качества образования как полифункционального системного гуманитарного конструкта:

– *многоаспектность* (включает качество конечного образовательного результата, воспитательно-обучающий потенциал образо-

вательной системы, деятельностную и знаниевую компоненты образовательной квалиметрии);

– *многосубъектность* (оценка качества образования осуществляется обучающимися, выпускниками, педагогами и учителями, родителями, общественно-государственными представителями);

– *многокритериальность* (предполагает расширяющуюся объемность форм и методов качественной диагностики);

– *многоуровневость* (обуславливает необходимость учета конечного результата качества на каждой из образовательных ступеней (классов) [77, с. 16].

Утверждается характер «сложной и неоднозначной связи» в соотношении «качество образования – инновационный процесс», где «качество текущего функционирования» и «качество развития образовательной системы» выступают двумя «взаимодополняющими» и, в известной мере, «конкурирующими» тенденциями инновационных изменений – «стабилизации» и «нарушения равновесия», которые, в частности, по временным параметрам проявления ожидаемого эффекта, могут не совпадать (О.В. Ковальчук) [124, с. 74, 75].

Обосновывается вариативный статус содержательной трактовки понятия «качество образования», вплоть до настоящего времени не имеющего общепринятого толкования, поскольку «качество во всех случаях» определяется только с позиций потребителя, различные группы/представители которых – «обучающиеся», «родители», «школа», «местное сообщество», «страна», «международный уровень» – вкладывают в это понятие свой приоритетный смысл (М.Л. Агранович; И.А. Вальдман) [2, с. 14; 49, с. 18], и, кроме того, исследователи зачастую трактуют данное понятие «в зависимости от задачи исследования» [2, с. 14].

Однако, несмотря на различные, в том числе приведенные вы-

ше подходы к пониманию феномена качества образования, трактуемые как «процесс образования и его результат», «качество результата образовательного процесса» и «характеристики системы обеспечения этого качества» (А.М. Новиков, Д.А. Новиков, Н.Ю.Посталюк; Л.А. Шипилина) [183, с.4; 267, с. 362], в современном гуманитарном знании преобладающей выступает ориентация в понимании оценки качества «по его результату», связанному с целевой установкой на «освоение выпускником *компетенций*» [81], что в известной степени соотносимо с целевой результирующей известного дидактического императива Я.А. Коменского: «изыскание и открытие способа, при котором педагоги меньше бы учили, а учащиеся больше бы учились» [277, с. 43].

В этой связи подчеркивается, что процессуальные и результирующие составляющие оценки качества образования *неразрывно* соотнесены между собой, образуя содержание квалитологического *принципа динамизма*, деятельностно-прогностическую диалектику которого Д.Г. Левитес раскрывает следующим образом: «если процесс хорошо (правильно, согласованно по разным компонентам) организован и осуществлен, то с достаточно высокой степенью вероятности можно рассчитывать на хороший результат, даже если этот результат по известным причинам не может быть достигнут и объективно оценен на разных этапах школьного обучения» [150, с. 19].

Опосредующие факторы (составляющие, характеристики, основания) качества образования. В работах отечественных ученых обозначены опосредующие факторы качества образования, выступающие критериальными ориентирами педагогической успешности его развития.

Конкретизируются «три составляющие» образовательного качества, располагающиеся в плоскости *содержания* образования (знаний, способов решения задач), *методов* обучения и воспитания

(организации и мотивации познавательной деятельности, контроля за осуществлением и результатами учебной работы) и *образованности* личности (характер и степень усвоения знаний, умений, навыков, нравственных норм) (В.А. Кучеренко) [145, с. 42].

Выделяются «три ключевых основания», на которые управленчески «опирается» феномен образовательного качества: цели и содержание образования; формы организации деятельности и уровень профессиональной компетентности преподавательского состава; состояние научно-информационной и материально-технической базы образовательного процесса (А.А. Колесников) [125].

Отмечается, что при всей несомненной важности для качества образования, в частности *информационно-компьютерных* характеристик (средового обеспечения) современной научно-технической базы образовательной организации, в «хороших зарубежных школах» не «злоупотребляют» компьютерами в учебной работе, используя их в большей степени в роли технологического средства («вместо ручки, тетради, справочника, для коммуникаций»), тогда как «на уроках доминируют *диалог* и, как ни странно, вполне традиционная доска и реальные объекты (выделено нами – Э.М.)» (К.М. Ушаков) [249, с. 52].

Качество образования: критерии и показатели развития. Как отмечает Н.Н. Давыдова, в настоящее время основным *критерием* содержания качества образования выступает, прежде всего, «степень удовлетворения потребностей личности, общества и государства» [77, с. 16].

В плоскости *нормативно-практической* реализации предельно субъективных векторов вышеобозначенной точки зрения современная педагогическая наука понимает под качеством образования *интегральную характеристику образовательной системы*, отражающую «степень соответствия достигнутых результатов *норма-*

тивно заданным» (Т.М. Ковалева), где к числу последних, как правило, относят четыре группы *показателей* образовательного развития обучающихся:

- *академические знания*: уровень достижения (освоения) в системе общего образования фиксируется результатами ЕГЭ и ГИА;

- *понятийное и интегративное мышление*, повышению качественного уровня которого в значительной степени содействует введение в образовательно-педагогическую практику интегрированных и метапредметных курсов;

- *«ключевые» компетентности*, номенклатура и уровень сформированности которых определяемы соответствующими образовательным стандартами (ФГОС);

- *социальный опыт*: содержательно презентует поведенческо-деятельностную фактологию широко понимаемой *успешности* социализации и воспитания личности [122, с. 3].

При этом *управленчески* значимым в плоскости образовательного качества является факт «создания атмосферы *уверенности* в достижении качества и получении благоприятных результатов» у субъектов широко понимаемого производственного процесса (В.Н. Азаров) [62, с. 7], прежде всего, в мотивационно-ценностном аспекте деятельности «улучшения», связанной с «подготовкой людей, созданием системы мотивации», когда «каждый работник *получает удовольствие* от своей работы, *гордится* своим мастерством (выделено нами – Э.М.)» [158, с. 62, 60].

Не случайно к приоритетным функциям управления качеством образования исследователи относят факт (фактор) мотивационного обеспечения инновационно-проектировочной деятельности и внутреннее стимулирование и самоконтроль целедостижения (С.Е.Иванов) [94, с. 67], выступающий одним из главных движущих сил успешности развития образовательного качества.

Выводы по содержанию параграфа:

– *конкретизировано* содержание понятия «управление качеством общего образования» посредством актуализации гуманитарной компоненты развивающего причинения, связанной с пропедевтически-комплексным воздействием на образовательный процесс в целях достижения заранее спрогнозированных *в соответствии с миссией школы* результатов, что способствует формированию инновационного самосознания школьного сообщества, выделяет и фиксирует ключевые, публично принимаемые социально-имиджевые обязательства и условия образовательного труда;

– основными (современными) направлениями совершенствования качества образования в проектно-модельной управленческой парадигме являются: реализация качественных возможностей Smart (умных)-технологий: Smart-образование (Smart education); Smart-управление (бенчмаркинг); опора на компетентностные атрибуты и гуманитарные измерения качества образования («качество жизни», «качество человека», «человеческий потенциал»); учет лично-развивающего ресурса мониторинга в системе современного образовательного менеджмента; проектно-модельная подготовка учителя как управленца и профессионала»;

– на основе обобщающего анализа приведенных определений и характеристик могут быть выделены значимые для нашего исследования когнитивный, мотивационно-оценочный и поведенческий *критерии* качества образования, обуславливающие управленческую эффективность реализации соответствующего проекта-модели, а также конкретизированы соответствующие *показатели*, в частности: профессиональная квалификация и управленческая грамотность учителя; уровень академических знаний обучающихся и данные образовательного мониторинга качества; характер отношения учителя

к профессиональной деятельности и инновационным аспектам ее развития; степень удовлетворенности потребителей образовательных услуг; полнота реализации образовательной составляющей широко понимаемого человеческого капитала.

4.1 Региональная модель управления качеством общего образования

Соответственно обозначенному задачно-целевому функционалу, в нашем исследовании региональная модель управления качеством общего образования *выступает* результатом педагогического проектирования («проект-модель»), содержательная сложность и качественная конкретика которого кумулятивно («накопительно») обретается в становящемся прохождении логической последовательности проектных этапов, поскольку в процессуально-результатирующем отношении проектирование представляет собой функционально связанную совокупность *этапов разработки (реализации) проекта (модели)*, где под этапом проектирования понимается «часть проектировочной деятельности», характеризующаяся «собственными задачами, механизмом, частными результатами, процедурами и методами» [116, с. 121].

Проведенный анализ показал, что исследователи в аспекте дифференциации рассматриваемого процесса выделяют – в зависимости от степени структурно-содержательной конкретики и когнитивной специфики исследовательских задач – от 3 до 11 этапов/стадий педагогического проектирования, в той или иной степени предполагающих (выходящих на) модельную представленность конечного результата (Н.А. Алексеев, Р.М. Асадуллин, Т.Ч. Будаева, В.С. Безрукова, Г.А. Лебедева, М.В. Левит, Г.Е. Муравьева, М.М. Поташник, В.Е. Радионов, Р.И. Тухватуллин, А.И. Шевченко,

Н.О. Яковлева) [4, с. 93; 12, с. 40; 23, с. 88, 101; 44, с. 8; 149, с. 49-52; 178, с. 11; 200, с. 46; 208, с. 23; 265; 281, с. 124, 108, 109, 110] и, тем самым, содержательно сопряженных с основными этапами управленческих действий: *анализ, планирование, организация (руководство), контроль, регулирование, результат* (Н.М. Катыхева; А.М. Моисеев, О.М. Моисеева; М.Л. Разу) [114; 173, с. 15; 253, с. 39].

Нами были выделены следующие предельно обобщенные этапы/стадии проектной разработки региональной модели образовательного качества («проекта-модели»), которые во многом определяли содержательную логику педагогического проектирования:

1. *Проблема и мотив проекта-модели* – выдвижение идеи, обоснование общего замысла исходя из имеющейся проблемы; осознание несовершенства образовательного явления, процесса, продукта и желание изменить ситуацию к лучшему, определяющие прогностические сценарии и концептуальные ориентиры управления образовательным качеством.

2. *Проектно-модельная конкретизация первоначальной идеи в инновационном ракурсе* предметно-процессуальной детализации (новые: норма, продукт, комплекс связей, организационная структура, система отношений, состояние, процесс), осуществляемой в деятельностной плоскости планирования, исполнения, формирования организационно-управленческих структур.

3. *Рефлексия и контроль за реализацией проектно-модельного продукта* (проекта-модели): оценка степени удовлетворенности полученным результатом; опора на данные мониторинга; привлечение к оценке внешних экспертов; управленческая коррекция образовательно-модельной практики (построение оптимизированного варианта проектно-модельной конкретики педагогического объекта).

При проектировании региональной модели управления каче-

ством общего образования мы также *учитывали* особенности региональной образовательной системы как объекта управления качеством, а также *опирались* на выделяемые исследователями содержательно-сущностные характеристики качества общего образования и педагогические (базовые) факторы управленческого обуславливания условий его развития, включая качественные векторы индивидуализации образования (квалификацию педагога/учителя; создание инновационной образовательной среды; личностно-развивающие атрибуты «качества организации» («эффективная школа», «экспериментальная школа»); комплексный характер оценки образовательного качества; управленческие приоритеты внешней оценки образовательных результатов.

1 этап: проблема и мотив проекта-модели (проблематизация).

На данном этапе проектирования модели мы учитывали особенности и проблемные факторы функционирования региональной образовательной системы как объекта управления качеством, опирались на содержательно-сущностные характеристики качества общего образования и принимали во внимание выделяемые исследователями проблемные «места» (риски) в области проектирования и реализации моделей управления качеством образования.

Региональная образовательная система как объект управления качеством. Исследователи выделяют основные подсистемы региональной образовательной системы, являющиеся качественными объектами управления: целевую, ценностно-мотивационную, нормативную, критериальную, организационную, информационную (Г.А. Шапоренкова) [263, с. 217-218], что способствовало уточнению содержательной конкретики компонентной структуры проектируемой региональной модели качества.

В деятельностно-прогностическом (функциональном) отношении обосновывают управление качеством регионального общего об-

разования как *опосредованное воздействие на ресурсы* территориальной образовательной системы для «обеспечения качества» с учетом: объективных характеристик ее «открытости» (уровень урбанизации территории, где расположена школа); характера информационно-культурного окружения; развивающих особенностей образовательной среды (наличие учебных заведений, реализующих различные образовательные программы, в том числе дополнительного образования); объема выделяемых ресурсов (М.Л. Агранович) [2, с. 15]: данное обоснование позволило конкретизировать *проблемные* направления исходного анализа сложившейся ситуации в региональном образовании, предполагающие разработку совокупности проектно-модельных преодолевающих решений.

Содержательно-сущностные характеристики качества общего образования: актуализируют компетентностные, субъектные ориентиры непрерывного образования, обращенные к развитию у обучающихся способности к ответственному индивидуальному выбору индивидуальной образовательной траектории жизненного пути.

Как отмечают исследователи, современное общее образование нуждается в качественных изменениях, прежде всего, в аспекте становления выпускника подлинным «субъектом жизнедеятельности», способным «выбирать свой путь в условиях быстро меняющейся действительности» (В.С. Лазарев) [147, с. 293].

При этом все более очевидными и актуальными становятся факторы, определяющие новые требования к качеству *общего* образования в современной России. Главное, что определяет эффективность деятельности системы образования, – это *качество* предоставляемых ею населению образовательных услуг, понимаемых как «система знаний, информации, умений и навыков, которые используются в целях удовлетворения многоликих потребностей человека,

общества и государства» (М.М. Поташник) [201, с. 77] и выступают значимым средством «социально-экономического развития муниципалитета, региона, страны в целом» (В.П. Ларина) [148, с. 3].

Это тем более значимо, поскольку «задачи совершенствования системы *общего* образования составляют приоритетное направление социокультурной модернизации общества (выделено нами – Э.М.)» (А.Г. Асмолов) [14, с. 104], а жизнь современной школы немыслима без движения и развития (В.А. Ясвин) [284, с. 7], доминантными векторами которых являются *качественные* ориентиры образовательной жизнедеятельности обучающихся.

Определение сущности качества *общего* образования – важнейшая составляющая в осмыслении и разрешении «сложнейшего клубка противоречий и проблем сегодняшнего школьного образования», детальный анализ которой «рисует целостную картину состояния системы в совокупности всех ее элементов и влияния окружающих сред», как полагает Д.Г. Левитес [150, с. 15]. В связи с изменившимся социальным заказом школе современное понимание качества *общего* образования «отходит» от традиционных знаниевых критериев («уровень полученных знаний») и все больше ориентируется на «иные результаты: компетентность в различных сферах жизнедеятельности, устойчивую мотивацию к обучению в течение всей жизни, к профессиональному и личностному росту» (С.А. Котова) [135].

Кроме того, при работе над управленческой моделью повышения качества регионального образования мы старались преодолевающе учитывать выделяемые исследователями *проблемные «места» (риски) в области проектирования и реализации моделей управления качеством образования*. Как отмечают ученые, формирование политики в области управления и оценки качества образования далеко не всегда осуществляется с должной научной проработкой и на основе

долгосрочного прогноза, наблюдаются попытки управления «сверху вниз», не всегда учитываются приоритеты и особенности управленческой деятельности на федеральном, *региональном*, муниципальном уровнях (В.П. Панасюк) [193, с. 3-4]. Отмечаются факт «недостаточной целенаправленности управления образованием в регионах», его «запаздывающий» характер и ненадлежащее развитие «обратных управленческих связей», своеобразная «слабость» управления *качеством* образования, во многом определяемая «низкой наукоемкостью» и преобладанием «административного» ресурса соответствующих управленческих действий и процедур (В.В. Иванов) [93, с. 3].

В преодолеваемом аспекте обозначенная сфера проблемности *модельно* предполагает актуализацию гуманитарного ресурса принципа *демократизации* управления, способствующего активному привлечению к управлению как можно большего числа образовательных субъектов (учителей, педагогов, воспитателей, работников образования, обучающихся, родителей), а также усиление научно-методического сопровождения процесса управления образовательным качеством, связанного с личностно-развивающими возможностями принципа *научности*.

Требует своего осмысления факт (фактор) «доминирования несистемного видения», когда сфера образования рассматривается не как «самоорганизующийся объект действительности», предполагающий педагогическую возможность «планируемых и прогнозируемых изменений», и, в основном, как «кризисная сфера противоречий, несогласованностей, конфликтов, не поддающихся регулированию и целенаправленному управлению» (Н.С. Белобородова) [24].

В этом отношении при построении и реализации региональной управленческой модели нами учитывался принцип *открытости образования*, лежащий в основе управленческих стратегий, форм и

методов управления качеством образования и утверждающий самоорганизующие приоритеты образования как динамической социальной системы, обеспечивающей высокую вариативность возможностей многообразия индивидуальных векторов становления личности в современном обществе.

Кроме того, некоторые исследователи полагают, что в педагогической теории недостаточно разработаны аспекты, связанные с деятельностью *региональных* органов управления образованием, особенно в части организации научно-методического сопровождения инновационной практики общеобразовательных организаций, актуализации мотивационного и ресурсного механизмов поддержки школьных инноваций, соответствующих региональной стратегии развития образования (В.П. Ларина) [148, с. 5].

В этом отношении в статусе главного субъекта управляющего причинения и научно-методического сопровождения инновационной деятельности общеобразовательных организаций региона было обосновано руководимое соискателем государственное бюджетное учреждение «*Региональный центр развития образования Оренбургской области*», в многогранной деятельности которого проблематика образовательного качества занимает ведущее место.

Обоснование направлений, форм и методов эффективного разрешения обозначенной квалиметрической проблемности тем более значимо в настоящее время, поскольку «в условиях ограниченности инвестиций в образование» управление качеством образования может стать «*стержнем региональной образовательной политики*», выступить «*основной миссией системы образования в ее региональном выражении (курсив наш – Э.М.)*», ведь вопросы образовательного качества – «это то, что понятно любому человеку, с чем связаны ожидания всего общества и государства» (Г.В. Гутник) [75, с. 3].

Поэтому с целью оптимизации процессов управления качеством образования в рамках территориальных (региональных, муниципальных) образовательных систем *качество образования* понимается исследователями как «уровень решения комплекса образовательных задач», включая учебные результаты и характер социализации личности, в том числе степень овладения навыками продуктивной ориентации и функционирования в современном обществе при условии соблюдения «нормативных требований к условиям обучения», освоения «образовательного стандарта на согласованном уровне» и соответствия «образовательных услуг по составу, содержанию и качеству» ожиданиям потребителя (М.Л. Агранович) [2, с. 14]. Обозначенная образовательно-педагогическая и управленческая проблематика предполагала свою детальную конкретизацию на следующем - инновационном - этапе обновления содержательного функционала проектируемой модели.

2. Проектно-модельная конкретизация первоначальной идеи в инновационном ракурсе предметно-процессуальной детализации (инновационные трансформации образовательного менеджмента). Обозначенный этап проектируемой модели предполагал рассмотрение качественных векторов индивидуализации образования, соотносимых с повышением уровня квалификации педагога/учителя (новый учитель для нового образования), учитывал необходимость создания инновационной образовательной среды и педагогическую актуализацию личностно-развивающих атрибуций «качества организации» («эффективная школа», «экспериментальная школа»). Это тем более важно и значимо в аспекте безусловного утверждения в гуманитарном пространстве постиндустриального социума прогрессивной идеи о неременном наличии «педагогической компоненты» в любом типе и виде профессионального образования, равно как и в образовании как таковом (Н.К. Сергеев, В.В. Сериков) [223].

Качественные векторы индивидуализации образования. Как отмечают исследователи, в квалиметрических процедурах оценки качества образовательного продукта важнейшей задачей является способствование оптимизации процесса обучения с учетом *потенциальных возможностей каждого* обучающегося, а потому диагностические материалы призваны оценивать не только «знаниевый компонент», но и «способность индивида продолжать образование в избранной области знаний», что выходит на уровень «образовательной квалиметрии» (С.А. Сафонцев) [221, с. 4, 5], поскольку выступает критериальным основанием эффективности школьной образовательной деятельности: «Эффективной школой является такая школа, в которой ученики достигают большего, чем можно было бы ожидать, принимая во внимание их потенциал» (П. Мортимор, американский философ, педагог) [цит. по 202, с. 26].

Поэтому наряду с уже обозначенными в предыдущих теоретических разделах важнейшее значение при проектировании региональной модели имеет принцип *индивидуализации* в управлении качеством общего образования, гуманистически сопряженный в своей реализации с различными формами *тьюторского* сопровождения индивидуальных программ образовательного развития.

Уровень квалификации педагога/учителя: новый учитель для нового образования. Как уже отмечалось выше, главным и определяющим фактором, влияющим на качество образования, выступает *квалификация педагогов* как «фундамент системы образования» [249, с. 50], действенный залог восхождения общества к пониманию «нового качества образования» (О.Г. Прикот, В.Н. Виноградов) [203, с. 23], непосредственно определяющий «зависимость качественных показателей от кадрового потенциала школы» [94, с. 68] и, тем самым, утверждающий значимой компонентой модельной структуры факт (фактор) постоянного внимания к профессиональ-

ному уровню педагогической деятельности, включая вопросы направленного *повышения квалификации*.

Вместе с тем «преподавательский уровень», как полагает Л.А. Шипилина, выступая одним из «ключевых» и «необходимых» условий создания и функционирования внутриорганизационной системы управления качеством, все же в известной степени уступает фактору «эффективности управления», поскольку от последнего во многом зависит наличие потенциала «целеустремленности, организованности, мотивированности, информационной оснащенности совместной деятельности» [267, с. 360-361].

Создание инновационной образовательной среды. В этом отношении подчеркивается, что мотивированность учителя на внесение в свою работу необходимых изменений, ведущих к повышению качества профессионального труда, во многом обусловлено не только и не столько материальными стимулами, сколько особой «организационной культурой школы», созданием «особой *внутришкольной среды*», обеспечивающей и поддерживающей взаимодействие учителей, предполагающей совместное планирование и рефлексию профессиональной деятельности, отличающейся внутренней открытостью и высоким уровнем доверия педагогов друг другу (К.М. Ушаков) [249, с. 44].

Более того, информационная и содержательно-ценностная открытость образовательных систем и организаций, позволяющая «воспринимать и адаптировать к отечественным условиям многие передовые идеи развития образования», в частности, идеи непрерывности, образовательной преемственности, готовности к работе на основе современных образовательных технологий и сетевых форм обучения, выступает фундаментальной основой становления «новой креативной образовательной среды», результатом которой полагается «*авторский продукт* каждого субъекта образовательного про-

цесса (курсив наш – Э.М.)», выходящий «за пределы ФГОС, имеющий социальную значимость и личностное самоутверждение» (О.Г. Прикот, В.Н. Виноградов) [203, с. 23].

Тем самым в управленческой плоскости проектно-модельной реализации регионального качества общего образования обосновываются квалитативная значимость и прогностические ориентации принципа *инновационности* как движущей силы и атрибутивного признака современного образования в динамических векторах непрерывности, преемственности и целостности.

Личностно-развивающие атрибуции «качества организации» («эффективная школа», «экспериментальная школа»). Обозначенные *инновационные* векторы средовых изменений напрямую соотносятся с выделяемым феноменом «качества организации», под которым понимается повышающийся «уровень (структурной) сложности профессиональных взаимоотношений» участников образовательного процесса», обусловленный, не в последнюю очередь, возможностью «смены парадигмы» – «системы взглядов и мысленных моделей, на основании которых мы действуем» [249, с. 7]. Данное обстоятельство, с одной стороны, обосновывает управленческую важность фактора обучения (повышения квалификации) работников, и, а с другой стороны, выступает значимым показателем/признаком профессионального (профессиональности) управления, поскольку во многом от руководителя зависит факт создания «благоприятного микроклимата, способствующего развитию субъектов образовательного процесса» [267, с. 368], осуществляемого в содержательно-смысловой плоскости «целостного понимания личности» и получающего свое «интегральное выражение» в понятии личностной «самоактуализации» [86, с. 36-37].

В этом отношении речь может идти о становлении образовательной организации как особой *творческой* структуры, «эффек-

тивной школы», важнейшей атрибуцией которой является ее *самообучающийся* (обучающийся) характер, а доминирующим признаком – наличие коллектива единомышленников, объединенных разработкой стратегических целей и перспектив, чему способствует потенциал *креативного* управления, направленный на «обеспечение условий для самореализации каждого сотрудника» и «достижение наилучших образовательных результатов у максимального числа учеников» (О.Г. Прикот, В.Н. Виноградов) [203, с. 24, 25].

В этом же ряду пребывают так называемые *«экспериментальные школы»*, реализующие «принципиально новый механизм» развития и внедрения инноваций – «выращивания» нового знания и нового опыта», который реализуется в ходе «совместной проектной и опытно-экспериментальной работы, экспертной и просветительской деятельности исследователей и практиков», когда школы выступают не только в статусе «экспериментальной площадки» для проверки новых технологий, но и как полноправные «соучастники, партнеры» в созидании нового (С.А. Писарева) [198, с. 129, 130]. Тем самым актуализируется главный гуманитарный вектор инновационного трансформирования современного образования, качественно обусловленный фактором предельной ориентации на образовательные требования (желания) потребителей (заказчиков).

3. *Рефлексия и контроль за реализацией проектно-модельного продукта (рефлексия, контроль, коррекция)*. Завершающий этап проектирования региональной модели управления содержательно включал аналитическую обращенность к комплексному характеру оценки качества общего образования и к обоснованию качественных приоритетов оценочных инструментов с низкими ставками, мониторинговые исследования. Кроме того, нами были рассмотрены в аспекте модельной реализации качественного потенциала общероссийская и региональная системы оценки качества образования

(обучения), обозначен региональный орган управления качеством образования как ведущий субъект управленческого причинения и конкретизированы управленческие приоритеты внешней оценки образовательных результатов на основе данных регионального мониторинга качества образования.

Комплексный характер оценки качества общего образования. В процессе проектирования региональной управленческой модели (в диагностическом блоке комплексного мониторинга) мы также учитывали *комплексный* характер функционального опосредования качества общего образования, предполагающий учет *всей* совокупности «движущих сил», в персонализированном статусе которых выступают «самостоятельные и компетентные учителя, самостоятельные и самоуправляемые школы, диалог родителей и школы, школы и ведомства, проводящего образовательную политику» (А.И. Адамский) [261, с. 10-11].

Как отмечает Ю.С. Захир, целевые составляющие оценки качества общего образования могут быть выстроены в следующей видовой иерархии:

– *оценка внутриклассная*: осуществляется с целью оказания поддержки процессам преподавания и обучения в конкретном школьном классе и по отношению к конкретному учителю);

– *оценка высокой значимости* на определенном этапе обучения: производится в форме аттестации, сертификации или отбора и является основанием принятия соответствующих решений относительно каждого обучающегося как субъекта системы образования);

– *оценка крупномасштабная*, не персонифицированная: осуществляется в ходе мониторинга и предоставления полученной информации относительно всех уровней образовательной системы; «процедуры оценки, формирующиеся в *региональной системе качества образования* (РСОКО), по целям относятся к этому типу проце-

дур (курсив наш – Э.М.)» [90, с. 94].

При проектировании диагностико-оценочной составляющей управляющей модели мы также учитывали и то обстоятельство, что система государственных экзаменов («оценка высокой значимости») занимает *важное, но не главное* место в региональной модели управления качеством образования: для оценки деятельности образовательных организаций и систем, получения *целостной и неискаженной картины* образовательного качества необходимо вводить в оценочный (образовательный) процесс диагностические инструменты оценки с *низкими ставками*, прежде всего, *мониторинговые исследования* (В.А. Болотов, И.А. Вальдман, Г.С. Ковалева, М.А. Пинская)[33; 34].

В этой связи значимым индикатором управленческой эффективности становления и развития региональной системы оценки качества обучения являются «индивидуальные образовательные достижения обучающихся», которые не ограничиваются лишь фактологией «учебных успехов», но сопряженно (качественно) трактуются в совокупном единстве «общеучебных навыков» (метапредметных достижений), показателей «социальной зрелости» и «готовности к самостоятельной жизни» [90, с. 93].

В ходе проектной разработки модели управления качеством регионального общего образования мы также учитывали содержательно-смысловую логику формирования и развития общероссийской и региональной системы оценки качества образования, выступающих в статусе значимой мониторинговой составляющей эффективной реализации управленческих стратегий и тактик.

Общероссийская система оценки качества образования (ОСОКО) как «совокупность организационных и функциональных структур, норм и правил, обеспечивающих основанную на единой концептуально-методологической базе оценку образовательных до-

стижений обучающихся, эффективности деятельности образовательных организаций и их систем, качества образовательных программ с учетом запросов основных потребителей образовательных услуг» [33, с. 54, 55-56] является одним из ключевых элементов «умного», основанного на знании ситуации управления отечественным образованием.

В проектно-модельном ракурсе нашего исследования следует подчеркнуть, что важнейшим исполнительным (реализующим, управленческим) компонентом организационной структуры ОСОКО выступают «региональные организации» – службы по контролю и надзору в сфере образования, центры оценки качества образования [33, с. 58], в частности, в систему научно-методического обеспечения ОСОКО включены «региональные службы по надзору и контролю в сфере образования» и региональные «центры оценки качества образования (Е.Ю. Станкевич) [235].

Региональная система оценки качества образования (обучения) (РСОКО) выступает базовым компонентом (основным) прогностического и информационного обеспечения эффективного управления региональным образовательным качеством (Л.Ф. Ковалев) [120]. Более того, региональным системам внешней оценки качества общего образования отводится «ключевая роль» в отечественной образовательной квалиметрии, а продуктивное развитие обозначенных систем выступает одним из приоритетных направлений модернизации российского образования (Г.Н. Фомицкая) [257, с. 3].

Региональный орган управления качеством образования как ведущий субъект управленческого причинения. В выделенном аспекте подчеркивается значимость многогранной деятельности *регионального органа (органов) управления образованием*, направленной на развитие региональной образовательной системы в единстве иницилируемых «самоизменений и изменений» его компонентов –

«образовательных (в том числе общеобразовательных) и инфраструктурных учреждений», обуславливающих «расширение имеющихся и появление новых возможностей для достижения личных и социальных целей образования» [148, с. 3-4], обладающих статусом государственных гарантий качества, в том числе, в соответствии с международными стандартами.

Термин «государственные гарантии качества образования» во многом является содержательным аналогом качественной категории «менеджмент качества», применяемой согласно с международными стандартами серии ISO 9000 и в соответствии с требованиями документа «Стандарты и директивы ENQA», в котором гарантии качества в образовании понимаются как все виды «скоординированной деятельности по руководству и управлению организацией применительно к качеству», включая процедуры планирования, управления, обеспечения, улучшения и оценки [170, с. 19-20], где мониторинговая составляющая играет определяющую роль как в общероссийском, так и в региональном формате.

Управленческие приоритеты внешней оценки образовательных результатов. Региональный мониторинг качества образования. На региональном уровне современного российского образования мониторинг качества образования выступает важнейшим «подпроцессом» в рамках единой региональной системы управления образовательным качеством [263, с. 218].

Усиление фактора значимости качества общего образования, «задающего новые формы общественной жизни» (Г.Н. Фомицкая), актуализирует необходимость пересмотра критериев его оценивания как со стороны образовательной системы, так и со стороны государства и общества. Определяющую роль в этом отношении играет *внешняя (экспертная) оценка качества общего образования* как основа для дальнейшего развития различных «форм общественного

влияния на поведение образовательной системы», а также в статусе значимого фактора «усиления внешней ответственности» образовательной организации, провоцирующая стимульную энергию «для самодиагностики и саморазвития» каждого из образовательных субъектов [257, с. 3].

Расширение полномочий и прав образовательных организаций создает условия, при которых школа становится не только финансово самостоятельной, но и ответственной за конечный результат открытой развивающейся системой и, как следствие, эффективной в расходовании бюджетных средств, в создании условий для реализации образовательных программ, способной перестраивать и обновлять содержание и формы деятельности за счет активного взаимодействия со окружающей средой и эффективной реализации инновационного потенциала развития.

Как утверждает мировая образовательная практика, результаты образования в интегративном (комплексном) понимании этого слова должны сочетать в себе не только показатели эффективности обучающего процесса, но и характеристики внешней оценки качества образования (L. Giuffré, S. E. Ratto) [286].

В этой связи В.А. Ясвин определяет феномен «экспертной деятельности в образовании» как «особый тип» исследовательской («проясняющей») активности, главным объектом изучения которой выступает «развивающаяся педагогическая практика» [284, с.23].

В области *общего* образования внешняя оценка качества выступает «единой системой элементов и свойств, функционирование и развитие которых носит закономерный характер и позволяет получить аргументированное представление о состоянии и степени соответствия реально достигаемых образовательных результатов социальным и личностным ожиданиям, требованиям общества» [257, с. 7].

Мониторингу образовательных результатов обучающихся, включая выявление качества обученности по предметам учебного плана с точки зрения полноты освоения образовательного стандарта, уделяется большое внимание в региональной образовательной политике, поскольку полученные результаты важны не только для органов управления образованием, но и для самих образовательных организаций (Е.Ю. Станкевич) [235].

Здесь к основным *формами помощи* образовательным организациям по результатам мониторингового контроля относят: предоставление необходимой информации; подготовку экспертных заключений и разработку рекомендаций по улучшению качества; обучение персонала и реализацию программ внутри институционального повышения квалификации; инициацию отдельных нововведений и инновационных проектов; организацию работы временных творческих коллективов, проведение семинаров, конференций, круглых столов и др. (Г.А. Шапоренкова) [263, с. 223].

Таким образом, региональная система оценки качества образования призвана к реализации следующих значимых для организации эффективной управленческой деятельности в области общего образования *направлений и задач*:

- диагностика индивидуального прогресса в обучении школьников;
- оценка результативности деятельности педагогов, учителей, образовательных организаций, региональной и муниципальной образовательных систем;
- содействие становлению инновационных квалиметрических технологий, механизмов и процедур, в том числе связанных с независимой оценкой качества образования и имеющих мониторинговую направленность;
- создание общественно-профессиональной системы внешнего

оценивания и аккредитации образовательных организаций;

- определение направлений повышения квалификации педагогических и руководящих работников по вопросам управления качеством образования.

При этом мы также учитывали, что управленческая специфика образовательно-педагогической диагностики (мониторинга) заключается в том, что она одновременно является и инструментом измерения, и компонентом образовательного процесса. Поэтому необходимо подбирать такой диагностический инструментарий, который позволял бы не только получить достоверное знание о субъектах образования, но и применить полученные данные в плоскости прогнозирования и моделирования содержания и логики дальнейшей управленческой деятельности и педагогической коррекции полученных результатов.

Обосновывая содержание и логику проектирования и реализации региональной модели управления качеством общего образования, мы учитывали не только обозначенные в предыдущих разделах нашей работы содержательные особенности базовых понятий и категорий, но и принимали во внимание *различные подходы* исследователей к структурно-функциональному построению *управленческих моделей и моделей развития*:

- модель управления качеством образования может выступить «стержнем *региональной* образовательной политики» в том случае, если реализуется с учетом многоаспектности и многопараметричности понятия «качество образования» и применима ко *всей* региональной системе образования на ее различных управленческих уровнях (региональном – субрегиональном – институциональном – локальном) (Г.В. Гутник) [75, с. 5, 9];

- процессы управления качеством имеют четкую *конкретику* целей, критериев контроля (стандарты), *каналов обратной связи*,

процедур анализа и методов воздействия (И.И. Мазур, В.Д. Шапиро) [158, с. 65];

– в номенклатурном ряду *педагогических условий* успешной реализации модели *управления качеством* общего образования (в частности, профильной подготовки школьников) М.И. Упит выделяются значимые, в том числе для нашего исследования, направления педагогического опосредования образовательного процесса, некоторые из которых с той или иной степенью содержательной конкретизации были рассмотрены в ходе теоретического анализа в предыдущих разделах диссертации, а именно: *организационно-управленческое* (разработка организационной структуры управления качеством; *мониторинг* качества образования; обеспечение возможностей реализации *индивидуальной образовательной траектории* обучающихся); *психолого-педагогическое* (личностная направленность управленческих решений, включая стимулирующее *создание положительной мотивации* качества у всех образовательных субъектов наряду с повышением профессионально-управленческой компетентности педагогов); *социально-педагогическое* (сетевой характер взаимодействия школы с социально значимыми муниципальными организациями и структурами; усиление форм и методов *социального партнерства* школы с общественными силами на рынке образовательных услуг) [250, с. 8-9];

– в компонентном аспекте структурной дифференциации модели *развития* (личности студента), позволяющей будущим учителям непосредственно «участвовать в проектировании содержания педагогического образования», «выстраивать собственную *образовательную гуманитарную траекторию* (курсив наш – Э.М.)», исследователи выделяют следующие модельно-структурные «блоки»: целевой (цель); концептуальный (научные подходы и дидактические принципы); содержательный; технологический (этапы, формы, мето-

ды, средства); критериально-оценочный (критерии, показатели, уровни); результативный (Р.М. Асадуллин, Р.И.Тухватуллин) [12, с. 39].

В этом же рассмотрении Д.Г. Левитес [150, с. 20] обосновывает в структурном составе модели управления *совершенствованием качества образования* четыре интегративных составляющих/компонента:

- *целевой*: включает характеристики выдвигаемых целей с точки зрения соответствия запросам возможных заказчиков образовательных услуг, конкретизирует базовые приоритеты в формулировке *миссии школы*, определяет статус диагностичности заявленных критериев и показателей, а также степень участия в их разработке представителей педагогического сообщества;

- *содержательно-технологический*: предполагает разработку и внедрение в образовательную практику организационных форм, методов и технологий, адекватных поставленным целям личностного развития обучающихся и доступных процедурам внешнего оценивания (экспертной оценки);

- *управленческий*: призван к повышению качественного уровня планирования, организации и мониторинга образовательного процесса;

- *ресурсный*: содержательно охватывает сферу нормативно-правового, научно-методического, учебно-методического, материально-технического, финансово-экономического и кадрового обеспечения планируемых результатов.

Обобщенный анализ приведенных исследовательских точек зрения способствовал уточнению *компонентного* состава, функциональных характеристик и педагогических условий реализации проектируемой нами управленческой модели развивающего влияния на качество регионального образования.

При проектировании региональной модели управления качеством общего образования мы также опирались на *региональную специфику* образовательной деятельности, отраженную, в частности, в содержании *основных направлений* образовательной политики в Оренбургской области, система образовательных организаций которого представляет собой развитый комплекс организаций, обеспечивающих реализацию права граждан на получение образовательных услуг, а главной задачей является *обеспечение доступности современного качественного образования для каждого ребенка*, независимо от места его проживания, состояния здоровья, социального положения семьи, этнокультурных и конфессиональных ориентаций и предпочтений.

В этой связи именно категория *эффективности* обосновывается обобщенным критерием реальной отдачи от внедрения системы управления качеством в муниципальном (региональном) образовании, показателем успешности создания «своеобразного поля для формирования качества образования», концентрирующего усилия участников управленческого процесса на создание позитивной мотивации внедрения механизмов постоянного улучшения образовательного качества (О.В. Ковальчук; В.П. Панасюк) [124; 193].

Таким образом, повышение эффективности развития региональной системы оценки качества общего образования Оренбургской области как важнейшего компонента совершенствования управления качеством образования на *регионально-муниципальном* уровне предполагало разработку и *модельную* реализацию следующих теоретико-практических действий, мероприятий и задач.

– *обеспечение* качественных условий обучения, развитие материально-технической базы школ; модернизация базовых школ и создание центров дистанционного образования; повышение качества образования *в малокомплектных школах*;

– *развитие* информационной системы диагностических данных в образовательных организациях, демонстрирующих низкие образовательные результаты; выявление факторов, затрудняющих получение обучающимися высокого качества образования;

– *усиление* поддержки внутришкольных систем оценки качества образования, в том числе средств формирующего оценивания на уровне класса, обращенных к выявлению индивидуального прогресса обучающихся и применению полученных оценочных данных в совершенствовании процесса преподавания;

– *расширение* сферы факторов, побуждающих к приобретению педагогами дополнительных профессиональных компетенций, способствующих повышению качества образовательной деятельности в условиях реализации нормативов и требований ФГОС нового поколения;

– *реализация* мер, направленных на повышение уровня общественного признания достижений образовательных организаций, *работающих со сложным контингентом и в трудных социальных условиях*; стимулирование результатов индивидуальной работы педагогов с отстающими учениками и детьми из неблагополучных семей, с их родителями;

– *введение* в практику систематического информирования общественности о результатах реализации программ инновационного развития образовательных организаций, положении дел в области обеспечения равенства права детей на получение качественного школьного образования, включая информацию о содержании и эффективности мер, реализуемых на регионально-муниципальном уровне педагогической работы с *одаренными* учащимися.

Выделенный спектр *проблемных вопросов*, обуславливая необходимость разработки и реализации *региональной модели* управления качеством общего образования Оренбургской области,



Рисунок 1. Модель управления качеством регионального общего образования

соотносился с *оценкой качества* целей, условий и результатов *целостного* регионального образовательного процесса, осуществляемой на всех его структурных уровнях: обучающийся (ученик); учитель (педагог); образовательная организация; муниципальная образовательная система; региональная система образования.

Обозначенное базовое качественное требование соотносится с выделяемым исследователями в статусе одного из ведущих в системном управлении качеством образования принципом *многоуровневости*, согласно которому направленный позитив качественных трансформаций не ограничивается только лишь рамками «низовой» образовательной организации, но с необходимостью призван к осуществлению также и на более высоких уровнях образовательно-структурной сложности – муниципальном и *региональном* (О.В. Ковальчук) [123].

Руководствуясь принципиальными идеями педагогической диагностики, положениями деятельностного и прогностического подходов, мы спроектировали региональную *модель управления качеством общего образования* (рисунок 1), включающая в себя: описание объекта (объектов) и субъекта (субъектов) управления; обоснование их взаимосвязи и взаимодействия в процессе качественного совершенствования образовательного процесса; функциональное назначение компонентов модели; выделение факторов и условий эффективной реализации проектно-модельных целей и задач.

Проектирование региональной модели осуществлялось в реализуемой совокупности следующих проектных действий, операций и шагов:

- уточнение формата описания результатов исследования с учетом требований к его универсальности, актуальности, открытости, демократичности как инструмента принятия эффективных

управленческих решений;

- разработка критериев (оснований) отбора диагностического инструментария, применяемого в ходе мониторинга качества общего образования;

- обоснование статуса достаточности и непротиворечивости, надежности и вариативности избранной системы критериев и показателей (индикаторов) управления качеством общего образования;

- описание пошаговой схемы (логики) повышения качества общего образования на уровнях образовательной организации, муниципальном и региональном (этапы реализации управленческой модели: подготовительно-аналитический; деятельностно-инновационный; результирующе-прогностический).

Выводы по содержанию параграфа:

- *определена* региональная специфика проектирования модели управления качеством общего образования Оренбургской области, обусловленная приоритетным педагогическим вниманием к деятельности малокомплектных (сельских) школ и школ, работающих в сложных социальных условиях, обусловленных, в том числе, территориально-географическим фактором, а также интенсивным внедрением информационных технологий в обоснование и реализацию управленческих стратегий и тактик;

- *уточнены* этапы реализации модели управления региональным качеством общего образования: подготовительно-аналитический; деятельностно-инновационный; результирующе-прогностический;

- *обозначены* педагогические условия проектирования и реализации региональной модели управления качеством общего образования, в статусе которых в нашем исследовании могут выступить следующие (сослагательные) предположения: инициирование раз-

работки и принятия необходимой нормативной правовой документации, обеспечивающей проектную возможность продуктивного решения личностно-развивающих педагогических задач в модельно-управленческой парадигме регионального образовательного качества; осуществление программно-методического обеспечения субъектов общего образования с учетом максимальной ориентации на инновационные идеи образовательной квалиметрии и гуманитарные потенциалы регионального образования; обогащение форм и методов поддерживающего (тьюторского) сопровождения педагогов и обучающихся как субъектов образовательного развития качества.

Выводы по первой главе:

Теоретический анализ заявленной проблемы исследования позволил сделать следующие выводы:

- проектирование в образовании выступает комплексным фактором его качественного совершенствования в личностно-развивающей плоскости инновационно-индивидуализирующего потенциала и в гуманитарных векторах утверждающейся проектной образовательной парадигмы;

- комплексный характер проектной трансформации образовательного процесса обусловлен изначально-качественными характеристиками проекта и проектно-средовыми атрибутами качества образования, которые реализуются в совокупном функционале воздействия результирующей видовости проектов: проект-цель, проект-состояние, проект-образ (прообраз, прототип), проект-модель, проект-план; проект-эффект; в бытийно-образной интерпретации реализующими векторами проекта-плана являются: тенденции образовательные; путь жизненный (образовательный); траектория образовательная (индивидуальная); маршрут образовательный (индивидуальный) и образовательная программа; тьюторства проектные (сопроводительные, «навигационные») атрибуты;

- педагогическая проблематика реализации личностно-развивающего (проектного, человеческого, качественного) потенциала образования заключается в нахождении способов, форм и методов образовательного восхождения личности обучающегося от существующей (задаваемой) образовательной *возможности качества* к реальной (личностной) действительности *качественного существования*, что предполагает рассмотрение гуманитарных категорий «проектирование» и «проект» в качественно-образовательной плоскости деятельностного и прогностического подходов, являются:

- основными *характеристиками* понятийно-категориального

конструкта «проект/проектирование», способствующими педагогической успешности качественного раскрытия личностно-развивающего потенциала образовательной проектности в гуманитарной плоскости деятельностного и прогностического подходов являются:

- деятельностная онтология проекта и деятельностный характер проектирования;

- проблемно-инновационные (креативные, управленческие) атрибуты проекта/проектирования;

- оптимизирующая эргономика деятельности проектирования (проектно-эргономическая оптимизация педагогического труда);

- гуманистические энергии создающей проектности (радость, воодушевление, успех, вера, надежда, любовь); деятельностная атрибутивность наличия педагогических «инициаторов», «мотиваторов», «криейторов»;

- проектно-эмоциональный негатив побуждающей энергетики (страдание, печаль, грусть);

- миссия школы как важнейший фактор мотивационной стимуляции педагогической проектности;

- к приоритетным идеям повышения качества образования в деятельностно-прогностической парадигме управленческого причинения можно отнести следующие *принципы*: демократизации, инновационности, индивидуализации, педагогической (тьюторской) поддержки и *образовательного оптимизма*, основанного на образотворческой по своей сути учительской вере, надежде, любви, в значительной степени способствующей реализации векторов качества в образовательной жизнедеятельности обучающихся;

- *конкретизировано* содержание понятия «управление качеством общего образования» посредством актуализации гуманитарной компоненты развивающего причинения, связанной с пропедевтически-комплексным воздействием на образовательный процесс в целях достижения заранее спрогнозированных *в соответствии с*

миссией школы результатов, что способствует формированию инновационного самосознания школьного сообщества, выделяет и фиксирует ключевые, публично принимаемые социально-имиджевые обязательства и условия образовательного труда;

– основными (современными) направлениями совершенствования качества образования в проектно-модельной управленческой парадигме являются: реализация качественных возможностей Smart (умных)-технологий: Smart-образование (Smart education); Smart-управление (бенчмаркинг); опора на компетентностные атрибуты и гуманитарные измерения качества образования («качество жизни», «качество человека», «человеческий потенциал»); учет личностно-развивающего ресурса мониторинга в системе современного образовательного менеджмента; проектно-модельная подготовка учителя как управленца и профессионала»;

– на основе обобщающего анализа приведенных определений и характеристик могут быть выделены значимые для нашего исследования когнитивный, мотивационно-оценочный и поведенческий *критерии* качества образования, обуславливающие управленческую эффективность реализации соответствующего проекта-модели, а также конкретизированы соответствующие *показатели*, в частности: профессиональная квалификация и управленческая грамотность учителя; уровень академических знаний обучающихся и данные образовательного мониторинга качества; характер отношения учителя к профессиональной деятельности и инновационным аспектам ее развития; степень удовлетворенности потребителей образовательных услуг; полнота реализации образовательной составляющей широко понимаемого человеческого капитала;

– *определена* региональная специфика проектирования модели управления качеством общего образования Оренбургской области, обусловленная приоритетным педагогическим вниманием к деятельности малокомплектных (сельских) школ и школ, работающих в сложных социальных условиях, обусловленных, в том числе, терри-

ториально-географическим фактором, а также интенсивным внедрением информационных технологий в обоснование и реализацию управленческих стратегий и тактик;

– *уточнены* этапы реализации модели управления региональным качеством общего образования: подготовительно-аналитический; деятельностно-инновационный; результирующе-прогностический;

– *обозначены* педагогические условия проектирования и реализации региональной модели управления качеством общего образования, в статусе которых в нашем исследовании могут выступить следующие (сослагательные) предположения: инициирование разработки и принятия необходимой нормативной правовой документации, обеспечивающей проектную возможность продуктивного решения личностно-развивающих педагогических задач в модельно-управленческой парадигме регионального образовательного качества; осуществление программно-методического обеспечения субъектов общего образования с учетом максимальной ориентации на инновационные идеи образовательной квалиметрии и гуманитарные потенциалы регионального образования; обогащение форм и методов поддерживающего (тьюторского) сопровождения педагогов и обучающихся как субъектов образовательного развития качества.

ГЛАВА 2 ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Опытно-экспериментальный раздел нашего исследования был обращен к проверке образовательной эффективности и уточнению содержательной конкретики выделенных педагогических условий реализации модели управления качеством регионального общего образования:

- инициирование разработки и принятия необходимой нормативной правовой документации, обеспечивающей проектную возможность продуктивного решения личностно-развивающих педагогических задач в модельно-управленческой парадигме качества регионального образования;

- осуществление программно-методического обеспечения деятельности субъектов всех уровней общего образования с учетом максимальной ориентации на инновационные идеи образовательной квалиметрии и гуманитарные потенциалы регионального образования;

- обогащение форм и методов поддерживающего (тьюторского) сопровождения педагогов и обучающихся как региональных субъектов образовательного развития качества.

Базой исследования выступила система образовательных организаций (учреждений) общего образования Оренбургской области, в том числе 92 школы как региональные экспериментальные площадки.

В ходе реализации постоянного качественного мониторинга сбор информации о качестве деятельности региональных образовательных субъектов осуществлялся по следующим критериальным показателям:

- итоги региональных экзаменов, ГИА, ЕГЭ; областных и все-

российских олимпиад;

- методическая, нормативно-правовая и информационная деятельность: оценка размещаемой информации о деятельности образовательных организаций на сайтах в сети Интернет;

- оценка профессионально-инновационных характеристик кадрового потенциала;

- анализ комфортности условий образовательной деятельности;

- диагностика степени удовлетворенности родителей и обучающихся качеством предоставления образовательных услуг.

1.2 Содержание и логика констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы

Разрабатывая содержание и логику констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы мы учитывали тот определяющий (педагогический и социокультурный) факт, что такой социальный институт, каким является *современная* школа, нуждается в положительном имидже и поддержке гражданского общества, с одной стороны, а с другой – гражданское общество и государство являются одними из основных заказчиков образовательного продукта [168].

Ребенок (растущий человек, обучающийся), выступая главным потребителем продукта системы образования (образовательных услуг), уже в силу возраста и социального статуса не всегда может сформулировать свой заказ школе, особенно на начальных этапах общего образования. Однако на уровне индивидуальной, личностной потребности такой заказ, безусловно, существует: это и гармоничное развитие, и возможность самоопределения и самоактуализации, сохранение и приумножение физического и психического здоровья.

Обозначенные требования к образовательному процессу за-

ключены в новом образовательном стандарте общего образования (ФГОС) и других государственно-программных документах. Другой вопрос, что вкладывает сам учитель в содержание понятия «*качественное образование*».

Кроме того, *оценочная деятельность* – это та «территория», где чаще всего возникают конфликтные ситуации между учителем, педагогом, с одной стороны, и администрацией, обучающимися, родителями, с другой. Далеко не всегда учитель задумывается о качестве образовательного процесса, организатором которого он является, что предполагает соответствующие управленческие воздействия (влияния).

Руководствуясь вышеизложенной фактологией, а также принимая во внимание содержание своеобразного (методологически емкого, напутственного) наказа известного специалиста в рассматриваемой области Ю.А. Конаржевского – «Управление качеством в школе начинается с работы с человеком и, прежде всего с учителем, и заканчивается работой с кадрами, повышением их профессионального уровня. Других путей нет...» [130], важнейшим субъектом констатирующей диагностики в нашем исследовании мы принимаем учителя и, прежде всего, *учителя малокомплектной школы*, где проблемы качества образования особенно значимы (имеют место *образовательные риски качества*).

Поэтому, в соответствии с содержанием *первого и третьего из выделенных педагогических условий* реализации модели управления развитием регионального качества образования, во многом обуславливающим специфику региональной образовательной системы, в 2012 году государственным бюджетным учреждением «Региональный центр развития образования Оренбургской области» по инициативе и под непосредственным руководством соискателя был разработан, организован и проведен *мониторинг кадрового состава учителей малокомплектных школ*, в котором приняли участие все муниципальные образования Оренбургской области.

По состоянию на 1 октября 2012 года 11,5 % учителей преподавали предмет, не соответствующий полученному образованию. Наибольшая численность таких учителей в Беляевском (42,2 %), Гайском (34,3 %), Светлинском (25,5 %), Илекском (25,3 %), Грачёвском (24,9 %), Переволоцком (22,9 %) районах.

Актуальной являлась и проблема кадрового обеспечения (педагогов пенсионного возраста – 13 %, молодых специалистов со стажем до 3-х лет – 6,3 %; учителей, не имеющих высшего образования, – 17 %). 43 учителя в 19 муниципалитетах области (1,9 %) вообще не имели профессионального образования (в их числе 5 человек, работающих в школах Домбаровского, по 6 – Первомайского и Шарлыкского районов).

Проведенные в 7 муниципалитетах (Абдулинский, Акбулакский, Александровский, Бузулукский, Грачёвский, Курманаевский, Шарлыкский районы) письменные работы и собеседования со 179 учителями *данной категории* позволили сделать вывод о низком уровне знаний преподаваемого предмета: 84 человека (46,9 %) выполнили задания менее чем на 76 %. Так, учителя математики допускали фактические ошибки при решении задач даже в примерах на вычисление, относящихся к курсу 5-6 классов, при решении простейших уравнений, неравенств; учителя истории – при толковании исторических фактов и событий; учителя химии не знали формул химических соединений, их классификацию, не в полной мере владели навыками решения типовых задач за курс основной и средней школы.

В этой связи нами была выделена группа учителей малокомплектных школ с *низким уровнем готовности* к обеспечению должного уровня качества образования (группа учителей *образовательного риска качества*), по отношению к которым разрабатывалась специальная программа педагогического преодоления и поддержки. Для данных учителей было характерно, в частности, недостаточное владение методикой преподавания предмета, использо-

вание только материала, предлагаемого учебником, игнорирование проведения необходимого количества лабораторных, практических работ. Все это приводило к тому, что педагоги не могли обеспечить получение школьниками полноценных, научно обоснованных знаний.

Кроме того, выяснилось, что почти четверть учителей не задумывается о вопросах качества образования, в том числе качества образовательного процесса и собственной оценочной деятельности; большей части учителей требовалось расширение сферы практических знаний, связанных с *новыми* качественными механизмами образовательного оценивания оценки.

В целях определения факторов, *влияющих на качество* результатов деятельности организаций, оказывающих услуги в сфере образования, в 2013 году был проведен мониторинг эффективности деятельности общеобразовательных организаций, *работающих в сложных социальных условиях*, к которым относятся школы, где есть проблемы с успеваемостью (значительное количество «второгодников», низкий процент выпускников, имеющих аттестат без троек), сложный контингент обучающихся (дети из неполных и неблагополучных семей, дети из многодетных семей, дети безработных родителей и дети с неродным русским языком), слабый кадровый состав.

По результатам данного мониторинга в регионе таких общеобразовательных организаций насчитывалось около 30 %.

Обозначилось одно из значимых *программно-методических направлений* нашей опытно-экспериментальной работы, равно как и важнейший компонент (модуль) региональной модели развития качества общего образования: повышение уровня готовности учителя к развивающей деятельности в области качества образования (образованности) обучающихся (в частности, развитие аналитических способностей образовательно-качественной диагностики), а также повышение качества образования в деятельности малокомплектных (сельских) школ и общеобразовательных организаций, работающих

в сложных социальных условиях.

В содержательной логике управления качеством общего образования на региональном уровне значимая роль принадлежит *работникам методических служб*, уровню развития (их) профессиональной компетентности.

Направленная констатирующая диагностика, организованная и проведенная ГБУ «Региональный центр развития образования Оренбургской области» в ноябре 2012 года, выявила недостаточно высокий уровень профессиональной компетентности работников методических служб (за последние три года – 2009-2011 гг. – всего лишь 53 % методистов повысили свою квалификацию по программам проблемных курсов различной тематики). Кроме того, возможно, как следствие, имела место частая ротация кадров в муниципальных органах, осуществляющих управление в сфере образования (за два последних года только состав руководителей органов управления образованием поменялся на 45 %).

Тем самым была выделена еще одна сторона нашей опытно-экспериментальной деятельности (группа работников методических служб *образовательного риска качества*) и обозначена важная область проектного моделирования в региональном образовании, связанная с *повышением уровня профессиональной компетентности работников методических служб*, что имело самое непосредственное отношение к эффективности принимаемых и реализуемых управленческих решений в сфере (на всех уровнях) общего образования и выступило содержательным вектором *второго из выделенных педагогических условий*.

Направленная констатирующая диагностика, обращенная к выявлению *проблемных* областей регионального образовательного качества, выступающих побудительной основой проектного моделирования [166;167], осуществлялась на основных, избранных в качестве приоритетных для нашего исследования, уровнях общего образования: школьники-выпускники (9, 11 классы), прежде всего, по ос-

новным (обязательным) предметам государственных испытаний (*математика, русский язык*).

Школьники-выпускники (9, 11 классы). Подготовка к государственной (итоговой) аттестации. При разработке содержания и логики опытно-экспериментальной работы мы уделяли особое внимание формированию эффективной системы подготовки выпускников 9 и 11 классов к государственной (итоговой) аттестации – значимой сфере повышения качества регионального общего образования.

Начиная с 2009 года в рамках разработанной Региональным центром развития образования Оренбургской области при непосредственном участии соискателя проекта «*Формирование региональной системы подготовки выпускников 9 и 11 классов к государственной (итоговой) аттестации*» ежегодно в каждой территории Оренбургской области реализовывались различные мероприятия по подготовке выпускников, включая инициативы, акции и проекты по поддержке общеобразовательных организаций, в том числе и прежде всего – малокомплектных сельских школ, работающих со сложным контингентом обучающихся и в сложных условиях и, во многом, как следствие, демонстрирующих *низкие образовательные результаты* (группа школ образовательного риска качества).

Одним из важнейших *критериальных показателей констатирующей диагностики* в нашем исследовании выступили результаты школьников при сдаче единого государственного экзамена (ЕГЭ), в частности, оценки образовательных достижений обучающихся 10-11 классов по обязательным предметам ЕГЭ – *математике и русскому языку*.

Так, по результатам ЕГЭ-2012 средний балл по *математике*, полученный оренбургскими школьниками на основном этапе, составил 49,8 (с учетом пересдачи экзамена выпускниками, не преодолевшими минимальный порог). В 2011 г. средний балл был 52,4, т.е. динамика снижения составила 2,6 балла. Пролонгированный анализ

данных позволил отметить тенденцию стабильно высоких показателей по математике за период 2010-2011 гг. только лишь в 11 образовательных учреждениях восьми территорий области (приложение А).

По *русскому языку* за обозначенный период только в 10 школах трех муниципальных образований области показывались стабильно высокие результаты (приложение Б).

Самая массовая категория среди участников ЕГЭ-2012 – *выпускники общеобразовательных учреждений области, одиннадцатиклассники*.

Если исходить из процентного критерия неудовлетворительных оценок («двоек»), можно обозначить следующую (негативную) тенденцию относительно «отрицательного» индикатора качества общего образования: по результатам ЕГЭ-2012 не было обнаружено ни одного показателя в 100 баллов среди лучших оценок по математике, информатике и ИКТ, географии, английскому, французскому и немецкому языкам. Региональный средний балл выпускников по русскому языку – 64,61 балла (в 2011 году – 63), по математике – 49,80 балла (в 2011 году – 52).

Во многом такое положение дел было связано с недоработками государственно-управляющих образовательных структур. Так, в рейтинговом ряду муниципальных и районных *отделов образования* всего 19 отделов имели *средний балл по русскому языку* выше регионального показателя – 64,61. Результаты ниже регионального среднего балла показали 27 отделов образования - в пределах от 64,48 балла до 49,91 балла.

По итогам основного этапа проведения ЕГЭ выявлено, что в 2012 году *средний балл по математике* имели ниже регионального показателя (49,8 балла) участники 20 отделов образования.

Из 49 отделов образования более половины (57 %) имели неудовлетворительные оценки («двойки») по одному или по двум обязательным предметам. После предусмотренной порядком проведения

ЕГЭ пересдачи двоек выпускниками общеобразовательных учреждений по обязательным предметам по русскому языку участники основного этапа проведения ЕГЭ-2012 имели 56 двоек, по математике эта цифра (показатель) выросла более чем в два раза – 123 двойки (группа образовательных рисков качества: отделы образования).

Таким образом, проведенный анализ результатов констатирующей диагностики в целом обозначил тенденцию роста количества неудовлетворительных оценок по математике в региональном пространстве общего образования: ЕГЭ-2010 (1,6 %); ЕГЭ-2011 (2,2 %); ЕГЭ-2012 (2,1 %). Кроме того, две неудовлетворительных оценки (двойки) по двум обязательным предметам ЕГЭ-2012 – математика и русский язык – имели выпускники 22-х образовательных учреждений Оренбурга и Оренбургской области.

Фактологический реестр вышеприведенных данных позволил рейтингово обозначить и сделать определенные выводы относительно качества преподавания, в частности, таких обязательных предметов ЕГЭ 2011-2012 гг., как русский язык и математика (показатель «среднего балла») в образовательных организациях области с учетом их видовой специфики (приложение В; приложение Г).

Рейтинговый ряд видов образовательных организаций по критерию «показатель среднего балла по математике» позволил сделать вывод, что достойные результаты – не ниже регионального среднего показателя 50 баллов по результатам ЕГЭ-2012 (52 балла в ЕГЭ-2011) – продемонстрировали выпускники тех же видов общеобразовательных организаций, что и по русскому языку: самая нижняя строка видового рейтинга принадлежала *средней общеобразовательной школе*.

С целью констатирующего выявления тенденций изменения качества регионального образования педагогически значимой представлялась сравнительная динамика показателей среднего балла региональных участников ЕГЭ, начиная с 2008 года, когда проведение данного экзамена обрело обязательный формат (рисунок 2).

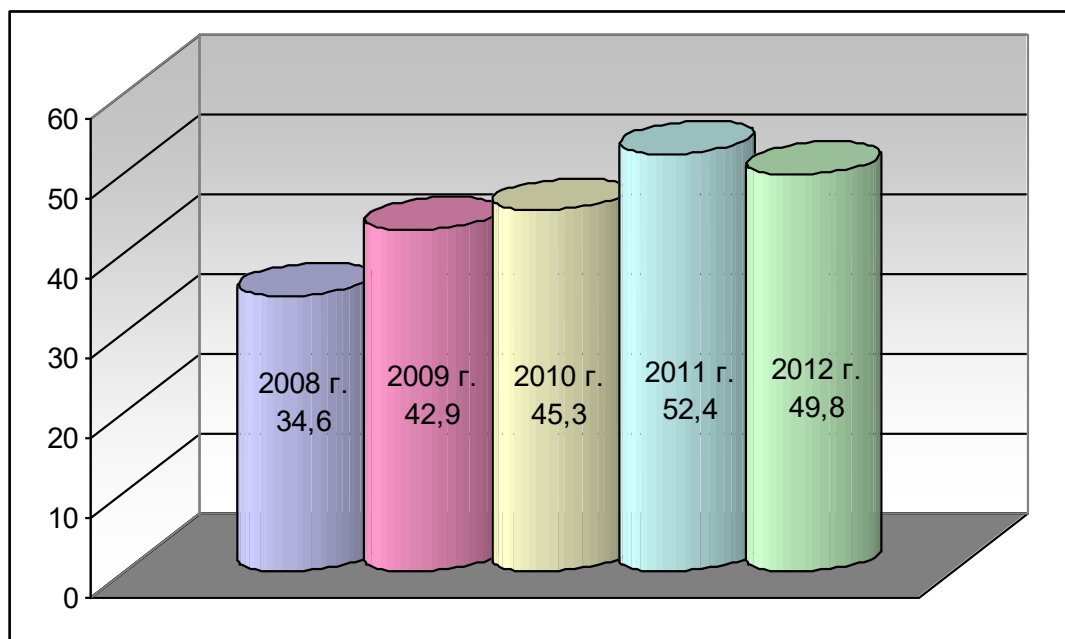


Рисунок 2. Средний балл региональных участников ЕГЭ за период с 2008 по 2012 год.

На основе обобщенного анализа средних показателей выполнения экзаменационных работ в рамках ЕГЭ, был сделан вывод о том, что в 2012 году, впервые за последние пять лет, средний балл по предметам ЕГЭ, в том числе по математике и русскому языку, *снизился*.

В целевом формате *конкретизации* содержания и логики проектирования региональной модели управления качеством общего образования мы обратились к выявлению причинного ряда *проблемных областей знаний* обучающихся в области обязательных предметов ЕГЭ – математики и русского языка.

Констатирующая диагностика по результатам ЕГЭ-2012 по математике выявила ряд проблемных областей *математического* знания, наличествующих в школьной подготовке выпускников:

- в аспекте *качества* математического образования (доля выпускников, не преодолевших минимальный порог ЕГЭ, в 2011 году составила 1,9 %, в 2012 – 3 %);

- недостаточный уровень дифференциации обучения и подготовки обучающихся к ЕГЭ с учетом уже имеющегося уровня общеобразовательной и математической подготовки, а также характер-

ных особенностей предлагаемых математических заданий;

– несвоевременное выявление отдельных «пробелов» в математических знаниях школьников на предыдущих этапах (классах) обучения, недостаточная работа со стороны педагогов по их ликвидации и повышению уровня математического развития каждого обучающегося в конкретных областях математических затруднений;

– необходимость повышения уровня формирования основных математических понятий у школьников, в том числе у выпускников, развития умений и навыков анализа, синтеза, аргументации решений математических задач.

Об этом свидетельствуют и данные направленного мониторинга в образовательной области подготовки к ЕГЭ по математике (приложение Д).

При этом мы полагали, что *педагогическая конкретика исходного анализа* непосредственно обуславливает практическую эффективность управленческих решений образовательного качества в плоскости математического развития личности обучающихся.

Относительно рассматриваемой предметной области были сделаны следующие выводы: несмотря на сохраняющуюся положительную динамику результатов решения задач В2 и В12 задач В5, В6, В8, В11, В13, В14, результаты выполнения *практико-ориентированных* заданий в целом обуславливали необходимость существенной корректировки соответствующих разделов школьной методики преподавания математики. Кроме того, значительная часть старшеклассников не в полной мере усваивала математический материал последних (двух) лет школьного обучения, о чем свидетельствовали результаты решения *заданий базового уровня* ЕГЭ-2012, а около 30 % экзаменующихся не обладали достаточной подготовкой для успешного решения математических заданий *повышенного* уровня сложности; большая часть ошибок при решении математических задач была связана с «пробелами» в освоении курса алгебры и даже арифметики основной (5-8 классы) и начальной школы [185;

191; 210].

Анализ наиболее характерных ошибок ЕГЭ-2012 по *русскому языку* и результатов соответствующих ГИА показал, что основные проблемы возникают в среднем звене (5-8 классы) обучения и одной из причин являются недостаточный объем письменных работ (изложений), выполняемых на уроках, а также отсутствие работы обучающихся с текстами.

Кроме того, одной из причин ухудшения результатов по русскому языку выступил вышеупомянутый длительный перерыв в учебе во время летних каникул. Другая причина связана с *недостаточной работой* учителей русского языка в учебное время в 10 классе по:

- ликвидации «пробелов», выявленных по результатам контрольных работ;
- организации (как оказалось, неэффективной) индивидуальных (в том числе, индивидуальных образовательных маршрутов) и групповых занятий.

Выявленные обстоятельства послужили поводом для более глубокого анализа результатов на уровне каждой школы с целью разработки, обоснования и принятия адекватных управленческих решений по повышению образовательного качества.

Кроме того, у ряда учителей русского языка и учителей математики продолжалось сохранение видения проекта исключительно как механизма подготовки к ЕГЭ, что обуславливало практику «натаскивания» на решение определенных видов заданий вместо *качественного обучения* соответствующему учебному предмету (учебным предметам).

Таким образом, был выявлен один из определяющих факторов успешной сдачи ЕГЭ по математике и повышения качества математического, равно как и языкового, образования обучающихся: обеспечение *целостного и качественного* прохождения обучающимися школьного курса по обозначенным предметам.

Детальный анализ полученных мониторинговых результатов, выявление побуждающих причин, поэлементный «разбор» допущенных обучающимися ошибок, затруднений и непониманий обусловили *педагогическую конкретику* планов работы муниципальных органов управления образованием и образовательных организаций по эффективной реализации базовых идей вышеобозначенного проекта.

Кроме того, в период 2012-2013 гг. с целью выявления и конкретизации *проблемных зон знаний* учащихся 10-11 классов и дальнейшего прогнозирования прохождения итоговой аттестации, предотвращения фактов неуспешности на ЕГЭ в течение учебного года по графику была проведена серия диагностических контрольных работ *по русскому языку и математике: входная, промежуточная* (по результатам I полугодия) и *итоговая*, в ходе которых определялся уровень общеобразовательной подготовки учащихся, напрямую связанный с качеством образования.

По сведениям муниципальных органов управления образованием, в диагностических (экзаменационных) контрольных работах приняли участие 8056 десятиклассников из 604 образовательных организаций области и 8752 учащихся 11 классов из 617 школ.

По результатам входной и полугодовой контрольных работ был составлен рейтинг муниципальных образований, в которых общеобразовательные организации показывают *стабильно низкие результаты*.

С целью получения конкретной фактологии данных для оптимизации процесса управления качеством регионального образования были организованы так называемые *«мобильные группы качества»*, которые приоритетно посещали выделенные муниципальные образования (территории).

В состав этих групп входили, управления по контролю и надзору министерства образования, представители регионального центра развития образования. Членами мобильных групп посеща-

лись уроки педагогов, работающих в 10-11 классах, анализировались муниципальные и школьные программы реализации проекта мониторинга, изучалась документация по внутришкольному контролю, организовывались беседы с обучающимися 9-11 классов.

По результатам работы названных групп в каждом муниципальном образовании проводилось итоговое совещание с приглашением директоров и заместителей директоров по учебно-воспитательной работе муниципальных образовательных организаций, на котором обсуждались проблемы повышения качества образования и принимались управленческие решения.

Так, за 2012-2013 учебный год было посещено 20 муниципальных образований Оренбургской области (приложение Е).

Посещение членами мобильной группы качества уроков, собеседование с педагогами старшей школы, анализ документов выявили в деятельности учителя ряд существенных недостатков, обуславливающих необходимость принятия соответствующих управленческих решений преодоления рисков, в частности:

- неэффективность системы повторения пройденного материала на уроках;
- отсутствие использования *кодификатора* экзаменационной работы;
- проблема решения задач геометрического содержания;
- *формальный характер индивидуализации обучения*, формальный подход к проведению корректировочных мероприятий с обучающимися;
- недостаточный уровень работы в школах с учащимися, имеющими повышенную мотивацию к предмету.
- низкий уровень аналитических способностей у преподавателей.

Эксперты мобильных групп качества одной из причин *отсутствия положительной динамики результатов* у учащихся 10-11 классов также назвали недостаточную работу учителей математики

в течение учебного года по ликвидации пробелов, выявленных по результатам контрольных работ, неэффективную организацию индивидуальных и групповых занятий.

В дополняющем отношении отметим, что анализ результатов констатирующей диагностики также обозначил следующие *проблемные аспекты* (ракурсы, вопросы, риски) реализации проектируемой региональной модели управления качеством общего образования:

– низкий уровень качества оказываемых образовательных услуг в малокомплектных (сельских) школах;

– недостаточная разработанность инструментария оценки *универсальных учебных результатов и внеучебных достижений* обучающихся в рамках введения новых образовательных стандартов начального и основного общего образования;

– недостаточную готовность *гражданских институтов* участвовать в оценке качества деятельности образовательных организаций.

Содержание и логика формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, направленного на преодоление выявленных проблемных ситуаций и максимальное нивелирование обозначенной сферы качественных рисков образовательного качества в проектно-модельной сфере выделенных педагогических условий в соответствии с выделенными педагогическими условиями проектной реализации региональной модели управления качеством общего образования, представлены в следующем текстовом разделе нашего исследования.

2.2 Реализация модели управления качеством общего образования Оренбургской области

Планируя содержание и логику формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, мы постоянно учитывали то основополагающее для управления качеством образования утверждение, согласно которому новые образовательные стандарты – это гарант перехода от освоения обязательного минимума содержания образования к достижению индивидуального максимума результатов. Основной квалиметрической идеей через содержательные разделы Федерального государственного образовательного стандарта общего образования проходят такие позиции, как индивидуализация процесса образования, проектирование и реализация индивидуальных образовательных траекторий и учебных планов обучающихся.

Мы также полагали реальным механизмом эффективной реализации разработанной модели активный процесс формирования региональной системы оценки качества образования (РСОКО), которая не только рассматривалась нами как составная часть общероссийской системы оценки качества образования, но и выступала в статусе базового компонента современной системы управления качеством регионального образования на заявленных образовательных уровнях.

Начиная с 2009 года в рамках разработанной Региональным центром развития образования Оренбургской области при непосредственном участии соискателя *проекта* «Формирование региональной системы подготовки выпускников 9 и 11 классов к государственной (итоговой) аттестации» ежегодно в каждой территории Оренбургской области реализовывались различные мероприятия по подготовке выпускников, включая инициативы, акции и проекты по поддержке общеобразовательных организаций, в том числе и прежде всего – малокомплектных сельских школ, работающих со

сложным контингентом обучающихся и в сложных условиях и, во многом как следствие, демонстрирующих *низкие образовательные результаты* (группа школ *образовательного риска качества*).

В нормативно-правовом аспекте организации и проведения формирующего этапа нашей опытно-экспериментальной работы отметим, что по решению министерства образования Оренбургской области управленческим органом реализации модельного проекта выступило возглавляемое соискателем Государственное бюджетное учреждение *«Региональный центр развития образования Оренбургской области»*.

В соответствии с программными разработками Центра руководителям органов управления образованием ставились следующие задачи: обеспечение активной и комплексной работы *методических служб* по информационному и организационно-методическому сопровождению участников проекта (педагогов, заместителей директоров); организация *постоянно действующих площадок* по оказанию консультативной, методической поддержки участникам проекта; планирование системы работы по *развитию учительского потенциала* посредством оказания методической помощи участникам; осуществление на уровне муниципалитета *диссеминации опыта работы* учителей-предметников по составлению, реализации и коррекции *индивидуальных образовательных маршрутов*; усиление контроля за деятельностью педагогов по реализации индивидуальных образовательных маршрутов, за учетом посещаемости учащимися *групповых консультаций*; принятие мер по *повышению качества преподавания обязательных предметов ЕГЭ* (обеспечение *курсовой переподготовки* педагогов - условных специалистов, не имеющих педагогического образования; организация для педагогов математики, чьи обучающие демонстрируют низкие результаты, профессиональных *собеседований и тестирования* с целью выявления проблем преподавания курса).

Контролирующие функции были возложены на управление по

контролю и надзору, лицензирования и аккредитации образовательных организаций Министерства образования Оренбургской области.

Начиная с 2012 года основной формой модельно-управленческого совершенствования региональной системы качества общего образования пролонгированно выступил образовательный проект *«Формирование муниципальной системы мониторинга освоения выпускниками третьей ступени общеобразовательных программ»*, в котором принимали участие школьники 10 и 11 классов всех муниципалитетов области.

Следует подчеркнуть, что в качестве целевых (содержательно-смысловых) оснований своего осуществления реализуемый образовательный проект был *изначально* ориентирован не столько на подготовку обучающихся непосредственно к предметным ЕГЭ (хотя это тоже важный показатель образовательного качества), сколько на *повышение уровня качественного изучения/освоения учебных предметов*.

Поэтому повышенное внимание нами уделялось системному мониторингу исследования качества освоения обучающимися образовательного стандарта посредством выполнения диагностических работ, составленных на основе заданий ЕГЭ, исходя из результатов которых осуществлялась коррекция планов подготовки к государственной (итоговой) аттестации.

По результатам государственной итоговой аттестации 2012 года (ГИА) (обязательные предметы – *русский язык и математика*) определился *ряд муниципальных образований*, в образовательных организациях которых качество подготовки выпускников требовало корректировки и построения сбалансированной, эффективной системы квалитативного управления (таблица 1).

В ходе направленной формирующей работы мы уделяли постоянное внимание *всем* образовательным субъектам управляющего причинения, но особую значимость для нас представляла выделенная группа муниципальных образований, *«проблемных»* с точки

Таблица 1 Рейтинговый ряд муниципальных органов управления образованием по результатам ЕГЭ-2012 (самые низкие результаты качества общего образования: *математика и русский язык*)

№ п/п	Муниципальные органы управления образованием	Математика (баллов)	Русский язык (баллов)
1.	Адамовский район	45,60	
2.	Беляевский район	44,29	61,02
3.	Гайский район	43,29	
4.	Домбаровский район		60,52
5.	Новосергиевский район	43,17	
6.	Светлинский район		60,32
7.	Соль-Илецкий район		60,62
8.	Сорочинский район		61,36

зрения эффективности управления качеством образования в выпускных классах старшей школы, прежде всего, в предметной области «Математика» и «Русский язык» (для участия на формирующем этапе были отобраны образовательные организации с *низким рейтингом* на уровне каждого конкретного муниципалитета, которые выступали своеобразным индикатором успешности/эффективности применяемых управленческих действий и решений).

На основании педагогического анализа результатов констатирующей диагностики (2012-2013 уч. год) и в целях достижения оптимизирующей индивидуализации управления качеством регионального общего образования нами были также выделены *целевые группы обучающихся* в зависимости от качественного показателя образования по основным предметам общего образования (математика и русский язык) и сформулированы основные педагогические рекомендации по повышению качества предметного образования в каждой из выделенных групп.

Первая целевая группа – обучающиеся с низким уровнем подготовки, фактически не освоившие материал основной школы, которую можно назвать группой «образовательного риска качества» («группа риска»). Для детей этой группы были характерны отсут-

ствие мотивации и базовых предметных навыков, поэтому педагогам, учителям следовало начинать повторение с материала 5-6 классов, регулярно отработывая технику решения задач, обращать особое внимание на выполнения практико-ориентированных заданий, обучение внимательному чтению условий задач. Также была обоснована целесообразность диагностирования тем по математике и русскому языку, по которым у обучающихся имелся определенный «положительный задел», и стараться повысить успешность выполнения соответствующих заданий и упражнений.

Вторая целевая группа – обучающиеся, имеющие неплохой (средний) уровень базовой предметной подготовки, но не намеренные использовать результаты ЕГЭ по математике и русскому языку для поступления в вуз (группа «*общего развития*»). По отношению к этим школьникам учителям следовало уделить достаточное время закреплению успешности выполнения заданий части 1 (математика), части А (русский язык) и, по возможности, заданий С1 или С2 (математика), заданий части В (русский язык).

Третья целевая группа («группа роста») – обучающиеся, имеющие достаточный (хороший) уровень базовой предметной подготовки, планирующие использовать результаты ЕГЭ по математике и русскому языку для поступления в вуз. По отношению к этим детям мы рекомендовали педагогам, оценив текущий уровень знаний и диагностировав проблемы в освоении конкретного математического содержания, добиваться 100 % выполнения заданий части 1, а также определить круг заданий части 2, которые реально выполнить во время экзамена (ориентиром могут служить хорошо освоенные темы). Особое внимание следовало уделять тренировке безошибочного выполнения алгебраических преобразований и вычислений. Целесообразной являлись систематическая упражняемость в выполнении задания С6 (с целью выполнить его хотя бы на 1-2 балла). По русскому языку необходимо было стремиться к 100 % выполнению заданий части А, В, уделять больше учебного времени написанию

сочинений (изложений) в соответствии с заданными критериями.

Четвертая целевая группа («потенциальные стобалльники») – обучающиеся с высоким уровнем подготовки, намеренные использовать результаты ЕГЭ по математике и русскому языку для *поступления в вузы с высоким конкурсом*. При работе с этими школьниками педагогам следовало определить задания части 2 (математика), части В (русский язык), вызывающие наибольшие затруднения, и совместно работать над соответствующими темами. При этом обосновывалась целесообразность регулярного проведения обучающего тренинга по заданиям части 1 (математика), части А (русский язык), направленного на снижение вероятности случайной потери балла на экзамене, особенно в части выполнения заданий с развернутым ответом.

Педагогически обоснованная *этапная логика управленческих решений* по образовательной реализации и достижению базовых (качественных) показателей проекта включала в себя:

- осуществление аналитической деятельности, в том числе на основе данных образовательного мониторинга качества;
- подготовку и издание итоговых приказов;
- организацию и проведение совещаний с руководителями образовательных организаций;
- осуществление тематического контроля за деятельностью общеобразовательных организаций,
- посещение занятий учителей, имеющих существенные проблемы по результатам работы.

Практическое осуществление модельных векторов и установок управления качеством общего образования на обозначенной возрастной ступени предполагало последовательную целевую реализацию основного назначения образовательного *мониторинга* в старшей школе – обеспечение всех обучающихся возможностью *обратной связи*, позволяющей вносить продуктивные изменения в ходе подготовки *каждого* учащегося 10, 11 классов к государственной

(итоговой) аттестации, для повышения качества ее результатов (*проекции модельной индивидуализации управления качеством общего образования*).

С этой целью во всех территориях области была разработана нормативная база, подготовлены планы соответствующих мероприятий и конкретизированы контрольно-диагностические процедуры обозначенной системы мониторинга, созданы *координационные советы* и *рабочие группы* по научно-методическому сопровождению деятельности учителей и обмену педагогическим опытом.

На сайтах органов управления образованием были открыты электронные страницы, посвященные реализации проекта, информация о проекте широко освещалась в местных СМИ (35 территорий), была организована «горячая линия» для школьников и родителей (в 14-ти территориях). Ход реализации проекта регулярно обсуждался на совещаниях руководителей образовательных организаций, расширенных Советах отдела образования с приглашением представителей школьной администрации и учителей-предметников.

В 2013-2014 гг. было осуществлено продление сроков реализации проекта с последующей управленческой коррекцией формирующей образовательной деятельности.

В *задачно-целевом формате образовательного моделирования качества* по результатам государственной итоговой аттестации (ГИА-2012) и входных контрольных работ проекта в 2013 году муниципальными органами управления образованием принято решение о создании *очно-заочных муниципальных школ для одаренных детей*, в которых профильное обучение было организовано для 12 тысяч учащихся 10-11 классов (71 % от общего количества обучающихся данной возрастной группы).

В 2013-2014 учебном году на 75 % был увеличен охват обучающихся в физико-математическом направлении, разработано и реализовано около 500 программ *дополнительного образования*, ори-

ентированных на развитие *одаренности* у старшекласников. На 5 %, по сравнению с 2012-2013 учебным годом, а за предыдущие пять лет на 27 % возросла результативность участия оренбургских школьников во Всероссийской и межрегиональных предметных олимпиадах.

В первом полугодии 2013-2014 учебного года были проведены собеседования со специалистами, ответственными за реализацию проекта в Региональном центре развития образования Оренбургской области, завершившиеся созданием организационной структуры *института координаторов проекта*, а также организованы выезды сотрудников Центра развития образования (*мобильных групп качества*) в 12 территорий области с целью не только изучения деятельности *муниципальных органов управления образованием* по реализации мероприятий обозначенного (продолженного) проекта, но и оказания необходимой управленческо-методической помощи (приложение 3).

При собеседовании с координаторами проекта, посещениях образовательных организаций изучались муниципальные и локальные нормативные документы, планы реализации проекта, аналитические справки по итогам мониторинга, индивидуальные образовательные маршруты, протоколы заседаний Школы молодого организатора, совещаний при заместителе директора, директоре, методических и педагогических советов и т.д.

Большинством муниципальных методических служб была проведена работа по приведению в соответствие с требованиями нормативных документов, *коррекции планов реализации проекта*, структурированию аналитических справок, переходу к *электронным версиям индивидуальных образовательных маршрутных листов* (г. Бугуруслан, г. Орск, г. Оренбург, Александровский, Акбулакский, Новосергиевский, Беляевский, Матвеевский, Первомайский, Тюльганский районы), а также выполнению рекомендаций по итогам собеседования в ГБУ РЦРО.

По итогам этой работы были *уточнены* основные направления деятельности администрации и педагогических коллективов образовательных организаций по реализации *проекта*:

- нормативно-правовое обеспечение;
- научно-методическое сопровождение;
- подготовка кадров;
- работа с родителями;
- работа с обучающимися;
- организация внутришкольного контроля.

Нормативно-правовое обеспечение регионального проектного моделирования. В ряде муниципалитетов области с целью успешной реализации проекта на ступени старшей школы в учебных планах общеобразовательных организаций были введены дополнительные часы на *факультативные занятия*: по 1-2 часа по *русскому языку и математике* в 10 и 11 классах. В 11 классах учителями-предметниками по отдельному графику были организованы *дополнительные дифференцированные занятия по подготовке к ЕГЭ* (г. Оренбург, г. Новотроицк, г. Орск, г. Кувандык, г. Медногорск, Матвеевский, Тоцкий, Новосергиевский, Новоорский, Светлинский районы). После проведения каждой мониторинговой работы во всех образовательных организациях проводился подробный анализ результатов выполненной работы с обучающимися 10-11 классов, разбирались типичные ошибки, задания, вызвавшие наибольшие затруднения.

В рамках реализации основных идей проектной модели управления качеством общего образования были разработаны графики *групповых и индивидуальных консультаций* для школьников по русскому языку и математике, при проведении которых учитывались образовательные реалии *индивидуально-дифференцированного* подхода. Так *высокомотивированные* обучающиеся побуждались к выполнению дополнительных заданий повышенной трудности с целью совершенствования и развития соответствующих компетен-

ций, а также предметных знаний, умений и навыков, тогда как школьники «группы риска» преимущественно выполняли индивидуальные дополнительные задания базового уровня с целью ликвидации «пробелов» в знаниях, выявленных в результате мониторинговых работ.

Администрацией образовательных организаций посещались уроки в 10 и 11 классах с целью *контроля* за образовательной эффективностью реализации проекта, состоянием преподавания учебных предметов (г. Сорочинск, Бузулукский, Матвеевский, Новосергиевский, Первомайский районы).

Научно-методическое сопровождение регионального проектного моделирования. В дополняюще-конкретизирующем формате разработанных планов нами было четко определена необходимость *методического сопровождения* мониторинговых мероприятий, обозначены конкретные формы работы с учителями, включая разработку рекомендаций по повышению качества преподавания предметов, организацию семинаров-практикумов, круглых столов (Новосергиевский, Тоцкий, Бугурусланский, Абдулинский районы).

Во исполнение плановых указаний в г. Сорочинске, г. Бугуруслане на базе МБОУ «Лицей № 1» была организована *постоянно действующая площадка* по оказанию консультативной, методической поддержки учителям математики города. Проведены заседания методических советов на тему «Решение систем показательных и логарифмических уравнений и неравенств (прототипы заданий С3)» и «Решение усложненных стереометрических задач (прототипы заданий С2)». В Акбулакском и Красногвардейском районах были организованы *выездные мастер-классы в сельские школы* с участием учителей высшей квалификационной категории для оказания методической помощи, в том числе молодым специалистам. В Переволоцком районе за данными учителями закреплены *педагогическими тьюторы*, организовано *дистанционное консультирование*.

На *муниципальном уровне* регулярно рассматривались итоги и

проблемы реализации модельного проекта управления качеством общего образования, проводился анализ деятельности методических служб и педагогических коллективов в Акбулакском, Красногвардейском, Абдулинском, Бугурусланском районах.

Вопросы мониторинга активно рассматривались *в общеобразовательных организациях* на методических советах, совещаниях при директоре, совещаниях при заместителе директора, заседаниях школьных методических объединений учителей математики и русского языка (г. Орск, г. Бугуруслан, г. Кувандык, Курманаевский, Новосергиевский, Первомайский, Тоцкий, Бугурусланский, Абдулинский районы). В Саракташском и Пономаревском районах опыт учителей-предметников был размещен на *сайтах* МОУО и общеобразовательных организаций.

Для *руководителей муниципальных методических служб* Региональным центром развития образования Оренбургской области были организованы инструктивно-обучающие семинары «Аналитическая деятельность муниципальных методических служб по реализации проекта «Формирование муниципальной системы мониторинга освоения выпускниками третьей ступени общеобразовательных программ» в общеобразовательных организациях Оренбургской области». Проблемы, пути решения».

Особое внимание в нашей работе мы уделяли *повышению квалификации управленцев* всех уровней, которые определяют стратегию модернизации образовательной системы, задают параметры качества образовательных услуг, формируют социальный заказ на повышение квалификации. В течение двух последних лет 50 руководителей общеобразовательных организаций прошли обучение в Челябинском филиале Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации по программе подготовки управленческих кадров, около 4000 – на различных курсах в РЦРО, ИПКиППРО, ОГУ.

Совершенствование управленческо-профессиональной подго-

товки кадров. Одной из задач развивающейся системы оценки качества образования в Оренбургской области является формирование культуры оценки качества на региональном и муниципальном уровнях, в том числе путем повышения квалификации образовательных субъектов в части педагогических измерений, анализа и использования результатов квалиметрических процедур, а также повышение качества работы экспертов, привлекаемых к проведению независимых оценочных процедур.

В 2013-2014 учебном году *курсовую подготовку* по вопросам подготовки и организации государственной итоговой аттестации прошли более 2000 человек. Было организовано обучение всех руководителей (62 чел.) и организаторов пунктов проведения экзамена (3555 чел.), проведены инструктажи и тренинги по процедуре экзамена. Сформирован региональный банк экспертов ЕГЭ по всем общеобразовательным предметам (780 чел.). 660 граждан аккредитованы в качестве общественных наблюдателей (2013 г. – 400 чел.), из них 364 прошли дистанционное обучение, организованное Рособрнадзором совместно с Общественной палатой Российской Федерации.

Стабильно высокое в течение последних лет количество слушателей *курсов повышения квалификации.*

В обозначенный период около 15 тысяч педагогов (44 %) повысили свою квалификацию, в том числе 10624 человека - на базе Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Оренбургского государственного педагогического университета, 1348 – в Оренбургском государственном университете ИПКиППРО, ОГПУ, 1083 – в Региональном центре развития образования Оренбургской области, 1595 – за пределами области.

Наиболее востребованными явились проблемные курсы по подготовке руководящих и педагогических кадров к внедрению ФГОС начального общего образования. Всего на них в ИПКиППРО,

ОГПУ проучились: в 2014 г. – 7133 чел. (65,3 %) из 10926 педагогов, прошедших проблемные курсы, в 2013 г. – 6704 чел. (54,7 %) из 12247 работников образовательных организаций области.

Была организована и проведена объемная работа по повышению квалификации педагогов, работающих с выпускниками по подготовке к ЕГЭ.

Для учителей *математики*, преподающих в 11 классах и работающих в муниципалитетах, показывающих из года в год худшие результаты на ЕГЭ, на базе Оренбургского государственного университета ОГУ были организованы отдельные курсы повышения квалификации. Обучение осуществлялось в очном режиме, а также дистанционно - по скайпу. Причем задания для выполнения дистанционно были подобраны таким образом, что совпадали с тематикой изучаемого школьниками материала. То есть, повышая свою квалификацию, учитель одновременно готовился к урокам.

В 2014-2015 учебном году работа в данном направлении была продолжена. Категория слушателей расширилась за счет включения в их состав учителей математики, работающих в 9, 10 классах.

В ходе подготовки к написанию *итогового сочинения* (изложения) выпускниками 11 классов ИПКиППРО, ОГПУ были организованы курсы повышения квалификации учителей русского языка и литературы по проблеме «Теоретические и методические аспекты подготовки учащихся к написанию итогового сочинения».

Особая роль в создании условий для повышения качества образования отведена работе по *обновлению системы* профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов.

Организована масштабная работа по обучению учителей на проблемных курсах по подготовке школьников к итоговой аттестации. В рамках совершенствования учительского корпуса системно реализовались ведомственные региональные программы «Педагогические кадры Оренбуржья» и «Диссеминация инновационного опыта

в системе образования Оренбургской области».

Ежегодно организовывались конкурсы профессионального мастерства работников образования: «Учитель Оренбуржья», «Лидер в образовании Оренбуржья», «Сердце отдаю детям», «Школа Оренбуржья».

В конкурсном отборе лучших учителей и образовательных организаций, проводимого в рамках реализации приоритетного *национального проекта «Образование»*, приняли участие более 2 тыс. учителей и 500 образовательных учреждений, обозначив тем самым факт пребывания в сфере инновационной деятельности, направленной на повышение качества регионального образования.

Работа с родителями в проектной реализации региональной модели управления качеством образования. Для родителей обучающихся, имеющих отрицательные отметки по результатам мониторинговых работ, и обучающихся, понизивших свои результаты сравнительно с итогами предыдущего учебного года, были организованы и проведены учителями-предметниками *индивидуальные и групповые консультации по вопросам корректировки умений обучающихся* (Красногвардейский, Курманаевский, Новосергиевский районы), а также *муниципальные родительские собрания* с подробным анализом результатов диагностических работ школьников.

В соответствии с графиком родительские собрания были посещены сотрудниками министерства образования Оренбургской области, управления по контролю и надзору, лицензирования и аккредитации образовательных учреждений, сотрудниками Регионального центра развития образования Оренбургской области.

В обозначенном ракурсе управленческих решений был организован *широкий доступ* родителей и общественности к информации о нормативно-правовой и инструктивно-методической базе проведения государственной (итоговой) аттестации обучающихся, ознакомиться с которой, а также с информацией о результатах проведения государственной (итоговой) аттестации *выпускников 9 и 11 классов*

образовательных организаций Оренбургской области можно было на:

- сайте министерства образования Оренбургской области: www.minobr.orb.ru;
- региональном узле Оренбургской области сайта «Открытый класс»: www.openclass.ru/orenburg (в сообществе «Информационная поддержка участников ЕГЭ Оренбургской области»: <http://www.openclass.ru/node/220412>);
- сайте государственного бюджетного учреждения «Региональный центр развития образования Оренбургской области»: www.orenedu.ru.

Последовательная реализация в пространстве проектного моделирования принципа *демократизации образовательной деятельности и политики*, а также принципа *усиления общественно-родительского контроля качества образования* нормативно обусловили практику ежегодных публичных отчетов образовательных организаций, муниципальных органов, осуществляющих управление в сфере образования, и министерства образования области. В 2014 году доля общеобразовательных организаций, которые имели свои сайты и представили общественности публичные доклады, обеспечивающие открытость и прозрачность деятельности организации, а также разместили их в сети Интернет, составила 97,5 % (в 2013 – 69 %, в 2012 – 49,7 %). В 2014 году 100 % общеобразовательных организаций области имели доступ к сети Интернет, 100 % – собственные сайты.

В 2014 году на сайте министерства образования Оренбургской области начала работу *интернет-приемная по вопросам проведения ЕГЭ*.

Для ознакомления участников ЕГЭ с индивидуальными результатами по предметам при поддержке Правительства Оренбургской области ежегодно функционирует сайт «ЕГЭ в Оренбургской области» <http://www.ege56.ru/>.

Работа с обучающимися в ходе проектной реализации региональной модели управления качеством образования. Несмотря на в целом положительную динамику по реализации мероприятий мониторинга качества образования, членами рабочей группы и экспертами мобильных групп качества при посещении муниципальных образовательных организаций был обозначен такой педагогически-негативный аспект, как *подмена реализации индивидуальных образовательных маршрутов подготовкой к ЕГЭ.* Воспользовавшись тем обстоятельством, что в большинстве случаев в рамках проекта были выделены дополнительные часы на русский язык и математику, педагоги на этих занятиях продолжали изучать программный материал вместо того, чтобы работать над устранением «пробелов» в знаниях *конкретного* ученика.

Также были выявлены *затруднения* учителей при *подготовке современного урока*, а именно: нахождении способов и приемов создания таких *учебных ситуаций*, которые обеспечивали бы эффективность познавательной деятельности обучающихся с учетом их способностей и уровня подготовки. И это при том, что в 2013-2014 учебном году муниципалитет, а также каждая образовательная организация имели право самостоятельно определять форму фиксации образовательных достижений и *планирования коррекционной работы.*

С этой целью в каждом муниципальном образовании на районных методических объединениях учителей математики и русского языка было принято решение о планировании *системы повторения* включением, по возможности, в содержание каждого урока тех или иных умений, перечисленных в кодификаторе.

Кроме того, эксперты отметили: достаточно часто причины низких результатов усматриваются в отсутствии тех или иных знаний, и почти никто из учителей не говорит о *недостатках* преподавания и *плохо сформированных* (недостаточно разработанных) индивидуальных маршрутах для учащихся, что обусловило соответству-

ющий содержательный ракурс формирующего этапа нашей опытно-экспериментальной работы.

Индивидуальный образовательный маршрут как важнейший педагогический фактор управления качеством регионального образования. Разработка индивидуальных образовательных маршрутов – одна из главных составляющих проекта и главная из его проблем. Особенно это касалось детей «группы риска».

Во-первых, нам необходимо было выявить причины, по которым учащиеся отнесены к «группе риска». Это могли быть и наличие пробелов в специальных для русского языка или математики знаниях и умениях, и низкое качество мыслительной деятельности обучающегося, и отсутствие у него мотивации к учению, и несовершенство организации учебного процесса (в т.ч. недостатки профессиональной компетентности учителя).

Существенную помощь на этом этапе нам оказывали психологи, классные руководители, родители обучающихся. Знание этих причин для конкретного ребенка позволяло сформулировать адекватную цель образовательного маршрута.

При разработке образовательного маршрута мы также учитывали уровень предметной подготовки ученика, характер образовательных запросов и интересов, состояние здоровья. Для обучающихся «группы риска» маршрут должен был, в первую очередь, носить компенсирующий характер, т.е. быть направленным на ликвидацию тех или иных пробелов, выявленных по результатам контрольных работ. С учетом психологических особенностей обучающихся «группы риска» реализация образовательного маршрута должна была осуществляться ежедневно на уроках и индивидуальных занятиях.

Анализ состояния организации и разработки *индивидуальных образовательных маршрутов* обучающихся показал, что в ряде муниципалитетов имеется собственная форма таковых по русскому языку и математике, которая ведется как в бумажном, так и в *электронном виде* (в программах MS.Word и MS.Excel). Проведенный

анализ позволил отметить положительный опыт разработки индивидуальных образовательных маршрутов в г. Орске, Акбулакском, Сакмарском и Александровском районах. Лучший опыт работы учителей-предметников в этом отношении был обобщен, и материалы по итогам обобщения размещены на сайтах общеобразовательных организаций г. Бугуруслана.

Регулярная работа с индивидуальными образовательными маршрутами позволяла педагогам быстро устанавливать обратную связь, определять «пробелы» в подготовке обучающихся по каждой теме курса и оперативно реагировать на них.

В ряде школ реализация индивидуальных образовательных маршрутов осуществлялась с привлечением возможностей дистанционного обучения и развивающего потенциала сферы дополнительного образования: консультационных центров, очно-заочных школ, центров довузовской подготовки.

Особое внимание нами уделялось реализации квалитетического потенциала *электронных версий* индивидуальных образовательных маршрутных листов обучающихся.

Индивидуальные образовательные маршруты в электронном виде были составлены в программе MS.Excel и активно использовались в управленческом аспекте повышения качества образования школьников в следующих территориях: г. Бугуруслан (СОШ им. Калинина, Гимназия № 1, СОШ № 2), Новосергиевский район (СОШ № 1, № 3; Рыбкинская СОШ, Кутушевская СОШ); Красногвардейский район (Подольская СОШ, Красногвардейская гимназия, Кинзельская СОШ), Грачевский район, г. Сорочинск, Северный, Курманаевский, Ташлинский районы.

Вместе с тем выявленный в ходе образовательного мониторинга недостаточный уровень владения частью педагогов информационными технологиями обуславливал определенные трудности в разработке *электронного контекста* индивидуальных образовательных маршрутов. В этой связи министерством образования совместно с

Региональным центром развития образования была оказана направленная информационная консультативная помощь, проведены собеседования с координаторами проекта мониторинга, организованы выезды в территории, проведены зональные семинары в г. Оренбурге на базе Лицея № 5, а также в г. Орске, г. Бузулуке и Оренбургском районе.

Особую управленческую значимость мы придавали такой форме повышения качества образовательной подготовки обучающихся в обозначенных предметных областях знания, как *организация и проведение тренировочных (пробных) экзаменов по математике в формате ЕГЭ*.

При организации и проведении формирующего эксперимента мы уделяли повышенное внимание *педагогическому совершенствованию необходимого инструментария* для проведения образовательно-диагностических процедур.

Одним из значимых направлений отмеченной работы явилось организационно-правовое учреждение *института тренировочных (пробных) экзаменов по математике в формате ЕГЭ*.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной части нашего исследования, в октябре 2013 года, на основании приказа МО Оренбургской области «О проведении тренировочного экзамена по математике в формате ЕГЭ» был проведен тренировочный экзамен с использованием *единых контрольно-измерительных материалов* для выпускников образовательных организаций 11 районов области (Абдулинский, Акбулакский, Александровский, Грачевский, Курманаевский, Матвеевский, Октябрьский, Пономаревский, Сакмарский, Северный, Шарлыкский). В тренировочном экзамене по математике приняли участие 1023 выпускника, что составило 97,43 % от общего количества обучающихся 11 классов в данных территориях.

Результаты проведения тренировочного экзамена по математике показали, что 27,37 % участников экзамена (280 человек) не

справились с заданиями и получили неудовлетворительные результаты.

В соответствии с региональной инициативой участников проекта и во исполнение разработанных (преодолевающих) управленческих решений по обеспечению образовательного качества был принят приказ МО Оренбургской области «О проведении тренировочного экзамена по математике в формате ЕГЭ для *выпускников «группы риска»*, на основании которого 5 декабря 2013 года был проведен тренировочный экзамен по математике с использованием единых КИМов для выпускников, относящихся к «группе риска» во всех муниципальных образованиях области. Всего в тренировочном экзамене приняли участие 1057 обучающихся «группы риска» 11 классов из 353 общеобразовательных организаций 43 территорий области.

Результаты *пробных экзаменов* были проанализированы экспертами Регионального центра развития образования, руководителями и участниками проекта, подготовленные аналитические справки направлены главам муниципальных образований *для принятия управленческих решений*.

Региональные экзамены в 7 и 8 классах. Одним из *проедически значимых* факторов достижения образовательного позитива управленческих решений по обеспечению качества по математике и русскому языку явилось иницируемое в рамках реализации проекта введение соответствующих *региональных экзаменов в 7 и 8 классах* (начиная с 2010 г.).

Причиной этому послужили результаты проведенных диагностических работ в 11 и 10 классах, подтвердившие наличие ряда учебных тем, по которым ежегодно на ЕГЭ, ГИА, контрольных срезах обучающиеся испытывали затруднения в заданиях, относящихся к курсу основной школы, в том числе ее среднего звена, что в известной степени объяснялось фактом *ослабленного контроля* за усвоением знаний на соответствующем этапе и *низким уровнем от-*

ветственности педагогов.

Проведение региональных экзаменов позволило не только повысить качество обучения школьников, улучшить результаты государственной (итоговой) аттестации, но и осознать учителю меру индивидуальной ответственности за образовательные результаты.

Принимая вышеназванное управленческое решение, мы учитывали то обстоятельство, что система государственных экзаменов занимает *важное, но не главное* место в региональной модели управления и оценки качества образования: для оценки деятельности образовательных организаций и систем, получения *целостной и неискаженной картины* качества образования необходимо вводить в оценочный (образовательный) процесс *инструменты оценки с низкими ставками*, прежде всего – *мониторинговые исследования* [34; 35].

Региональные экзамены были организованы с целью разработки новых подходов к оценке качества образования посредством введения независимой процедуры оценивания экзаменационных работ учащихся, поиска новых форм оценки образовательных достижений учащихся.

Порядок подготовки и проведения региональных экзаменов регламентировался соответствующими нормативными правовыми и распорядительными документами регионального и муниципального уровней.

Проведению региональных экзаменов предшествовала значительная подготовительная работа, связанная – наряду с утверждением нормативно-организационных документов – с разработкой адекватного диагностического инструментария с целью *выработки валидных, соответствующих образовательному стандарту экзаменационных материалов.*

Под непосредственным руководством и при участии соискателя специалистами государственного бюджетного учреждения «Региональный центр развития образования Оренбургской области» бы-

ли разработаны *демонстрационные варианты экзаменационных работ в 7 и 8 классах*, которые прошли обсуждение и апробацию в образовательных учреждениях области, а также в региональном педагогическом сообществе. Было получено большое количество отзывов, содержащих конструктивные замечания и предложения, что было учтено в процессе разработки контрольных измерительных материалов, а также помогло выявить недостатки в организации образовательного процесса.

Контрольные измерительные материалы для проведения регионального экзамена по математике в 7 классах общеобразовательных организаций Оренбургской области были направлены на оценку сформированности у школьников базовых математических умений, необходимых для дальнейшего продолжения образования.

Следует отметить, что по структуре, содержанию, уровню сложности заданий экзаменационная работа 7 класса соответствовала экзаменационным работам государственной (итоговой) аттестации учащихся 9 классов в новой форме (ГИА). Такой подход к составлению работы неявно преследовал еще одну цель – подготовку учащихся к итоговой аттестации за курс основной школы.

Проведение региональных экзаменов в 7 и 8 классах показало, что у большинства обучающихся в целом сформированы базовые математические компетенции, необходимые для продолжения образования, однако в уровне их общеучебной подготовки обнаружилось определенные *проблемы*, в частности: проблема понимания текста задачи; невнимательность при решении задачи; отсутствие навыков самоконтроля (большого количества ошибок, в том числе вычислительных, можно было бы избежать, если бы дети умели соотносить свое решение и ответ с условием и требованием задачи).

Схожесть допускаемых школьниками ошибок в процессе различных испытаний, с одной стороны, потребовало повышенного внимания к соответствующим темам в процессе обучения, а с другой стороны, свидетельствовало о том, что основные «пробелы» приоб-

ретаются учащимися именно в среднем звене (основной школе).

Проведение региональных экзаменов как формы оценки образовательных достижений школьников позволило не только оценить уровень математической подготовки обучающихся, но и выявить внутренние проблемы образовательных организаций, недостатки преподавания. Такая форма оценки образовательных достижений школьников показала свою значимость для повышения качества образования и успешной подготовки школьников к государственной итоговой аттестации.

Главное назначение экзаменационных работ *по русскому языку* для проведения региональных экзаменов в 7 и 8 классах – выявить и оценить степень соответствия подготовки учащихся 7 и 8 классов общеобразовательных организаций требованиям государственного образовательного стандарта основного общего образования по русскому языку.

Наряду с этой целью экзамены были призваны способствовать к решению следующих управленчески значимых *задач*:

- повысить уровень *корпоративной ответственности педагогов* за качество обучения русскому языку в основной школе;
- определить проблемы в подготовке учащихся по русскому языку для осуществления *коррекции планов* профессиональной переподготовки учителей русского языка, учебных планов и индивидуальных маршрутов обучения школьников.

Кроме этого *модели экзаменационных работ* в 7 и 8 классах были ориентированы на: проверку знаний по русскому языку за курс данного класса (7 или 8 класса); подготовку к государственной (итоговой) аттестации в 9 и 11 классах; активизацию работы с текстом в ходе обучения русскому языку.

Как важную часть предэкзаменационной подготовки следует отметить и мероприятия, направленные на *информирование учащихся, родителей, педагогов о проведении экзамена* и разъяснительную работу с ними по вопросам участия школьников в этой форме оцен-

ки образовательных достижений.

Проверка экзаменационных работ обучающихся осуществлялась в каждом муниципалитете самостоятельно. Для оценивания экзаменационных работ были созданы *независимые предметные комиссии*, в число которых вошли опытные учителя-предметники и эксперты.

Повышение уровня профессиональной компетентности учителя. Не менее значимой в управленческом отношении являлась проблема повышения уровня профессиональной компетентности учителя. В этой связи реализация проекта предъявляла особые требования к учителю в части:

- более глубокого анализа проблем и причин затруднений обучающихся в изучении учебных предметов;
- тщательной подготовки к урокам в части планирования оптимальных способов повторения ранее изученного материала;
- пересмотра методики преподавания в связи с необходимостью *осуществлять индивидуальный подход* к обучающимся.

В целях повышения качества образования, успешной подготовки выпускников образовательных организаций к государственной итоговой аттестации с учетом выявленных проблем, эксперты Регионального центра развития образования Оренбургской области инициировали проведение министерством образования Оренбургской области серии *зональных областных семинаров* по теме «Состояние, проблемы и перспективы реализации проекта «Формирование муниципальной системы мониторинга освоения выпускниками третьей ступени общеобразовательных программ» в общеобразовательных организациях Оренбургской области», с приглашением директоров и заместителей директоров общеобразовательных организаций – участников проекта, а также *учителей русского языка и математики*.

В ходе организации и проведения данных мероприятий в образовательном формате управленческих решений обобщался опыт

внедрения в общеобразовательных учреждениях модельных установок и векторов проекта. Особое внимание обращалось на качественный фактор методического наполнения материалами для организации работы учителя по *продуктивной* коррекции знаний учащихся, осуществления *педагогического мониторинга освоения* общеобразовательных программ по математике и русскому языку, повышения роли тьюторства в успешной реализации проекта.

Внутришкольный контроль – ведущее условие проектной реализации региональной модели управления качеством образования. Анализ результатов направленного мониторинга показал, что в отдельных муниципальных общеобразовательных организациях, как правило, в *малоконтактных школах*, на недостаточном уровне организован внутришкольный контроль за деятельностью педагогов, в том числе за реализацией *индивидуальных образовательных траекторий* и их коррекцией (все представленные документы ограничиваются двумя-тремя месяцами), за корректировкой календарно-тематического планирования.

Планы внутришкольного контроля в общеобразовательных организации были разработаны, однако в них почти не просматривались основные качественные идеи образовательного мониторинга.

В целях эффективной организации внутришкольного контроля, перехода на электронные образовательные маршруты, их корректного заполнения ГБУ «Региональный центр развития образования Оренбургской области» была организована курсовая подготовка по проблемам освоения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) *для директоров, заместителей директоров и педагогов*, участвующих в реализации модельного проекта образовательного мониторинга. В течение 2013 года для 1346 педагогических работников на базе ГБУ РЦРО и территориальных учебных площадок была организована курсовая подготовка по темам: «Основы применения ИКТ в профессиональной деятельности», «Основы эффективно-

го сайтостроения», «ИКТ в управлении образовательным учреждением», «ИКТ-подготовка администратора учреждения общего образования», «Применение социальных сервисов в учебном процессе» и др. Кроме того, для 1080 педагогов области были организованы консультации по участию в курсовой подготовке, проведению курсов на базе учреждения, организации дистанционного обучения.

Для решения поставленных задач Региональным центром развития образования Оренбургской области было организовано *методическое сопровождение педагогических кадров и образовательных учреждений* региона в области *информационных технологий*, вследствие чего систематически оказывалась помощь при разработке, апробации и внедрении методических материалов и учебных программ, осуществлялось содействие территориальным органам управления образованием в процессе внедрения современных подходов к организации образовательной и методической деятельности, созданию единой информационной образовательной среды региона, муниципалитета.

Во многом благодаря обозначенной управленческой политике, в региональном образовательном пространстве были внедрены современные методы управления качеством образования и современные (прогрессивные) формы представления образовательных результатов обучающихся, включая индивидуальные учебные планы, различные формы дистанционного обучения, составление портфолио образовательно-исследовательской работы обучающихся, расширение сферы дистанционного обучения, реализацию оптимизирующих векторов максимальной интернетизации регионального образовательного процесса и информационного сопровождения всех субъектов образовательной деятельности, активное внедрение информационных технологий в область библиотечных услуг.

Организация и проведение формирующего этапа опытно-экспериментальной работы по апробации выделенных педагогических условий образовательной реализации региональной квалита-

тивно-управленческой модели на период своего завершения (2016 год) характеризовались позитивными сдвигами в количественно-качественной сфере выделенных критериальных показателей, подтверждением чему является сравнительная динамика полученных результатов, представленная в содержании следующего параграфа диссертационного исследования.

2.3 Педагогическая интерпретация полученных результатов

По итогам проведенной опытно-экспериментальной работы в педагогически центрированном формате реализации региональной модели управления качеством общего образования можно сделать следующие выводы.

1. *Обозначилась положительная динамика результатов итоговой аттестации выпускников образовательных организаций в базовых учебных предметных областях «Математика» и «Русский язык» (средний тестовый балл по предметам ЕГЭ и интервал шкалы тестовых баллов) (Таблицы: 2, 3, 4, 5; рисунки: 2, 3, 4).*

Таблица 2. Сравнительная динамика показателей среднего тестового балла ЕГЭ («Русский язык», «Математика») (формирующий этап опытно-экспериментальной работы)

Учебный предмет	ЕГЭ (средний тестовый балл)				
	2012 г.	2013 г.	2014 г.	2015 г.	2016 г.
Русский язык	64,6	67,4	68,25	72,12	73,0
Математика	49,8	50,1	48,43	51,15	54,96

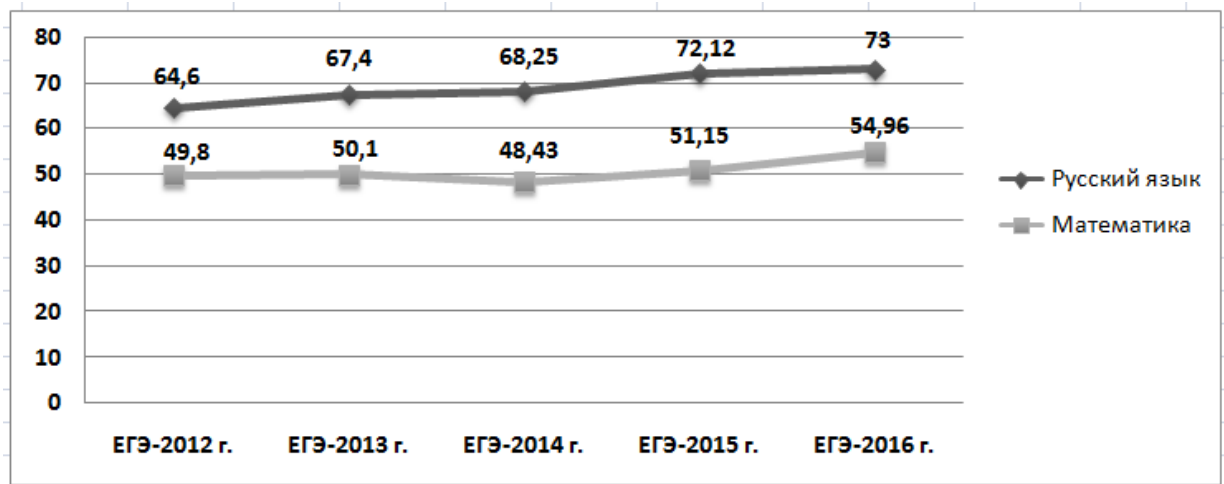


Рисунок 2. Показатель «региональный средний балл» ЕГЭ по обязательным предметам в период 2012-2016 гг. («Русский язык», «Математика») (сравнительная динамика показателей формирующего этапа)

Позитивная динамика сравнительных показателей ЕГЭ выпускников школ по русскому языку наблюдалась по индикатору «Интервал шкалы тестовых баллов».

Таблица 3. Сравнительная динамика балльных показателей результатов ЕГЭ «Русский язык» (%) (формирующий этап опытно-экспериментальной работы)

Интервал шкалы тестовых баллов	2010 г.	2011 г.	2012 г.	2013 г.	2014 г.	2015 г.	2016 г.
0-10	0,04 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,01 %	0,0 %	-
11-20	0,00 %	0,05 %	0,07 %	0,05 %	0,02 %	0,06 %	0,04 %
21-30	0,14 %	0,30 %	0,26 %	0,09 %	0,10 %	0,13 %	0,14 %
31-40	3,51 %	2,06 %	1,62 %	1,06 %	0,76 %	0,65 %	0,49 %
41-50	17,59 %	12,33 %	10,67 %	7,97 %	7,11 %	4,4 %	4,07 %
51-60	32,91 %	27,29 %	24,94 %	20,26 %	20,87 %	13,7 %	12,83 %
61-70	31,92 %	33,68 %	34,97 %	34,15 %	33,31 %	28,25 %	28,29 %
71-80	11,40 %	14,06 %	15,11 %	18,97 %	17,76 %	25,4 %	22,91 %
81-90	2,11 %	7,49 %	9,05 %	12,29 %	12,68 %	18,3 %	18,12 %
91-100	0,38 %	2,73 %	3,30 %	5,15 %	7,36 %	9,2 %	13,12 %

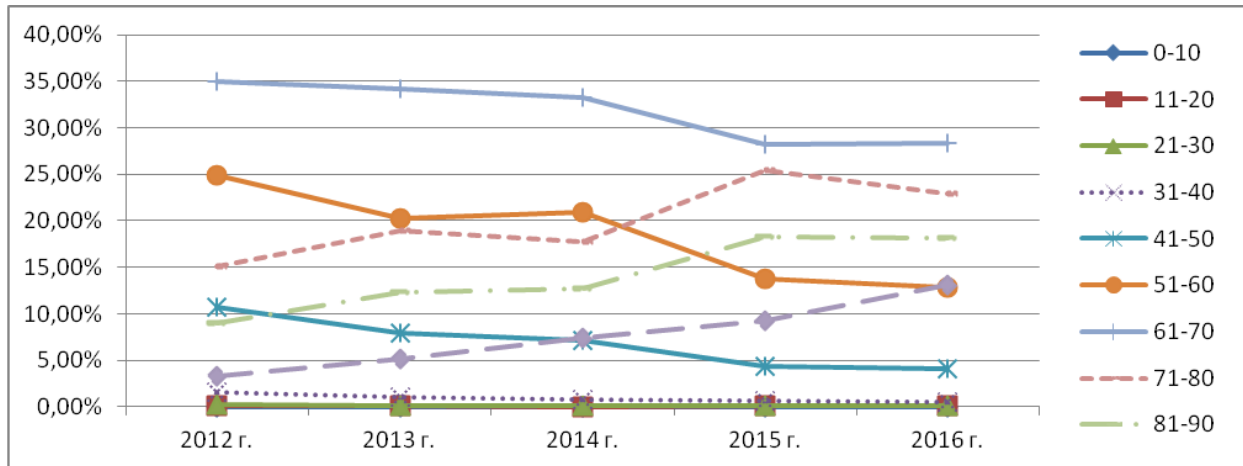


Рисунок 3. Сравнительная динамика балльных показателей результатов ЕГЭ «Русский язык» (формирующий этап опытно-экспериментальной работы) («Интервал шкалы тестовых баллов»)

Аналогичные результаты позитивной динамики ЕГЭ-показателей были получены относительно качества математического образования.

Таблица 4. Сравнительная динамика балльных показателей результатов ЕГЭ «Математика» (формирующий этап опытно-экспериментальной работы) («Интервал шкалы тестовых баллов»)

	0-26 баллов	27-60 баллов	61-80 баллов	81-100 баллов
2016 г.	Кол-во	293	2960	2467
	Процент	4,93 %	49,85 %	41,55 %
2015 г.	Кол-во	464	3868	2019
	Процент	7,20 %	60,12 %	31,38 %
2014 г.	Кол-во	494	6227	17,96

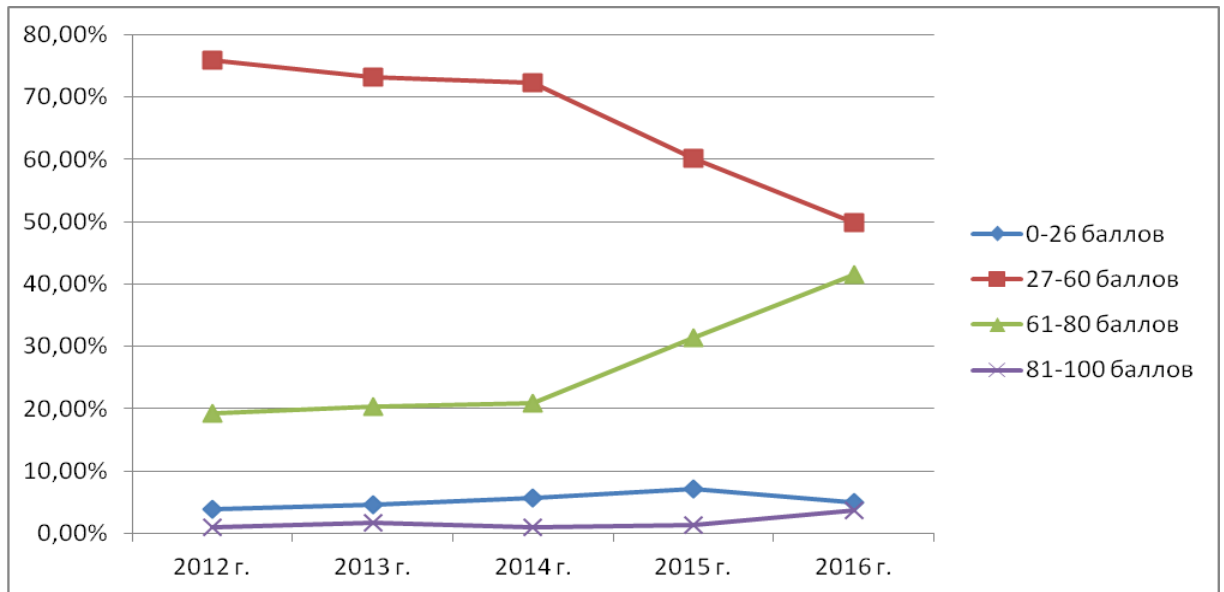


Рисунок 4. Сравнительная динамика балльных показателей результатов ЕГЭ «Математика» (формирующий этап опытно-экспериментальной работы) («Интервал шкалы тестовых баллов»)

Основные результаты ЕГЭ по русскому языку и математике позволяют сделать вывод об устойчивой тенденции повышения качества преподавания этих учебных предметов в общеобразовательных организациях региона, что непосредственно связано с ростом профессиональной компетентности педагогов и, соответственно, с улучшением качества подготовки выпускников к государственной (итоговой) аттестации в форме ЕГЭ.

Положительная динамика наблюдалась на основании рейтинга по значению муниципального среднего балла по предметам, оцениваемым по 100-бальной системе, участников ЕГЭ по показателю «выпускники текущего года» в 2016 году.

Анализ данных показал, что в 2016 году 13 муниципальных органов (третья часть (30 %) от общего числа) имели значение показателя «муниципальный средний балл» участников ЕГЭ для категории «выпускники текущего года общеобразовательных организаций» выше регионального значения (63,31 балла). В 2015 году выше регионального значения показателя среднего балла для категории «выпускники текущего года» (62,05 балла) показали результаты в

16-ти муниципалитетах (28 %).

В этой связи можно сделать вывод, что в данном оценочном отношении спроектированная региональная модель управления качеством образования обладает несомненным качественно-развивающим предметным ресурсом (*предметно-образовательный ресурс качества*).

Таблица 5. Рейтинг предметов по значению показателя участников, имеющих 100 баллов (2011-2016 гг.)

Название предмета	ЕГЭ-2011	ЕГЭ-2012	ЕГЭ-2013	ЕГЭ-2014	ЕГЭ-2015	ЕГЭ-2016	Итого:
Французский язык	0	0	0	0	0	0	0
Немецкий язык	0	0	1	0	0	0	1
Английский язык	0	0	0	0	0	1	1
Биология	0	0	1	1	0	2	4
География	0	0	7	0	1	0	8
Математика	7	1	0	0	0	2	10
Информатика и ИКТ	0	2	7	0	2	0	11
Литература	2	1	2	2	0	4	11
Физика	5	0	2	3	2	0	12
История	9	9	8	2	2	12	42
Обществознание	2	1	49	5	4	4	65
Химия	2	1	37	6	13	7	66
Русский язык	25	33	56	74	70	68	326
Итого:	52	48	170	93	94	100	557

Приведенный рейтинговый ряд региональных территорий по показателю «100 баллов» ЕГЭ (2011-2016 гг.) не только представляет собой своеобразную характеристику деятельности образовательных организаций (качественная шкала образовательного позитива), но и призван актуализировать резервы территориального «приращения» образовательного качества за счет побуждения/инициирования потребности и стремления образовательных субъектов к трудообусловленному рейтинговому восхождению к высшему уровню образовательного качества

(территориально-образовательный ресурс качества).

Об устойчивой тенденции показателей образовательного позитива качества, обусловленной педагогической правомочностью управленческих решений качества, свидетельствует и пролонгированное сравнение результатов полугодовых контрольных работ обучающихся за период формирующего эксперимента (таблица 6).

Таблица 6. Сравнительная динамика результатов полугодовых контрольных работ обучающихся 11 классов образовательных организаций Оренбургской области по математике (формирующая диагностика)

Время/год педагогического эксперимента	Кол-во образовательных организаций	Кол-во обучающихся	% «2»	% «4» и «5»
2011-2012 уч. год	621	1351	6,9	43,6
2012-2013 уч. год	621	8320	4,3	53,5
2013-2014 уч. год	601	7756	8,1	54,4
2014-2015 уч. год (профильный уровень)	602	6312	6,7	4,3
2014-2015 уч. год (базовый уровень)	602	3477	1,38	67,7
2015-2016 уч. год (профильный уровень)	576	5913	11,5	2,5
2015-2016 уч. год (базовый уровень)	576	5728	0,9	82,2

С 2015 года была введена математика базового уровня для участников ЕГЭ, результаты которой представлены в 5-балльной системе. Доля участников ЕГЭ по этому предмету (базовый уровень)

от общего числа выполненных экзаменов в 2015/2016 учебном году составила 14,35% (5728 чел.), что на 5,33% больше показателей 2014/2015 учебного года.

Всего в 6-ти муниципальных территориальных органах, осуществляющих управление в сфере образования области, что составляет 14 % от общего числа выделенных кластеров, обнаружены результаты участников ЕГЭ ниже установленной минимальной границы по математике базового уровня. В 2015 году данный показатель был более низким – в 15-ти (30 %) муниципалитетах выпускники текущего года получили двойки по математике базового уровня.

Положительная динамика результатов срезов знаний по русскому языку у обучающихся 10 классов по завершении формирующего этапа опытно-экспериментальной работы во многом является следствием успешной реализации *основных педагогических (образовательно-управленческих) идей* реализуемого проекта и регулярной системной работы с индивидуальными образовательными маршрутами обучающихся, интенсифицирующей, в том числе, образовательный продуктив обратной связи в диаде «учитель - ученик».

Анализ соответствующих результатов позволяет сделать вывод о том, что в общеобразовательных организациях области проявилась *положительная динамика* в следующих аспектах качественного образования: совершенствование работы учителей по *продуктивной* коррекции знаний учащихся 10 классов по русскому языку, преимущественно осуществляемой в педагогически утверждаемом пространстве *индивидуальных образовательных маршрутов* обучающихся.

Если рассматривать региональные результаты ЕГЭ по среднему тестовому баллу за все годы участия области в ЕГЭ, то заметна устойчивая тенденция роста среднего регионального балла, что можно объяснить повышением качества подготовки выпускников к государственной (итоговой) аттестации в форме ЕГЭ, а также ростом профессиональной компетентности педагогов.

Так, средний тестовый балл по русскому языку в Оренбургской области по итогам сдачи ЕГЭ в 2016 году составил 73 балла, что на 0,88 балла выше прошлогоднего показателя (72,12 балла).

Существенно вырос показатель качества образования в школах, работающих в сложных социальных условиях.

С целью достижения *однородности уровня подготовки школьников* к освоению общеобразовательных программ, а также *успешной социализации личности обучающихся* в рамках реализации плана мероприятий («дорожной карты») «Повышение эффективности и качества услуг в сфере образования Оренбургской области на 2013-2018 гг.» в каждом муниципалитете были предусмотрены адресные, в том числе связанные с реализацией региональной модели управления качеством общего образования, мероприятия по повышению качества деятельности школ, работающих в сложных социальных условиях.

В период проведения формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, в том числе благодаря направленной педагогической инструментовке образовательно-управляющего процесса, реальный показатель качества образования в 2016 году существенно вырос, приблизившись к показателю, запланированному на 2018 год, что говорит о существенном улучшении качества образования, в том числе *в школах, работающих в сложных социальных условиях.*

Так, лучшие результаты по показателю «средний балл по всем предметам ЕГЭ» (в расчете на 1 предмет) в 2015-2016 уч. году показали 10 общеобразовательных (малокомплектных) организаций из г. Сорочинска, Адамовского, Бузулукского, Грачевского, Красногвардейского, Новосергиевского, Оренбургского, Первомайского и Тюльганского районов (таблица 7).

Таблица 7. Рейтинг 10 общеобразовательных (малокомплектных) организаций области с лучшими результатами (2015-2016 уч. год)

Код АТЕ	Название ОО	Кол-во в РИС	Имеют действующий результат	Кол-во чел./экз. по предметам ЕГЭ	Средний балл	Рейтинг-2016
25	МБОУ «Никольская СОШ»	2	2	7	81,00	1.
44	МБОУ «Екатеринославская СОШ»	4	4	12	80,42	2.
10	МБОУ «Войковская средняя общеобразовательная школа имени Олега Стуколова»	3	3	10	78,10	3.
19	МОБУ «Проскуринская СОШ»	4	4	13	78,00	4.
33	МБОУ «Соболевская СОШ»	5	5	10	76,40	5.
30	МОБУ «Барабановская средняя общеобразовательная школа»	1	1	4	75,25	6.
10	МБОУ «Баклановская СОШ»	4	4	10	75,00	7.
32	МБОУ «Чкаловская СОШ»	6	6	19	74,42	8.
21	МБОУ «Ключевская СОШ»	3	3	3	74,33	9.
13	МБОУ «Юбилейная СОШ»	3	3	9	74,22	10.

3. Заметно улучшилась подготовка обучающихся к региональным экзаменам по русскому языку и математике (7 и 8 классы).

В целях формирования единого образовательного пространства на основе целостной и сбалансированной системы процедур и механизмов оценки качества образования, реализуемых на региональном уровне, в том числе в ходе реализации модельного проекта управления качеством общего образования, в области были организованы и проводились региональные экзамены в 7 и 8 классах по рус-

скому языку и математике. Сравнительный анализ экзаменационных результатов показал в целом устойчивую положительную динамику на всем протяжении формирующего этапа опытно-экспериментальной работы (таблицы: 8, 9, 10, 11; Рисунки: 5, 6).

Таблица 8. Сравнительная динамика показателей регионально-го экзамена (русский язык ; 7 класс; формирующий этап)

Год	Кол-во обуч-ся	% «2»	% «4» и «5»
2012 г.	19020	1,6	49,9
2013 г.	17777	0,8	50,9
2014 г.	18437	0,7	52,1
2015 г.	19462	0,3	60,3
2016 г.	19708	0,23	53,60

Таблица 9. Сравнительная динамика показателей регионально-го экзамена (математика; 7 класс; формирующий этап)

Год	Кол-во обуч-ся	% «2»	% «4» и «5»
2012 г.	19003	2,1	45,2
2013 г.	17767	1,5	48,1
2014 г.	18435	1,1	49,0
2015 г.	19052	0,65	59,22
2016 г.	19673	0,67	47,34

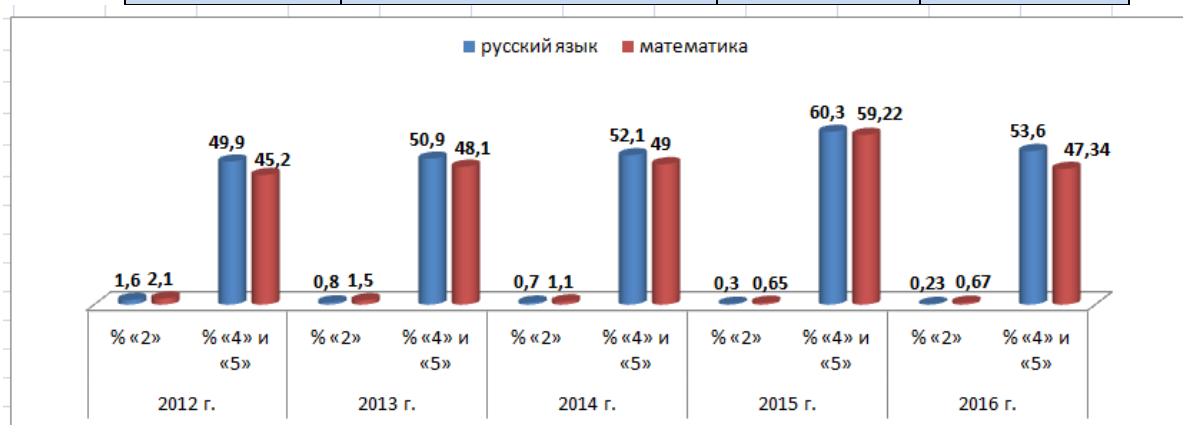


Рисунок 5. Сравнительная динамика показателей регионального экзамена (русский язык, математика; 7 класс; формирующий этап)

Таблица 10. Сравнительная динамика показателей регионального экзамена (русский язык; 8 класс; формирующий этап)

Год	Кол-во обуч-ся	% «2»	% «4» и «5»
2012 г.	18638	1,2	52,1
2013 г.	18972	0,6	58,6
2014 г.	17675	0,7	50,1
2015 г.	18455	0,2	54,3
2016 г.	18854	0,14	53,87

Таблица 11. Сравнительная динамика показателей регионального экзамена (математика; 8 класс; формирующий этап)

Год	Кол-во обуч-ся	% «2»	% «4» и «5»
2012 г.	18517	2,1	45,2
2013 г.	18907	1,4	47,1
2014 г.	17649	1,5	47,2
2015 г.	18465	0,77	52,75
2016 г.	18861	0,61	50,80

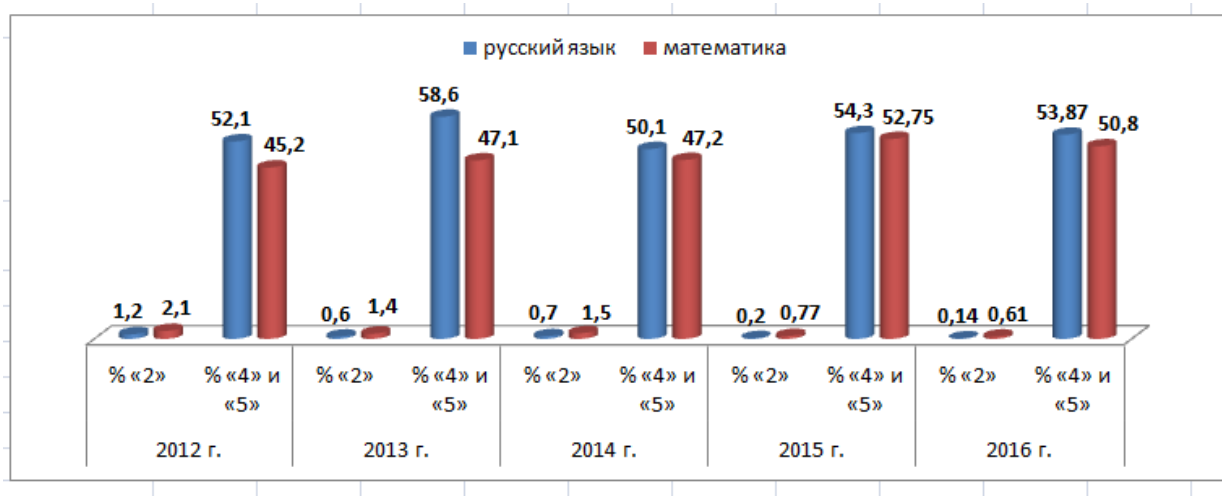


Рисунок 6. Сравнительная динамика показателей региональных экзаменов (русский язык, математика; 8 класс; формирующий этап)

Среди обучающихся основной школы по русскому языку успешно справились с экзаменационной работой 99 % семиклассников и 99 % восьмиклассников; по математике – 98,9 % семиклассников и 98,6 % восьмиклассников. Сопоставительный анализ результатов аттестации одних и тех же школьников на протяжении их обучения в 8 и 9 классах показал, что по русскому языку и по математике

в 2016 году отмечено *снижение процента выпускников, получивших неудовлетворительные результаты* в рамках государственной итоговой аттестации выпускников 9 классов в форме основного государственного экзамена.

Приведенные данные, в свою очередь, свидетельствуют о *положительном влиянии региональных экзаменов* на качество подготовки выпускников 9 и 11 классов к государственной итоговой аттестации и, тем самым, подтверждают *педагогическую* (пропедевтическую) эффективность проектной реализации региональной модели управления качеством общего образования.

Вместе с тем анализ результатов региональных экзаменов *обозначил проблему* недостаточной сформированности у обучающихся начальной и основной школы ряда метапредметных навыков, что еще раз подтверждает предположение о том, что возможные неудачи выпускников на ЕГЭ с большой долей вероятности формируются уже на этапе обучения в основной школе, поэтому проведение промежуточной независимой аттестации обучающихся вполне оправданно, в том числе в педагогически значимом аспекте эвристического побуждения к постоянству совершенствования механизмов, форм, методов и средств повышения эффективности управления качеством регионального образования.

4. *Создание единого регионального банка информации* об индивидуальных образовательных достижениях обучающихся.

Педагогический функционал единого регионального банка информации об индивидуальных образовательных достижениях обучающихся был направлен на продуктивную (оптимизирующую) корректировку содержания и образовательных технологий с целью достижения высокого качества образования. Продуктивной реализации данного направления регионального образовательного моделирования способствовали проводимый на протяжении формирующего этапа опытно-экспериментальной работы региональный

мониторинг оценки качества образования, а также реализуемый с 2010 года проект «Формирование муниципальной системы мониторинга освоения выпускниками общеобразовательных программ среднего общего образования, который был направлен на формирование эффективной системы образовательного мониторинга качества, повышение уровня объективности внутришкольного оценивания с целью качественной подготовки обучающихся 11 класса к успешной сдаче ЕГЭ.

Основной целью функционирования системы оценки качества образования в содержательно-смысловой плоскости реализации *региональной модели управления качеством общего образования* Оренбургской области явилось обеспечение *актуальной и адекватной информацией* процессов принятия управленческих решений руководителями и работниками региональной системы образования для достижения высокого качества предоставляемых образовательных услуг.

5. *Усиление общественной составляющей* в работе аккредитационных комиссий явилось важным направлением развития региональной системы оценки качества образования в педагогическом контексте разрабатываемых и реализуемых управленческих решений.

Среди показателей эффективности *механизмов общественной аккредитации образовательных организаций* можно выделить количественный рост субъектов, привлекаемых к аккредитации общеобразовательных организаций: родителей, работодателей, представителей общественности и организаций профессиональной подготовки кадров (таблица 12).

6. *Создание условий для формирования и развития независимой оценки качества региональной системы образования* явилось важнейшим этапом становления региональной системы оценки качества образования и одним из определяющих факторов успешной реализации региональной модели управления качеством общего образования.

Таблица 12. Сравнительная динамика количественного роста субъектов, привлекаемых к аккредитации общеобразовательных организаций

Категория/год	2012 год	2013 год	2014 год	2015 год	2016 год
Родители	1694	1850	2520	3640	5170
Общественные эксперты	1365	1684	2507	3590	4030

В 2013 году на основании указа Губернатора Оренбургской области от 25.09.2013 № 885-ук «О мерах по формированию независимой системы оценки качества работы государственных учреждений Оренбургской области, оказывающих социальные услуги, на 2013-2015 годы» и в соответствии с планом мероприятий по формированию независимой системы оценки качества работы государственных учреждений Оренбургской области, оказывающих социальные услуги, были проведены следующие реализующие мероприятия:

– *сформирован перечень* государственных учреждений Оренбургской области, оказывающих социальные услуги в сфере образования;

– *определена организация* – Государственное бюджетное учреждение «Региональный центр развития образования Оренбургской области» (ГБУ РЦРО), ответственная за работу по формированию независимой системы оценки качества работы государственных учреждений Оренбургской области, оказывающих социальные услуги в сфере образования;

– *сформирован состав* Общественного совета, в задачи которого входит проведение независимой оценки качества образовательной деятельности организаций Оренбургской области, развитие форм участия общественности в управлении образованием и повышении качества образования, содействие открытости и публичности

в деятельности системы образования. Совет состоит из 7 человек. Все члены Совета – независимые компетентные специалисты общественных организаций.

На сайте ГБУ «Региональный центр развития образования Оренбургской области» было организовано *общественное обсуждение показателей независимой оценки качества работы государственных учреждений Оренбургской области, оказывающих социальные услуги в сфере образования.*

В результате реализации основных положений регионального плана мероприятий по формированию независимой системы оценки качества работы государственных учреждений Оренбургской области, оказывающих социальные услуги, в 2015-2016 уч. году доля общеобразовательных организаций, охваченных независимой оценкой качества, составила 100 %.

7. Повысился интерес общественности к независимым оценочным процедурам в системе регионального образования. К примеру, за процедурой проведения государственной итоговой аттестации выпускников в форме ЕГЭ в 2014 году наблюдали 672 аккредитованных общественных наблюдателя, в число которых вошли представители родительской общественности, СМИ, общественных организаций, в том числе все члены Общественной палаты Оренбургской области и частные лица.

В 2015-2016 учебном году число общественных наблюдателей *выросло до 700 человек*, в том числе за счет представителей регионального отделения Всероссийского педагогического собрания.

8. Увеличилось количество выпускников общеобразовательных организаций, награжденных золотыми и серебряными медалями «За особые успехи в учении», что имеет самое непосредственное отношение к показателям продуктивности образовательного управления *качеством.*

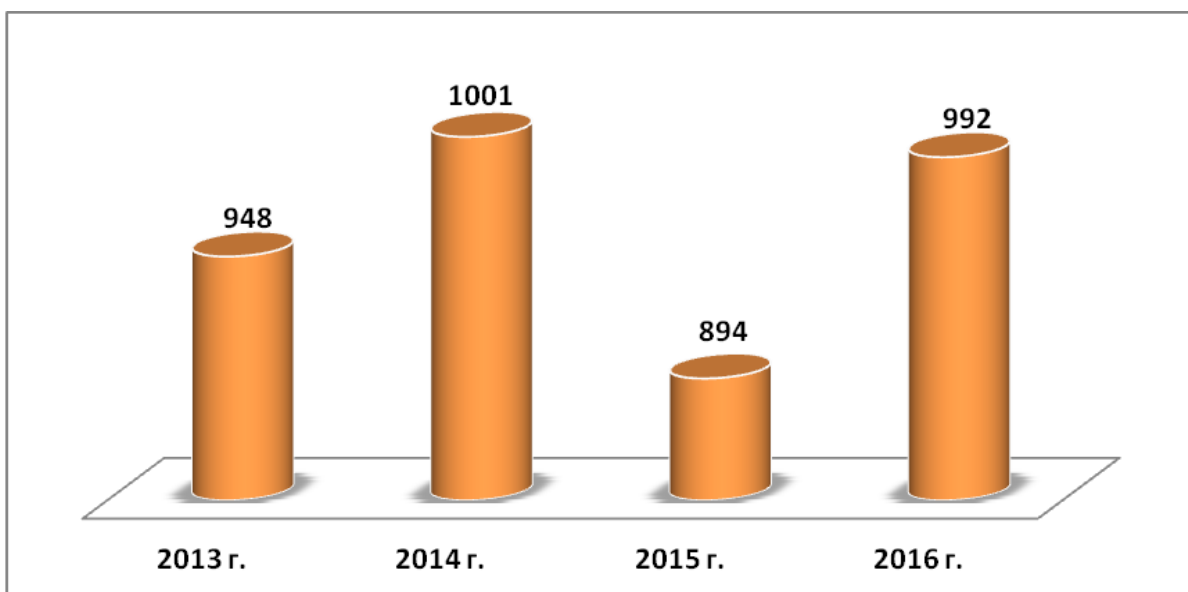


Рисунок 7. Количество выпускников общеобразовательных организаций, награжденных золотыми и серебряными медалями «За особые успехи в учении» (2013-2016 гг.).

9. Улучшилась педагогическая работа с одаренными детьми – основным и базовым резервом повышения регионального общего образования.

В 42 муниципальных образованиях реализуются целевые программы по работе с одаренными детьми, около 500 программ дополнительного образования, ориентированных на развитие одаренности у старшеклассников, в 23 территориях организована работа городских (районных) научных обществ обучающихся, в 302 образовательных организациях работают школьные научные сообщества, в 35 районах открыты очно-заочные школы, в 39 территориях организовано сотрудничество школ с вузами области и соседних регионов.

С 2011 года преподавателями пяти региональных вузов организованы летние профильные смены «Поиск», «Эрудит», куда приглашаются школьники 1-4, 5-9 классов, имеющие навыки исследовательской деятельности.

На базе Оренбургского государственного университета действуют университетские школы: математическая (9-11 классы), физическая (10-11 классы), компьютерная (5-7 классы).

В рамках проекта Ассоциации «Оренбургский университетский

(учебный) округ», в состав которого входит более 124 школ области, объединяющих около 100 тысяч педагогов, студентов, обучающихся, проводится «Конкурс исследовательских работ учащейся молодежи и студентов Оренбуржья».

В 2016 году преподавателями ведущих вузов области проведены профильные смены для одиннадцатиклассников «Математика на 100», «Физика на 100», «Обществознание на 100», «Химия на 100», в рамках которых более ста сорока выпускников получили углубленную подготовку по заданиям второй части КИМ ЕГЭ. Несмотря на то, что участниками смен были, в основном, обучающиеся сельских школ, их средний балл по предметам значительно превышает региональные показатели: по химии - на 8, по физике - на 10, по обществознанию - на 13, по математике профильного уровня - на 19 баллов (таблицы: 13, 14).

Таблица 13. Охват обучающихся общеобразовательных организаций общего образования Оренбургской области исследовательской деятельностью и олимпиадным движением.

Охват обучающихся области (количество %):	2014 г.	2015 г.	2016 г.
Исследовательская деятельность	74,7 %	89,2 %	98 %
Олимпиадное движение (школьный этап)	193901 (170 %)	196442 (170 %)	198772 (171 %)

Существенно улучшились условия для организации обучения в соответствии с индивидуальными учебными планами созданы в 96% общеобразовательных организациях области, в 83 % – условия для дистанционного обучения (поддержки) учащихся, в 98 % используются современные формы представления образовательных результатов учащихся, в том числе в форме портфолио и защиты творческих, проектных и исследовательских работ.

Таблица 14. Эффективность участия школьников Оренбургской области во всероссийской и межрегиональных олимпиадах.

Го- ды/олимпиад ы	Всероссийская олимпиада школьников (заключительный этап)		Межрегиональные олимпиады школьников		Эффектив- ность уча- стия
	Кол-во участ- ников	Кол-во участ- ников	Кол-во участ- ников	Кол-во участ- ников	
2014	28	12	10	10	58 %
2015	27	13	10	12	67 %
2016	33	20	8	9	70 %

В школах области осуществляется *информационное сопровождение* всех участников образовательного процесса в условиях введения ФГОС ООО: 100 % школ используют *Интернет-сайт* для обеспечения доступа к информации, связанной с реализацией стандарта, сформированы каталоги ЦОР и образовательных ресурсов Интернета для обучающихся, организована поддержка на основе современных информационных технологий в области *библиотечных услуг* (более чем в 80 % образовательных организаций).

10. *Расширилось персональное присутствие* оренбургских образовательных организаций в перечне ТОП-500 школ Российской Федерации (таблица 15).

Включение школ Оренбургской области в «Топ-500» также является весомым показателем эффективной управленческой работы субъектов региональной системы образования в обозначенном отношении.

11. *Усовершенствована сфера повышения квалификации* и профессионального роста педагогов – носителей и проводников качества образования.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы различными видами курсовой подготовки было охвачено более

Таблица 15. Персональное присутствие образовательных организаций Оренбургской области в перечне ТОП-500 школ Российской Федерации.

Период /классификация	ТОП-500 лучшие образовательные организации России	ТОП-200 (сельские общеобразовательные организации, обеспечивающие высокий уровень подготовки выпускников)	ТОП-200 (образовательные организации, обеспечивающие высокие возможности развития талантов обучающихся)	ТОП общеобразовательных организаций, обеспечивающих высокий уровень подготовки выпускников по профилям
2012-2013 уч. год	8	-	2	-
2013-2014 уч. год	9	15	2	13
2014-2015 уч. год	6	7	-	11
2015-2016 уч. год	5	4	1	12
ИТОГО	28	26	5	36

97,5 % учителей и руководителей образовательных организаций. В 2013 году была обеспечена 100 % подготовка руководящих и педагогических кадров к реализации ФГОС нового поколения.

Детальный анализ результатов государственной итоговой аттестации, других мониторинговых мероприятий, которые оставляли чувство неудовлетворённости, позволил обдуманно подойти к формированию регионального мониторинга и программ повышения квалификации педагогов.

За период 2012-2016 гг. 100 % учителей и руководителей школ прошли повышение квалификации, 80 % получили квалификационные категории. *Это один из лучших показателей в России.*

12. *Возросла степень удовлетворенности потребителей качеством общего образования.*

На протяжении всего формирующего этапа опытно-

экспериментальной работы нами был организован и направленно проводился региональный мониторинг удовлетворенности качеством образования представителей педагогического сообщества, обучающихся и родителей. Кроме того, с 1 сентября 2012 года регион включился в реализацию федерального проекта «*Социальный навигатор*», направленного на развитие независимой оценки качества услуг и эффективности деятельности организаций социальной сферы: образования здравоохранения ЖКХ, городской среды.

В 2013 году приказом министерства образования Оренбургской области от 29.07.2013 № 01-21/1091 были утверждены показатели эффективности деятельности руководителей учреждений, подведомственных министерству образования, в том числе в связи с использованием дифференциации заработной платы, которые включают в качестве результатов деятельности образовательных организаций *показатели динамики индивидуальных учебных и внеучебных результатов обучающихся* по результатам проведения внешних оценочных процедур и показатели социализации обучающихся, ряд показателей качества условий, в том числе положительная динамика развития материально-технической базы организаций.

За рассматриваемый период (2012-2016 гг.) доля муниципальных образований, в которых оценка деятельности образовательных организаций общего образования, их руководителей и основных категорий работников осуществляется на основании показателей эффективности деятельности подведомственных муниципальных образовательных организаций, их руководителей и основных категорий работников общего образования, составила 87 %.

Закономерным результатом проведенной работы явился тот факт, что в 2015-2016 учебном году *вдвое* уменьшилось количество жалоб от потребителей образовательных услуг, что несомненно свидетельствует о повышении уровня качества регионального образования, равно как и об эффективности предпринятых управленческих действий.

Выводы по второй главе:

1. Как показали результаты формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, активная реализация модели управления качеством общего образования Оренбургской области способствовала формированию и развитию единого регионального образовательного пространства, качественными характеристиками которого выступили:

– *разработка* продуктивной системы процедур и механизмов оценки качества общего образования, управленчески реализуемых на уровне выделенных образовательных субъектов;

– *создание* системы мониторинга качества образовательных результатов и выявление опосредствующих квалитативных факторов, включая внутренние и внешние детерминанты успешной социализации и воспитания обучающихся;

– *обеспечение* максимально возможной прозрачности и доступности информации о региональной системе образования;

– *выявление* условий формирования и развития независимой оценки качества региональной системы образования, активное привлечение к этому процессу представителей *гражданского общества* и развитие *механизмов общественной аккредитации* образовательных организаций;

– *формирования единого регионального банка информации* об индивидуальных образовательных достижениях обучающихся, обеспечивающего управленческую корректировку содержания и технологий образования с целью достижения высокого квалитативного уровня развития образовательных субъектов;

– *разработка системы независимой оценки качества работы* образовательных организаций (с инициативным участием общественности) и обоснование квалитативной необходимости введения публичных рейтингов деятельности региональных субъектов

образования;

– *развитие* на уровне образовательных организаций систем оценки образовательного качества, ориентированных на *формирующее оценивание* и учет индивидуальных (учебных и внеучебных) достижений обучающихся.

2. Положительная динамика выделенных показателей на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы позволила перевести гипотетический характер заявленных педагогических условий в *утвердительный* образовательный формат: педагогическими условиями проектирования и реализации региональной модели развития качества общего образования в нашем исследовании выступают:

– инициирование разработки и принятия необходимой нормативной правовой документации, обеспечивающей проективную возможность продуктивного решения личностно-развивающих педагогических задач в модельно-управленческой парадигме качества регионального образования;

– осуществление программно-методического обеспечения субъектов всех уровней общего образования с учетом максимальной ориентации на инновационные идеи образовательной квалиметрии и гуманитарные потенциалы регионального образования;

– обогащение форм и методов поддерживающего (тьюторского) сопровождения педагогов и обучающихся как субъектов регионального образовательного развития качества.

Таким образом, образовательная эффективность заявленных педагогических условий проектирования и реализации региональной модели управления качеством общего образования в целом подтверждена.

Заключение

Проведенное теоретико-практическое исследование позволило сделать следующие выводы:

1. *Уточнено* содержание понятия «лично-развивающий потенциал проектирования в образовании» за счет актуализации гуманитарного функционала совокупного воздействия результирующей видовости проектов: проект-цель, проект-состояние, проект-образ, проект-модель, проект-план; проект-эффект.

2. *Обозначены* основные характеристики проекта и проектирования в квалитативно-образовательной плоскости деятельностного и прогностического подходов: деятельностная онтология проекта и деятельностный характер проектирования; проблемно-инновационные (креативные, управленческие) атрибуты проекта/проектирования; проектно-эргономическая оптимизация педагогического труда; гуманистические энергии создающей проектности (радость, воодушевление, успех, вера, надежда, любовь); проектно-эмоциональный негатив побуждающей энергетики (страдание, печаль, грусть); миссия школы как важнейший квалитативный фактор мотивационной стимуляции педагогической проектности.

3. *Конкретизировано* содержание понятия «управление качеством общего образования» посредством актуализации гуманитарной компоненты развивающего причинения, связанной с пропедевтически-комплексным воздействием на образовательный процесс в целях достижения заранее спрогнозированных в соответствии с миссией школы результатов, что способствует формированию инновационного самосознания школьного сообщества, выделяет и фиксирует ключевые, публично принимаемые социально-имиджевые обязательства и условия образовательного труда.

4. *Выявлена* региональная специфика проектирования и реализации модели управления качеством общего образования Оренбург-

ской области, обусловленная приоритетом педагогического внимания к деятельности малокомплектных (сельских) школ и школ, работающих в сложных социальных, территориально-географических и этноконфессиональных условиях, а также интенсивным внедрением передовых информационных технологий в обоснование и реализацию управленческих стратегий и тактик.

5. *Разработаны* критерии (когнитивный, мотивационно-оценочный, поведенческий) и показатели эффективности управления качеством общего образования в региональном пространстве проектного моделирования (проектно-управленческая грамотность и профессиональная квалификация педагогических коллективов (учителей), количественно-качественная динамика результатов предметных ЕГЭ и региональных экзаменов; стремление к повышению индивидуально-коллективного образовательного рейтинга, профессионально-нравственная ответственность за результаты образовательного (учебного) труда, уровень удовлетворенности заинтересованных лиц в предоставляемых образовательных услугах; степень (полнота) деятельностной реализации образовательной составляющей человеческого капитала субъектов общего образования).

6. *Обоснованы* принципы эффективного функционирования региональной модели управления качеством образования: демократизации образовательной деятельности и политики; усиления общественно-родительского контроля качества образования; разработки и применения адекватного, поддерживающего и побуждающего диагностического инструментария образовательного качества; инновационности; многоуровневости; открытости; индивидуализации; педагогической (тьюторской) поддержки и образовательного оптимизма.

7. *Определены* педагогические условия проектирования и реализации региональной модели развития качества общего образова-

ния:

– инициирование разработки и принятия необходимой нормативной правовой документации, обеспечивающей проектную возможность продуктивного решения личностно-развивающих педагогических задач в модельно-управленческой парадигме качества регионального образования;

– осуществление программно-методического обеспечения субъектов всех уровней общего образования с учетом максимальной ориентации на инновационные идеи образовательной квалиметрии и гуманитарные потенциалы регионального образования;

– обогащение форм и методов поддерживающего (тьюторского) сопровождения педагогов и обучающихся как субъектов регионального образовательного развития качества.

Список использованных источников

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Агранович, М.Л. Управление качеством образования в регионе на основе показателей и индикаторов: сборник инструктивно-методических материалов / М.Л. Агранович. – М. : Логос, 2008. – 184 с.
3. Административный регламент исполнения государственной функции по осуществлению государственного контроля (надзора) в области образования: Утвержден Указом Губернатора Оренбургской области от 16 июля 2012 г. № 463-ук. URL: Сайт министерства образования Оренбургской области. : [электронный ресурс] : режим доступа: <http://www.minobr.orb.ru> (дата обращения: 01.12.2016).
4. Алексеев, Н.А. Личностно-ориентированное обучение; вопросы теории и практики: Монография / Н.А. Алексеев. – Тюмень : Изд-во Тюменского государственного университета, 1996. – 216 с.
5. Алексеев, Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н.Г. Алексеев // Развитие личности. – 2002. – № 2. : [электронный ресурс] : режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/5260> (дата обращения: 01.12.2016).
6. Амбарцумов, Н.А. Психологические факторы повышения результативности в стендовой стрельбе на круглом стенде (с учетом визуализации) / Н.А. Амбарцумов, А.Н. Блеер, М.Г. Покотило // Молодой ученый. – 2014. – № 4. – С. 716-722.
7. Амирова, Л.А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Амирова Людмила Александровна. – Уфа, 2009. – 44 с.
8. Амонашвили, Ш.А. Гуманная педагогика. Актуальные вопросы воспитания и развития личности. Книга I /Ш.А. Амонашвили.

– М. : Амрита, 2010. – 288 с.

9. Амонашвили, Ш.А. Педагогическая классика и педагогическая мысль (глава из неопубликованной книги) / Ш.А. Амонашвили // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2001. – № 1. – С. 45-54.

10. Анищенко, В.А. Проектирование образовательной системы «колледж-вуз» в условиях университетского комплекса : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Анищенко Валерий Алексеевич. – Оренбург, 2006. – 42 с.

11. Андреев, В.И. Жизнь как авантюра творческого саморазвития: автобиографическая повесть / В.И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2010. – 188 с.

12. Асадуллин, Р.М. Форсайт-метод в педагогическом проектировании информационно-образовательной среды вуза / Р.М. Асадуллин, Р.И. Тухватуллин // Казанский педагогический журнал. – 2014. – № 5. – С. 36-47.

13. Асмолов, А.Г. Выступление на Семинаре по обсуждению моделей эффективного взаимодействия организаций, реализующих программы дополнительного образования, 8-9 сентября 2014 г. / А.Г. Асмолов : [электронный ресурс] : режим доступа: http://dvorec-pionerov.ru/img/29_sep_2014_seminar/files (дата обращения: 01.12.2016).

14. Асмолов, А.Г. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, С.В. Молчанов, Н.Г. Салмина // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 1(5) – С. 104-110.

15. Аханова, М.А. SMART-технологии как средство повышения качества образования / М.А. Аханова // Электронное образование: перспективы использования SMART-технологий: Материалы III Международной научно-практической видеоконференции /Под ред. С. М. Моор. – Тюмень : ТюмГНГУ, 2016. – С. 20-22.

16. Ахияров, К.Ш. Антон Семенович Макаренко и современность : к 125-летию со дня рождения / К.Ш. Ахияров // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2013. – № 2. – С. 14-28

17. Байбородова, Л.В. Технологии педагогической деятельности. 3 часть: Проектирование и программирование: учебное пособие / Л.В. Байбородова, Г.В. Куприянова, Е.Н. Степанов, А.В. Золотарева, А.А. Кораблева ; под ред. Л.В. Байбородовой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – 303 с.

18. Баймурзина, В.И. Взаимосвязь технологии развивающейся кооперации и общей этнопедагогике / В.И. Баймурзина // Вестник Башкирского университета. – 2013. – № 4., т. 18. – С.1279-1282.

19. Баррон, Ф. Личность как функция проектирования человеком самого себя / Ф. Баррон // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 153-158.

20. Батищев, Г.С. Найти и обрести себя. Особенности культуры глубинного общения / Г.С. Батищев // Вопросы философии. – 1995. – № 3. – С. 103-129.

21. Бахмутский, А.Е. Оценка качества школьного образования : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.01 / Бахмутский Андрей Евгеньевич – Санкт-Петербург, 2004. – 47 с.

22. Бедерханова, В.П. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности. Учеб. пособие. : Краснодарский краевой институт дополнительного профессионального педагогического образования / В.П. Бедерханова, П.Б. Бондарев. – Краснодар, 2000. – 54 с.

23. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика: Учеб. пособие для инженер.-пед. ин-тов и индустр.-пед. техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344с.

24. Белобородова, Н.С. Синергетический подход к проектированию культуросообразного образовательного пространства // Н.С. Белобородова // Аналитика культурологии. Электронное науч-

ное издание. – 2013. – № 27.: режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/sinergeticheskiy-podhod-k-proektirovaniyu-kulturosoobraznogo-obrazovatel'nogo-prostranstva> (дата обращения: 01.12.2016).

25. Бенин, В.Л. Культурологический подход как сущность методологии гуманистической педагогики / В.Л. Бенин // Человек в мире культуры. – 2015. – № 3. – С. 85-94.

26. Бернштейн, Н.А. Пути и задачи физиологии активности / Н.А. Бернштейн // Вопросы философии. – 1961. – № 6. – С. 77-92.

27. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989.– 192 с.

28. Бестужев-Лада, И.В. Поисковое социальное прогнозирование. Перспективные проблемы общества. Опыт систематизации / И.В. Бестужев-Лада. – М. : Наука, 1984. – 271 с.

29. Библер, В.С. На гранях логики культуры : Книга избранных очерков / В.С. Библер. – М. : Русское феноменологическое Общество, 1997. – 440 с.

30. Богатырев, А.И. Теоретические основы педагогического моделирования: сущность и эффективность / А.И. Богатырев, И.М. Устинова. : [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i..doc.htm (дата обращения: 01.12.2016).

31. Бодди, К. Основы менеджмента / К. Бодди, Р. Пэйтон. – СПб. : Питер, 1999. – 816 с.

32. Болотов, В.А. Проектирование профессионального педагогического образования / В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Н.А. Шайденко // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 66-72.

33. Болотов, В.А. Анализ опыта создания российской системы оценки качества образования / В.А. Болотов, И.А. Вальдман, Г.С. Ковалева, М.А. Пинская // Управление образованием: теория и практика. Вып.1-2, 2001. С. 53-78. [электронный ресурс] : режим доступа: http://iuorao.ru/images/jurnal/11_2/bolotov.pdf (дата обра-

щения: 01.12.2016).

34. Болотов, В.А. Российская система оценки качества образования: главные уроки / В.А. Болотов, И.А. Вальдман, Г.С. Ковалева, М.А. Пинская // Качество образования в Евразии. – 2013. – № 1. – С. 86-121.

35. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : «Большая Российская энциклопедия»; СПб.: «Норинт», 2002. – 1456 с.

36. Бондаревская, А.И. Качество человека как общая цель воспитания / А.И. Бондаревская. Северо-Кавказская академия государственной службы, Россия. : [электронный ресурс] : режим доступа: [t21.rgups.ru>archive/doc2007/1/05.doc](http://t21.rgups.ru/archive/doc2007/1/05.doc) (дата обращения: 01.12.2016)

37. Бондаревская, Е.В. Проблемное поле современных образовательных технологий / Е.В. Бондаревская // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – № 7. – С. 15-25.

38. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – М.; Ростов н/Д : Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.

39. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов-н/Д : Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2000. – 352 с.

40. Бондаревская, Р.С. Педагогическое проектирование в контексте инновационной образовательной деятельности / Р.С.Бондаревская // Человек и образование. – 2009. – № 4. – С. 94-96.

41. Борисова, Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора: Учеб. пособи / Н.В. Борисова. – М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2000. – 146 с.

42. Борытко, Н.М. Управление образовательными системами:

Учебник для студентов педагогических вузов / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова ; Под ред. Н.М. Борытко. – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 48 с.

43. Братусь Б.С. Вера как общепсихологический феномен сознания человека / Б.С. Братусь, Н.В. Инина // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2011. – № 1. – С. 25-38.

44. Будаева, Т.Ч. Организация государственно-общественного управления образованием на основе проектно-деятельностного подхода / Т.Ч. Будаева // Успехи современной науки и образования. Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 6., т. 1. – С. 6-12.

45. Булгаков, С.Н. Свет невечерний: Созерцания и умозрения. - М.: Республика, 1994. - 415 с.

46. Булыко, А.Н. Современный словарь иностранных слов. Более 25 тысяч слов и словосочетаний / А.Н. Булыко. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Мартин, 2005. – 848 с.

47. Бурков, В.Н. Как управлять проектами / В.Н. Бурков, Д.А. Новиков. – М. : СИН-ТЕГ-ГЕО, 1997. – 182 с.

48. Быков, А. Анатомия терминов. 400 словообразовательных элементов из латыни и греческого / А. Быков. – [электронный ресурс] : режим доступа: http://www.kniga.com/books/preview_txt.asp?sku=ebooks183550 (дата обращения: 01.12.2016)

49. Вальдман, И.А. Ключевые аспекты качества образования: уроки международного опыта // И.А. Вальдман // Управление образованием: теория и практика. – 2011. – № 1. – С. 17-61.

50. Вартофский, М. Модели. Репрезентация и научное понимание / М. Вартофский ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1988. – 507 с.

51. Василюк, Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. – М. : Изд-во Московского университета, 1984. – 200 с.

52. Вдовина, С.А. Сущность и направления реализации индивидуальной образовательной траектории / С.А. Вдовина, И.М. Кун-

гурова // Интернет-журнал «Науковедение». – ноябрь – декабрь 2013. – Вып. 6. : [электронный ресурс] : Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/40PVN613.pdf> (дата обращения: 01.12.2016).

53. Веккер, Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л.М. Веккер. – М. : Смысл, 1998. – 685 с.

54. Вербицкий, А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. Монография / А.А. Вербицкий. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.

55. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

56. Википедия : [электронный ресурс] : режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения: 01.12.2016).

57. Викисловарь : [электронный ресурс] : режим доступа : <https://ru.wiktionary.org/wiki> (дата обращения: 01.12.2016).

58. Вильвовская, А.В. Педагогика любви или педагогика любовью: особенности педагогического взаимодействия при личностно-ориентированном обучении / А.В. Вильвовская // Международная программа переподготовки преподавателей психологии и педагогики для педагогических учебных заведений России. – М., 1994. – С. 107-118.

59. Вишнякова, С.М. Профессионально образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М.Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

60. Волкова, О.В. Индивидуальная образовательная траектория как инновационная модель профессионального развития учителя начальных классов // О.В. Волкова. : [электронный ресурс] : режим доступа: <http://www.academy.edu.by/files/do%20ikspres/Volkova.pdf> (дата обращения: 01.12.2016).

61. Воспитание: возвращаясь к изначальным смыслам : анто-

логия классических и неклассических текстов о педагогике / Ред.-сост. С.Лебедев // Первое сентября. Летнее чтение. – 2008. –№ 13-14. – 39 с.

62. Всеобщее управление качеством: учебник / В.Н. Азаров, В.П. Майборода, А.Ю. Панычев, Ю.А. Усманов. – М. : ФГБОУ «Учебно-методический центр по образованию на железнодорожном транспорте», 2013. – 572 с.

63. Гегель. Философская пропедевтика / Г.В.Ф. Гегель. Работы разных лет ; Сост. , общая ред. А.В. Гулыги. – Т.2. – М.: Мысль, 1973. – С. 7-212.

64. Гагин Ю.А. Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии : учеб. пособие. – Изд. 2-е. – СПб. : СПбГУМП, Балт. пед. академия, 2000. – 222 с.

65. Гайсина, Г.И. Становление культурологического подхода как методологической основы педагогики / Г.И. Гайсина // Гаудеамус. – 2002. – № 2., т. 2. : электронный ресурс : режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-kulturologicheskogo-podhoda-kak-metodologicheskoy-osnovy-pedagogiki> (дата обращения: 01.12.2016).

66. Гаязов, А. С. Индивидуальные траектории образования личности / А.С. Гаязов : [электронный ресурс] : режим доступа: URL: <http://www.raop.ru/index.php?id=878> (дата обращения: 01.12.2016).

67. Генисаретский, О.И. Деятельность проектирования и проективная культура (Предисловие к неизданной книге о проектной культуре 1994 г.) / О.И. Генисаретский : [электронный ресурс] : режим доступа: http://www.ckp.ru/biblio/g/gen/gen_project_culture.htm (дата обращения: 01.12.2016).

68. Гершунский, Б.С. Педагогическая прогностика / Б.С. Гершунский. – Киев : Выща школа, 1986. – 173 с.

69. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций)

- / Б.С. Гершунский. – М. : Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
70. Глебова, Л.Н. Социально-педагогическое проектирование образовательной политики региона : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Глебова Любовь Николаевна. – Арзамас, 2009. – 41 с.
71. Громыко, Ю.В. Проектное сознание: Руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления / Ю.В. Громыко. – М. : Институт учебника Paideia, 1997. – 560 с.
72. Гура, В.В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред / В.В. Гура. – Ростов н/Д : Изд-во ЮФУ, 2007. – 320 с.
73. Гуров, В.Н. К вопросу о проектировании и реализации модели современной инновационной школы в мегагороде / В.Н. Гуров, Н.А. Иванцова // Современные проблемы науки и образования. Электронный научный журнал. – 2015. – № 6. : режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23977> (дата обращения: 01.12.2016).
74. Гуськова, Т.В. Реализация принципов процессного и системного подходов к менеджменту качества образования / Т.В. Гуськова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – № 1. – С. 57-60.
75. Гутник, Г.В. Концептуальная модель управления качеством образования в регионе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гутник Галина Васильевна. – Екатеринбург, 2000. – 20 с.
76. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
77. Давыдова, Н.Н. Создание внутренней системы оценки качества в современном общеобразовательном учреждении / Н.Н. Давыдова // Образование и наука. – 2009. – № 6 (63), т.2. – С. 13-26.
78. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль. – Т.IV. – М. : Рус. яз., 1982. – 683 с.

79. Данилов, Д.А. Проектирование и реализация образовательной среды в инновационном учебном заведении / Д.А. Данилов // *Фундаментальные исследования*. – 2012. – № 3. – С. 567-570.

80. Дахин, А.Н. Моделирование в педагогике / А.Н. Дахин // *Идеи и идеалы*. – 2010. – № 1(3), т.2. – С. 11-20.

81. Дахин, А.Н. Моделирование компетентности участников открытого общего образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Дахин Александр Николаевич. – Новосибирск, 2010. – 44 с.

82. Дворецкий, И.Х. Латинско-русский словарь: ок. 50 000 слов / И.Х. Дворецкий. – 3-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1986. – 840 с.

83. Деденко, Н.И. К проблеме качества образования учащихся средней общеобразовательной школы / Н.И. Деденко, С.Д. Дятлова, И.В. Зуев // *Современные проблемы науки и образования*. : [электронный ресурс] : Дата публикации: 24.05.2012 г. : режим доступа: <http://www.science-education.ru/103-6311> (дата обращения: 01.12.2016).

84. Джонс, Дж. К. Методы проектирования / Дж. К. Джонс ; пер. с англ. Т.П. Бурмистровой, И.В. Фриденберга. – 2-е изд., доп. – М. : Мир, 1986. – 326 с.

85. Дмитриева, Е.А. Образовательная культура: искусство пайдеи и герменевтика : автореф. дисс. ... канд. культурологии : 24.00.01 / Дмитриева Елена Анатольевна. – Нижневартовск, 2009. – 22 с.

86. Дубовицкая, Т.Д. Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13..00.07 – педагогическая психология / Дубовицкая Татьяна Дмитриевна. – М., 2004. – 46 с.

87. Душенко, К.В. Мысли и изречения древних с указанием источника : Древние греки. Древние римляне. Библия, Учителя Церкви. Мудрецы Талмуда / К.В. Душенко. – Изд. 3-е, испр. – М. : Эксмо, 2010. – 800 с.

88. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-

педагогического исследования : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.

89. Заир-Бек, Е.С. Основы педагогического проектирования : Учебное пособие для студентов педагогического бакалавриата, педагогов-практиков / Е.С. Заир-Бек. – СПб. : Просвещение, 1995. – 234 с.

90. Захир, Ю.С. Формирование и развитие региональной оценки образовательных достижений / Ю.С. Захир // Управление образованием: теория и практика. – 2013. – № 4. – С. 93-100.

91. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 2. – С. 7-14.

92. Зинченко В.П. (при участии Горбова С.Ф., Гордеевой Н.Д.) Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) : Учеб. пособие. – М. : Гардарики, 2002. – 431 с.

93. Иванов, В.В. Управление развитием системы образования крупного региона (На примере Новосибирской области) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Иванов Владимир Викторович. – Новосибирск, 2007. – 22 с.

94. Иванов, С.Е. Организационный механизм управления качеством образования в школе / С.Е. Иванов // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 2. – С. 67-70.

95. Иванова, С.В. Оценка качества результатов непрерывного педагогического образования / С.В. Иванова, П.Б. Суртаев // Человек и образование. – 2015. – № 3(44). – С. 187-191.

96. Ильина, М.А. Стратегия реализации инновационного проекта «От СМАРТ-класса к СМАРТ-гимназии» / М.А. Ильина // Дорожная карта информатизации: от цели к результату : тезисы докладов открытой Междунар. науч.-практ. конф. (11 февр. 2016 г., г.

Минск, Беларусь) / под. общ. ред. Т.И. Мороз. – Минск : МГИРО, 2016. – С. 65-66.

97. Ильясов, Д.Ф. Бенчмаркетинговые технологии в непрерывном профессиональном развитии педагогов общеобразовательной школы / Д.Ф. Ильясов, О.А. Ильясова // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 6(43). – С. 199-202.

98. Имакаев, В.Р. Тьюторское отношение / В.Р. Имакаев // Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях обучения: материалы междунар. научно-практ. конф. / под общ. ред. Л.А. Косолаповой; ред. кол.: Т.Я. Шихова, Н.В. Юняева, Т.П. Гаврилова. – Пермь : ПГГПУ, 2012. – С. 13-17.

99. Исаев, Е.И. Антропологическая перспектива российского образования / Е.И. Исаев // Психология образования в XXI веке: теория и практика : Материалы Международной научно-практической конференции. – Волгоград: Издательство ВГСПУ «Перемена», 2011. : [электронный ресурс] : режим доступа: http://psyjournals.ru/education21/issue/54076_full.shtml (дата обращения: 01.12.2016).

100. Исаев, Е.И. Основы проектирования психологического образования педагога : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Исаев Евгений Иванович. – Тула, 1998. – 42 с.

101. Исаев, Е.И. Проектирование психологического образования педагога / Е.И. Исаев // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 48-57. [электронный ресурс] : режим доступа: http://www.bsu.ru/content/page/1415/hec/aismontas/ch12_3.html (дата обращения: 01.12.2016).

102. Исаева, И.Ю. Технология проектирования индивидуальных образовательных маршрутов: учебное пособие / И.Ю. Исаева. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2015. – 116 с.

103. Каган, М.С. Человеческая деятельность (опыт системного

анализа) / М.С. Каган. – М: Политиздат, 1974. – 328 с.

104. Казакова, Е.И. Диалог на лестнице успеха: Книга для учителей и родителей / Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына. – СПб : Петербург - XXI век, 1997. – 160 с.

105. Казакова, Е.И. Стратегический менеджмент в образовательной организации / Е.И. Казакова, Т.В. Светенко. – НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург, 2012. : Президентская программа подготовки управленческих кадров для организаций народного хозяйства Российской Федерации – [электронный ресурс] : режим доступа: http://contest.schoolnano.ru/wp-content/uploads/_programs/strat-man-edu (дата обращения: 01.12.2016).

106. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.

107. Калькова, Г.В. Совершенствование процесса повышения квалификации педагогических кадров среднего профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Калькова Галина Владимировна. – М. : Воен. ун-т МО РФ, 2015. – 24 с.

108. Кальней, В.А. Мониторинг качества образования в школе / В.А. Кальней, С.Е. Шишов. – М. : Пед. об-во России, 1999. – 354 с.

109. Кантор, К.М. Проектность мира, культуры, истории / К.М. Кантор // Декоративное искусство. – 2001. – № 1. – С. 43-46.

110. Каргапольцев, С.М. Образотворческие проекции педагогического взгляда / С.М. Каргапольцев // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – № 8. – С. 182-188.

111. Каргапольцева, Н.А. Социализация личности и ценности современного образования / Н.А. Каргапольцева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – № 2. – С. 174-180.

112. Карелина, И.Г. Современные модели оценки качества образования в России и за рубежом: аналитический обзор / И.Г.

Карелина. – Воронеж : ВГУ, 2006. – 181 с.

113. Касаткина, Н.Э. Сущность педагогической технологии и педагогического проектирования / Н.Э. Касаткина, Ю.А. Лях // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2011. – № 1. – С. 71-75.

114. Катышева, Н.М. Сущностная характеристика понятия «управление» /Н.М, Катышева //Современные проблемы науки и образования Выпуск № 2 / 2013 : режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/suschnostnaya-harakteristika-ponyatiya-upravlenie-1>(дата обращения: 01.12.2016).

115. Кашапов, М.М. Психология педагогического мышления/ М.М. Кашапов. – СПб. :Алейтейя, 2000. – 463 с.

116. Кирикова, З.З. Педагогическое проектирование в контексте социального проектирования / З.З. Кирикова, О.В. Тарасюк // Образование и наука. – 2003. – № 3. – С. 116-130.

117. Киркина, Е.Э. Гуманитарное проектирование как современная образовательная технология /Е.Э. Киркина // III Всероссийская научно-практическая Интернет-конференция «Инновационные направления в педагогическом образовании» с международным участием. – [электронный ресурс] режим доступа: <http://econf.rae.ru/article/4892> (дата обращения: 23.08.2016).

118. Кирьякова, А.В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей: монография / А.В. Кирьякова. – М. : Дом педагогики, ИПК ГОУ УГУ, 2009. – 318 с.

119. Киселев, Д.А. Управление общественным развитием как глобальная философская проблема / Д.А. Киселев // Век глобализации. – 2013. – № 1. – С. 27-36.

120. Ковалев, Л.Ф. Теория и практика моделирования региональной системы оценки качества обучения (На примере системы общего среднего образования) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ковалев Леонид Федорович. – Великий Новгород, 2004. – 21 с.

121. Ковалёва, Т.М. Профессия «тьютор» / Т.М. Ковалёва, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик), А.А. Теров, М.Ю. Чередилина. – М. ; Тверь : СФК-офис, 2012. – 246 с.

122. Ковалева, Т.М. Основные тенденции развития тьюторства в России / Т.М. Ковалева // Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях обучения: материалы междунар. научно-практ. конф. ; под общ. ред. Л.А. Косолаповой; ред. кол.: Т.Я. Шихова, Н.В. Юнчева, Т.П. Гаврилова. – Пермь: ПГГПУ, 2012. – С. 3-7.

123. Ковальчук, О.В. Концептуальные подходы к проблеме оценки качества образовательных систем с использованием фундаментальных законов системогенетики / О.В. Ковальчук // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. – 2011. – № 1(15) – С. 74-78.

124. Ковальчук, О.В. Направления совершенствования и развития муниципальной системы управления качеством образования [электронный ресурс] / О.В. Ковальчук // Современные исследования социальных проблем. Электронный научный журнал. – 2011. – Вып. № 4., том 8. : режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/napravleniya-sovershenstvovaniya-i-razvitiya-munitsipalnoy-sistemy-upravleniya-kachestvom-obrazovaniya> (дата обращения: 01.12.2016).

125. Колесников, А.А. Всеобщий менеджмент качества: Учеб. пособие / А.А. Колесников, И.Ф. Козин, С.А. Кожевников [и др.] ; под общей ред. С.А. Степанова. – Спб., 2001. – 200 с.

126. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская ; под ред. И.А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

127. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекции по философии педагогики / И.А. Колесникова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – 288 с.

128. Колесникова, И.А. Проблемы развития современной педа-

гогической науки / И.А. Колесникова // Интернет-Форум в рамках Всероссийской научной конференции с международным участием «Педагогика в современном мире» – [электронный ресурс] : режим доступа: <http://kafedra-forum.narod.ru/index/0-26>(дата обращения: 01.12.2016).

129. Конаржевский, Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю.А. Конаржевский. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2000. – 224 с.

130. Конаржевский, Ю.А. Система. Урок. Анализ. / Ю.А, Конаржевский. – Псков : Изд-во Псков. Обл. ин-та усовершенствования учителей, 1996. – 439 с.

131. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года» [электронный ресурс] : режим доступа: <http://www.garant.ru> (дата обращения: 01.12.2016).

132. Коротов, В.М. Воспитательные аспекты педагогического проектирования / В.М. Коротов // Педагогика. – 1997. – № 5. – С.48-49.

133. Корчак. – М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1998. – 224 с.

134. Косогова, А.С. Моделирование в образовании : учебное пособие / А.С. Косогова. – Издание 2-ое, перераб. и доп. – Иркутск : ИГУ, 2014. – 159 с.

135. Котова, С.А. Проблемы качества современного начального образования / С.А. Котова [электронный ресурс] //Аккредитация в образовании. Электронный журнал об образовании. – 2010. – № 37. Режим доступа: http://www.akvobr.ru/problemy_kachestva_sovremennogo_nachalnogo_obrazovania.html (дата обращения: 01.12.2016).

136. Кочешкова, Л.О. Технология управления инновационной деятельностью в образовательном учреждении: Методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений / Л.О. Кочешкова ; Под ред. В.В. Судакова. – Вологда : Изд. центр ВИРО,

2005. – 44 с.

137. Краевский, В.В. О проблеме соотношения педагогической науки и педагогической практики / В.В. Краевский // Новые исследования в педагогических науках. – 1971. – № 4. – С. 5-68.

138. Крюкова, Е.А. Сущность социально-педагогического проектирования: личностный подход / Е.А. Крюкова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – № 10 (Т. 74) – С. 21-14.

139. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. – 32 с.

140. Кузьминов, Р.И. Проблема проектирования в педагогической теории и практике / Р.И. Кузьминов. : [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.superinf.ru (дата обращения: 01.12.2016).

141. Куманёв, А.А. Раздумья о будущем: Мысли педагога о воспитании молодежи / А.А. Куманёв. – М. : Молодая гвардия, 1981. – 96 с.

142. Курбатов, В.И. Социальное проектирование / В.И. Курбатов, О.В. Курбатова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2001. – 412 с.

143. Курдюмова, И.М. Роль оценки (бенчмаркинга) в организации взаимодействия потребителя и производителя новшеств в образовании / И.М. Курдюмова // Проблемы современного образования. Интернет-журнал.– 2011. – № 5. – С. 79-88. : [электронный ресурс] : режим доступа: http://www.pmedu.ru/res/2011_5_11.pdf(дата обращения: 01.12.2016).

144. Куценко, Н.Ю. Место гуманитарной культуры в процессе социализации личности : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Куценко Надежда Юрьевна. – Иркутск, 2009. – 21 с.

145. Кучеренко, В.А. Система гарантии качества как предмет общественной ответственности / В.А. Кучеренко // Внедрение европейских стандартов и рекомендаций в системы гарантии качества образования: сборник материалов VIII Международного Форума Гильдии экспертов. – М. : Гильдия экспертов в сфере профессио-

нального образования, 2013. – С. 40-45.

146. Лавринова, Н.Н. Аналитика социокультурной ситуации (структура и проблемы проектирования) / Н.Н. Лавринова // Аналитика культурологии : [электронный ресурс] : режим доступа: [//http://analiculturolog.ru/component /k2/item/230-article_42.html](http://analiculturolog.ru/component/k2/item/230-article_42.html); (дата обращения: 01.12.2016).

147. Лазарев, В.С. Проектная деятельность в школе: неиспользуемые возможности / В.С. Лазарев // Вопросы образования. – 2015. – № 3. – С. 292-307.

148. Ларина, В.П. Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности общеобразовательных учреждений как средство развития региональной системы образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ларина Валентина Петровна. – Самара, 2008. – 48 с.

149. Лебедева, Г.А. Педагогическое проектирование: Учебно-методическое пособие для учителей, студентов педагогических вузов / Г.А. Лебедева. – Соликамск: СГПИ, 2004. – 280 с.

150. Левитес, Д.Г. Качество школьного образования как общественно-педагогическая и дидактическая проблема / Д.Г. Левитес // Современная дидактика и качество образования: проблемы и решения новой школы : материалы научно-методической конференции ; под ред. П.А. Сергоманова, И.Г. Литвинской, М.В. Миновой. – Красноярск, 2010. – С. 15-24.

151. Лекторский, В.А. Эпистемология классическая и неклассическая / В. А. Лекторский. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.

152. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

153. Лихачев, Б.Т. Педагогика: Курс лекций. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б.Т. Лихачев. – М. : Прометей, 1992. – 528 с.

154. Лосев, А.Ф. Две необходимые предпосылки для построения истории эстетики до возникновения эстетики в качестве

самостоятельной дисциплины / А.Ф. Лосев // Общие проблемы эстетики. Вып. 6. – М. : Искусство, 1979. – С. 221-238.

155. Лущиков, В.В. Содержание проектировочной компетенции педагога / В.В. Лущиков // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2012. – № 26. – С. 82-86.

156. Лях, Ю.А. Образовательное проектирование в инновационной школе / Ю.А. Лях // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – Вып. 1 (91). – С. 53-57.

157. Маджуга, А.Г. Векторно-контекстуальный подход: вызов постнеклассического этапа научной рациональности / А.Г. Маджуга, И.А. Синицина // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 31-36.

158. Мазур, И.И. Управление качеством: Учеб. пособие / И.И. Мазур, В.Д. Шапиро. – М. : Высш. школа, 2003. – 334 с.

159. Макаренко, А.С. О воспитании /Сост. и авт. вступит. статьи В.С. Хелемендик. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 415 с.

160. Макаренко, А.С. «Проектировать лучшее в человеке...» / А.С. Макаренко. – Мн. : Университетское, 1989. – 416 с.

161. Максименко, Л.А. Альтруизм и эгоизм в реалиях современной культуры / Л.А. Максименко, Т.Г. Лобова. [электронный ресурс] : режим доступа: <http://www.science-education.ru/pdf/2015/2-3/83.pdf> (дата обращения: 01.12.2016).

162. Мамардашвили, М.К. Мысль в культуре / М.К. Мамардашвили // Философские науки. – 1989. – № 11. – С.75-81.

163. Марков, А.П. Основы социокультурного проектирования / А.П. Марков, Г. М. Бирженюк : [электронный ресурс] : режим доступа: <http://works.tarefer.ru/74/100565/index.html>. (дата обращения: 01.12.2016).

164. Маркс, К. Экономическо-философские рукописи 1844 года // К. Маркс, Ф. Энгельс. Сочинения. – Изд. 2-е. – Т. 42. – М. : Политиздат, 1974. – С. 41-174.

165. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Изд. 2-е изд. – Т. 23. – М. : Государственное издательство политической литературы, 1960. – 907 с.

166. Масликова Э.Ф. Подготовка выпускников к сдаче ЕГЭ на основе мониторинга освоения обучающимися общеобразовательных программ / Э.Ф. Масликова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – № 9 (184) – С. 23-28.

167. Масликова, Э.Ф. Реализация модели управления качеством общего образования Оренбургской области / Э.Ф. Масликова // Профильная школа. – 2015. – № 6 (75) – С.27-33.

168. Масликов, Э.Ф. Социализация личности и качество образования / Э.Ф. Масликов, Н.А. Каргапольцева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – № 8 (183) – С. 189-193.

169. Матяш, Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение : учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования / Н.В. Матяш. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2014. – 160 с.

170. Методические рекомендации по внедрению типовой модели системы качества образовательного учреждения.– СПб. : Изд_во СПбГЭТУ, 2006. – 408 с.

171. Михеев, В.И. Моделирование и методы измерений в педагогике: Науч. -метод. пособие для педагогов-исследователей / В.И. Михеев. – М. : Высш. школа, 1987. – 200 с.

172. Моисеев, А.М. Качество управления школой: каким оно должно быть? / А.М. Моисеев. – М. : Сентябрь, 2001. – 160 с.

173. Моисеев, А.М. Проектное управление в образовании: Учебно-методический комплект материалов для подготовки тьюторов / А.М. Моисеев, О.М. Моисеева. – М. : АПКиППРО, 2007. – 124 с.

174. Молочкова, И.В. Методологические аспекты проектирования образовательного процесса в современном вузе / И.В. Молоч-

кова // Вестник ЮУрГУ. – 2011. – № 29. – С. 42-46.

175. Монахов, В.М. Введение в теорию педагогических технологий / В.М. Монахов. – Волгоград : Перемена, 2006. – 318 с.

176. Монахов, В.М. Модернизация образования и педагогическое проектирование / В.М. Монахов // Партнерство через образование. Совместный российско-американский журнал. – 2009. – № 5. : [электронный ресурс] : режим доступа: <http://www.sipkro.ru/partnerstvo/index.php-id=new2009-3.htm> (дата обращения: 01.12.2016).

177. Мониторинг качества образования: Методическое пособие / Под общ. ред. В. П. Соломина. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена., 2008. – 261 с.

178. Муравьева, Г.Е. Проектирование образовательного процесса в школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Муравьева Галина Евгеньевна. – Ярославль, 2003. – 39 с.

179. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» : [электронный ресурс] : режим доступа: http://uozato.ucoz.com/docs/nasha_novaja_shkola.pdf (дата обращения: 01.12.2016).

180. Нечаев, Н.Н. Моделирование как творчество: методологические и психологические основы формирования профессиональной проектной деятельности / Н.Н. Нечаев // Вестник Московского государственного лингвистического университета scholar. – 2009. – № 563. – С. 9-34.

181. Новиков, А.М. Основания педагогики. Пособие для авторов учебников и преподавателей / А.М. Новиков. – М. : Издательство «Эгвес», 2010. – 208 с.

182. Новиков, А.М. Образовательный проект (методология образовательной Деятельности) / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М. : Эгвес, 2004. – 120 с.

183. Новиков, А.М. Как оценивать качество базового профессионального образования / А.М. Новиков, Д.А. Новиков, Н.Ю. Посталюк // Специалист. – 2007. – № 9-10. – С. 2-6.

184. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. URL: Справочная правовая система Гарант. : [электронный ресурс] : режим доступа: <http://www.garant.ru> (дата обращения: 01.12.2016).

185. Образование Оренбуржья в цифрах и фактах: Информационно-аналитический сборник / Отв. ред. В.А. Лабузов. : Сайт министерства образования Оренбургской области. : [электронный ресурс] : режим доступа: <http://www.minobr.orb.ru> (дата обращения: 01.12.2016).

186. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Под ред. В. Д. Симоненко. – М. : Вентана-Граф, 2006. – 368 с.

187. Ожегов, С.И. и Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., дополненное. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.

188. Озерникова, Т.Г. Качество образования: подходы к определению / Т.Г. Озерникова, Д.В. Братищенко : [электронный ресурс] : режим доступа: http://www.labourmarket.ru/conf11/reports/ozernikova_bratischenko.pdf (дата обращения: 01.12.2016).

189. Окулова, Л.П. Методологические основы педагогической эргономики / Л.П. Окулова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. – Т. I. – Пермь : Меркурий, 2011. – С. 36-38.

190. Осипова, Л.Я. Философско-педагогические основы прогнозирования социальной эффективности образования : автореф. дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.01 / Осипова Людмила Яковлевна. – Ульяновск, 2009. – 50 с.

191. Отчет о проведении Единого государственного экзамена по математике в 2012 г. режим доступа: <http://56nschool22.ucoz.ru/> (дата обращения: 01.12.2016).

192. Павлов, И.П. Рефлекс цели // Павлов, И.П. Двадцатилет-

ний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных /И.П. Павлов. – М. : Медгиз, 1951. – С.199-201.

193. Панасюк, В.П. Политика в области управления и оценки качества общего образования: проблемы разработки и реализации / В.П. Панасюк // Источник. Информационно-методический и научно-педагогический журнал. – Вологда, 2014. – № 4. – С. 2-5.

194. Панов, А.И. Системно-деятельностный подход в образовании. Методические рекомендации / А.И. Панов. – Томск, 2002. – 36 с.

195. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн. : Современ. слово, 2005. – 720 с.

196. Педагогическое прогнозирование : научно-методическое пособие / Под общ. ред. Л.Е. Никитиной. – М. : НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2009. – 288 с.

197. Пернай, Н.В. Проблемы образовательного менеджмента. Три трактата / Н.В. Пернай. – Братск, 2002. – 237 с. : [электронный ресурс] : режим доступа : <http://www.pl63.edu.ru /arhiv/7/menedg.html> (дата обращения: 01.12.2016).

198. Писарева, С.А. Инновационные процессы в образовании: развитие в ситуациях взаимосвязи теории и практики / С.А. Писарева // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: Материалы 15-й Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Н.Н. Суртаева, А.А. Макареня, С.В. Кривых. – Санкт-Петербург : Экспресс, 2014. – С. 127-131.

199. Пойдина, Т.В. Проектная культура: современные подходы к осмыслению феномена / Т.В. Пойдина // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 5. – С. 10-13.

200. Поташник, М.М. Видимость науки / М.М. Поташник, М.В. Левит / Директор школы. – 2016. – № 2. – С. 41-47.

201. Поташник, М.М. Управление качеством образования / М.М. Поташник. – М. : Просвещение, 2009. – 293 с.

202. Прикот, О.Г. Стратегическое развитие образовательных

систем и организаций на основе проектного менеджмента. Учебно-методическое пособие / О.Г. Прикот, В.Н. Виноградов. – СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ-Санкт-Петербург, 2011. – 148 с.

203. Прикот, О.Г. Образовательные организации: предпосылки креативного управления / О.Г. Прикот, В.Н. Виноградов // Человек и образование. – 2013. – № 4(37) – С. 23-27.

204. Проектирование в образовательном процессе вуза: гуманитарные технологии : Научно-методическое пособие / Под ред. Н.Ф. Радионовой. – СПб. : ООО «Книжный Дом», 2008. – 192 с.

205. Пурик, Э.Э. Художественный образ в дизайн-образовании / Э.Э. Пурик, Е.В. Плотникова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2014. – № 5. – С. 223-226.

206. Путеводитель по методологии Организации, Руководства и Управления. Хрестоматия по работам Г. П. Щедровицкого. – М. : Дело, 2003 (94 с.) : [электронный ресурс] : режим доступа: http://www.pseudology.org /Reklama/Putevoditel_po_Schedro_vits_komu2.pdf (дата обращения: 01.12.2016).

207. Радионов, В.Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование: учеб. пособие / В.Е. Радионов. – СПб. : Изд.-полигр. центр СПбГТУ, 1996. – 140 с.

208. Радионов, В.Е. Теоретические основы педагогического проектирования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Радионов Виктор Евсеевич. – СПб., 1996. – 38 с.

209. Разработка и реализация проектов развития образовательных учреждений. Монография / В.И. Загвязинский [и др.] / Под ред. В.И. Загвязинского, С.А. Гильманова. – М. : Изд-во АСОПиР, 1998. – 208 с.

210. Решение о реализации проекта «Формирование муниципальной системы мониторинга освоения выпускниками третьей ступени общеобразовательных программ» режим доступа: <http://www.pandia.ru/text/78/418/1776.php> (дата обращения:

01.12.2016).

211. Розин, В.М. Образование и человек в обновляющемся мире / В.М. Розин : [электронный ресурс] ; режим доступа: <http://www.culturalnet.ru/main/person/517> (дата обращения: 01.12.2016).

212. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Т. II. – М. : Педагогика, 1989. – 328 с.

213. Рубцов, В.В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В.В. Рубцов, Т.Г. Ивошина. – М. : Изд-во МГППУ, 2002. – 272 с.

214. Руруа, Г.А. Модель мотивации проектной деятельности / Г.А. Руруа, И.Г. Севастьянова, В.Н. Стегний // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2011. – № 1, т.71. – С. 99-103.

215. Рычихина, Э.Н. Мониторинг как общая функция управления : монография / Э.Н. Рычихина. – Ухта : УГТУ, 2008. – 140 с.

216. Сагатовский, В.Н. Системная деятельность и ее философское осмысление / В.Н. Сагатовский // Системные исследования. Ежегодник. – 1980. – С. 52-68.

217. Сагатовский, В.Н. Основы системного подхода и их приложение к разработке территориальных автоматизированных систем управления / В.Н. Сагатовский, Ф.И. Перегудов, Ф.П. Тарасенко [и др.] ; Под ред. Ф.И. Перегудова. – Томск : Изд-во ТГУ. 1976. – 244 с.

218. Саймон, Г. Науки об искусственном / Г. Саймон ; пер. с англ. Э.Л. Наппельбаума. – Изд. второе. – М. : Мир, 1972. – 147 с.

219. Санина, Е.И. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий как условие личностного развития обучающихся / Е.И. Санина, Т.Е. Тужба // Конференциум АСОУМ: сборник науч. трудов и материалов научно-практической конференции. – 2015. – № 2. – С. 237-243.

220. Сартр, Ж.П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.П. Сартр // Всемирная философия. XX век ; Авт.-сост. А.П. Андриевский. – Мн. : Харвест, 2004. – С. 615-629.

221. Сафонцев, С.А. Образовательная квалиметрия как фактор повышения эффективности контроля качества процесса обучения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Сафонцев Сергей Александрович. – Ростов-на Дону, 2004. – 36 с.

222. Свасьян, К.А. Философия символических форм Э. Кассирера: Критический анализ / К.А. Свасьян ; отв. ред. В.М. Межуев. – Ереван : Изд-во АН АрмССР, 1989. – 238 с.

223. Сергеев, Н.К. Природа педагогической деятельности и субъектный мир учителя / Н.К. Сергеев, В.В. Сериков // Человек и образование. – 2012. – №1. – С. 4-8.

224. Сериков, В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.

225. Сериков, Г.Н. Влияние образования на развитие человека / Г.Н. Сериков // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2014. – № 2., т. 6. – С.11-17.

226. Сидоренко, В.Ф. Генезис проектной культуры / В.Ф. Сидоренко // Вопросы философии. – 1984. – № 10. – С. 86-99.

227. Сидоров, С.В. Технология управленческого моделирования в школьном инновационном менеджменте / С.В. Сидоров // Инновационные процессы и корпоративное управление: сборник статей III Междунар. заоч. науч.-практич. конф. ; редколл.: В.В. Апанасович (гл. ред.) [и др.]. – Ч. 2 – Минск : Национальная библиотека Беларуси, 2011. – С. 154-165.

228. Синагатуллин, И.М. Переход к информационной парадигме как серьезный вызов сфере образования в XXI веке / И.М. Синагатуллин // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2014. – № 11. – С. 32-39.

229. Слостенин, В.А. Педагогика : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Слостенина. – М. : Издательский центр

«Академия», 2002. – 576 с.

230. Слободчиков, В.И. Антропологическая перспектива развития человеческого потенциала образовательных систем / В.И. Слободчиков, Г.А. Игнатьева // Вопросы дополнительного профессионального образования. – 2016. – № 1(5) – (15 с.) [электронный ресурс] : режим доступа: <http://www.orenipk.ru/nauka/jour/Slobodchikov5-16.pdf> (дата обращения: 01.12.2016).

231. Слободчиков, В.И. Очерки по психологии образования / В.И. Слободчиков. – Биробиджан, 2005. – 272 с.

232. Словарь-справочник по педагогике ; авт.-сост. В.А. Мижериков ; под общ. редакцией П.И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с

233. Смирнов, С.А. Человек перехода / С.А. Смирнов // Модели человека в современной философии и психологии : Сборник материалов Всероссийской конференции. – Новосибирск, 2006. – С. 48-72.

234. Соловейчик, С. «Агу» и «Бука. Педагогические размышления / С.Л. Соловейчик // Новый мир. – 1985. – № 3. – С. 179-199.

235. Станкевич, Е.Ю. К вопросу оценки качества образования / Е.Ю. Станкевич // Гуманитарные научные исследования. 2013. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2013/01/2215> (дата обращения: 01.12.2016)

236. Стенина, Т.Л. Становление проектной культуры студентов / Т.Л. Стенина. – Ульяновск : УлГТУ, 2011. – 243 с.

237. Степанов, С.А. Тьюторство как навигация личностного роста / С.А. Степанов // Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях обучения: материалы междунар. научно-практ. конф. ; под общ. ред. Л.А. Косолаповой; ред. кол.: Т.Я. Шихова, Н.В. Юняева, Т.П. Гаврилова. – Пермь : ПГГПУ, 2012. – С. 11-13.

238. Субетто А.И. Сочинения. Ноосферизм : В 13 томах. Том восьмой : Квалитативизм: философия и теория качества, квалитоло-

гия, качество жизни, качество человека и качество образования. Кн. 2 / А.И. Субетто ; Под ред. Л.А. Зеленова. – С.-Петербург – Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. – 334 с.

239. Субетто, А.И. Квалитология образования / А.И. Субетто. – СПб.-М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 220 с.

240. Субетто, А.И. Образовательное общество и реализация стратегии развития образования в XXI веке. Часть 3 / А.И. Субетто // Астраханский вестник экологического образования. – 2013. – № 1 (23). – С. 21-56.

241. Султанова, Т.А. Прогнозирование в деятельности руководителя образовательного учреждения / Т.А. Султанова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2013. – № 2. – С. 232-237/

242. Суртаева, Н.Н. Навигатор в мире технологий (методические рекомендации в формате таблиц) / Авт.-сост. Н.Н. Суртаева [и др.]. – СПб.-Тюмень : ТОГИРРО, 2013. – 24 с.

243. Сухомлинский, В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский ; сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик. – Изд. 2-е. – М. : Политиздат, 1975. – 272 с.

244. Тихомиров, В.П. Мир на пути SMART EDUCATION. Новые возможности для развития / В.П. Тихомиров // Открытое образование. – 2011. – № 3. – С. 22-28.

245. Третьяков, П.И. К вопросу о состоянии проблемы управления качеством образовательных систем / П.И. Третьяков, Н.А. Шарай // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 4. – С. 295-301.

246. Трещёв, А.М. Бенчмаркинг как инструмент диагностики качества профессионального образования / А.М. Трещёв // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2011. – № 5-6, т. 17. – С. 244-249.

247. Тулькибаева, Н.Н. Компетентность и компетенции как теоретико- педагогическая проблема качества образования / Н.Н.

Тулькибаева, Р.Т. Шрейнер // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской Академии образования. – 2008. – № 2. – С. 55-64.

248. Турбовской, Я.С. Творческая личность: от метафоры к термину, или Каким быть профессиональному образованию? Ч. 1 / Я.С. Турбовской // Профессиональное образование в современном мире. – 2016. – Т. 6. № 2. – С. 365-373.

249. Ушаков, К.М. Управление школой: кризис в период реформ / К.М. Ушаков. – М. : Сентябрь, 2011. – 176 с.

250. Упит, М.И. Управление качеством профильной подготовки учащихся в общеобразовательной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Упит Марина Ивановна. – Челябинск, 2009. – 27 с.

251. Управление качеством образования : практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М. Поташника. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

252. Управление проектами : учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Менеджмент организации» / И.И. Мазур [и др.] ; под общ. ред. И.И. Мазура и В.Д. Шапиро. – 6 е изд., стер. – М. : Издательство «Омега Л», 2010. – 960 с.

253. Управление проектом. Основы проектного управления : учебник / коллектив авторов ; под ред. проф. М.Л. Разу. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : КНО-РУС, 2010. – 760 с.

254. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь русского языка. Современная редакция / Д.Н. Ушаков. – М.: ООО «Дом Славянской книги», 2009. – 960 с.

255. Фатыхова, Р.М. Теоретические основы формирования культуры педагогического общения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Фатыхова Римма Мухаметовна. – Екатеринбург, 2001. – 39 с.

256. Фельдштейн, Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века : Доклад на

общем собрании РАО 18.12.2012 г. – 13 с. / Д.И. Фельдштейн. : [электронный ресурс] ; режим доступа: <http://www.smolin.ru/actual/public/pdf/feldchteyn.pdf> (дата обращения: 01.12.2016)

257. Фомицкая, Г.Н. Развитие региональной системы внешней оценки качества общего образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Фомицкая Галина Николаевна. – Улан-Удэ, 2012. – 47 с.

258. Хазиев, В.С. Истины бытия и познания: избранные сочинения / В. С. Хазиев. – Уфа : Китап, 2007. – 287 с.

259. Хилл, П. Наука и искусство проектирования: Методы проектирования, научное обоснование решений / П. Хилл ; пер. с англ. Е.Г. Коваленко. – М. : Мир, 1973. – 263 с.

260. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? / А.В. Хуторской. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

261. Что такое качество образования? / Под ред. А.И. Адамского. – М. : Эврика, 2009. – 272 с.

262. Шадриков, В.Д. Философия образования и образовательной политики / В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 1993. – 181 с.

263. Шапоренкова, Г.А. Тенденции совершенствования региональной системы управления качеством образования / Г.А. Шапоренкова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 1. – С. 214-229.

264. Шапошникова, Н.Ю. Индивидуальная образовательная траектория студента: анализ понятия / Н.Ю. Шапошникова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 5. – С. 39-44.

265. Шевченко, А.И. Проектирование дисциплинарного образовательного пространства в вузе и методика его освоения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Шевченко Александр Иванович. – Ставрополь, 2004. – 24 с.

266. Шендрик, И.Г. Проектирование образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности : авто-

реф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Шендрик Иван Григорьевич. – Екатеринбург, 2006. – 41 с.

267. Шипилина, Л.А. Качество управления образовательным учреждением и необходимость профессионализации менеджмента в образовании / Л.А. Шипилина // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №1. – С. 360-372.

268. Штейнберг, В.Э. Теория и практика дидактической многомерной технологии / В.Э. Штейнберг. – М. : Народное образование, 2015. – 350 с.

269. Штофф, В.А. Роль моделей в познании / В.А. Штофф. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1963. – 128 с.

270. Щедровицкий, П.Г. Лекция о пространстве проектирования/ П.Г. Щедровицкий. 15 июля 2001 г. : [электронный ресурс] : режим доступа: <http://www.shkp.ru/lib/archive/second/2001-1/7> (дата обращения: 01.12.2016).

271. Щедровицкий, П.Г. Цикл лекций «Повестка дня 2010». 4-7 сентября 2011 г., Иркутск. (124 с.) Лекция 1. Онтология деятельности и понятие управления (с. 3-6) – [электронный ресурс] : режим доступа: <http://berezkin.info/wp-content/uploads/2012/02/Schedrovicky-P-lekcii-v-Irkutske-2011.pdf> (дата обращения: 01.12.2016).

272. Щукина, Н.И. Индивидуальная образовательная траектория педагога как инновационная модель его профессионального развития / Н.И. Щукина // Пермский педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 123-127.

273. Электронное образование: перспективы использования SMART-технологий : Материалы III Международной научно-практической видеоконференции / Под ред. С. М. Моор. – Тюмень : ТюмГНГУ, 2016. – 170 с.

274. Эндзинь, М.П. Тьюторство в образовании: миф, реальность или необходимость? / М.П. Эндзинь // Ментор. – 2013. – №3. – С. 10-13.

275. Юсупов, В.З. Проектирование адаптивной образователь-

ной среды / В.З. Юсупов. – Киров, 2001. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vhg.ru/izdat6s4.htm>. (дата обращения: 01.12.2016).

276. Юсупов, В.З. Теоретические основы социально-педагогического проектирования в региональных системах образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Юсупов Виталий Зуфарович. – Киров : Вятский гос. пед. ун-т, 1999. – 42 с.

277. Я.А. Коменский. – М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с.

278. Яковлев, Е.В. Управление качеством образования в высшей школе: теория и практика: Монография / Е.В. Яковлев. – Челябинск : Издательство ЧГПУ, 2000. – 148 с.

279. Яковлева, Н.О. Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты : Монография / Н.О. Яковлева. – М. : Информационно-издательский центр АТиСО, 2002. – 194 с.

280. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование: Учебно-практическое пособие / Н.О. Яковлева. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2001. – 124 с.

281. Яковлева, Н.О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования: Монография / Н.О. Яковлева. – М.: Информационно-издательский центр АТиСО, 2002. – 239 с.

282. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем / Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во Челябинского гуманитарного института, 2008. – 279 с.

283. Янгирова, В.М. Подготовка учителя к диагностике развития младшего школьника : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Янгирова Венера Магасумовна. – М., 2000. – 30 с.

284. Ясвин, В.А. Экспертно-проектное управление развитием школы / В.А. Ясвин. – М. : Сентябрь, 2011. – 176 с.

285. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – 2-е издание, исправленное и допол-

ненное. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

286. Giuffré, L., & Ratto, S. E. (2013). Applicable Quality Models in Higher Education in Argentina. *Creative Education*, 4(10A), 29- 32. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2013.410A005/>

287. Vavpotič, D., Žvanut, B., & Trobec, I. (2013). A Comparative Evaluation of E- learning and Traditional Pedagogical Process Elements. *Educational Technology & Society*, 16 (3), 76–87.

Приложения

Приложение А

Таблица 1. Образовательные организации с максимальным средним баллом ЕГЭ по математике в период 2010-2012 гг. (констатирующая диагностика)

Территории образовательных организаций	Средний балл		
	ЕГЭ-2010	ЕГЭ-2011	ЕГЭ-2012
г. Бугуруслан	43,0	70,5	64,5
г. Оренбург	57,0	67,7	59,9
	63,0	65,6	61,9
	62,0	65,2	60,8
Бугурусланский район	64,0	66,2	70,8
Илекский район	59,0	64,2	61,8
Кваркенский район	60,0	63,5	64,2
Пономаревский район	61,0	64,3	59,7
Соль-Илецкий район	59,0	67,4	60,1
Сорочинский район	56,0	67,6	63,6
	59,0	64,3	61,0

Приложение Б

Таблица 2. Образовательные организации с максимальным средним баллом ЕГЭ по русскому языку в период 2010-2012 гг. (констатирующая диагностика)

Территории об- разовательных организаций	Средний балл		
	ЕГЭ-2010	ЕГЭ-2011	ЕГЭ-2012
г. Бугуруслан	69,0	79,6	83,02
г. Оренбург	58,0	78,8	79,26
	68,0	76,2	80,21
	72,0	75,6	78,53
	68,0	74,6	73,88
	67,0	74,5	75,38
	70,0	73,4	74,52
г. Орск	68,0	72,0	76,00
	68,0	72,0	77,81
	71,0	71,8	81,14

Приложение В

Таблица 3. Рейтинговый ряд видов образовательных учреждений по результатам ЕГЭ 2011-2012 («показатель среднего балла по русскому языку»)

Название вида ОО	Средний балл	
	ЕГЭ-2011	ЕГЭ-2012
Лицей-интернат	79	72
Гимназия	71	65
Лицей	68	62
Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов	66	59
Региональный средний балл	63	58
Средняя общеобразовательная школа	63	57

Приложение Г

Таблица 4. Рейтинговый ряд видов образовательных организаций по результатам ЕГЭ 2011-2012 («показатель среднего балла по математике»)

Название вида ОО	Средний балл по математике	
	ЕГЭ-2011	ЕГЭ-2012
Лицей-интернат	68	60
Гимназия	60	56
Лицей	60	55
Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов	53	52
Средняя общеобразовательная школа	52	50
Региональный средний балл	52	50

Таблица 5. Результаты освоения элементов содержания математического знания выпускниками школы по результатам ЕГЭ 2010-2012 (констатирующая диагностика)

№ задания	Проверяемые элементы содержания и умения выпускников	2010 г.	2011 г.	2012
В1	Умение использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни	88,4 %	89,3 %	92,9 %
В2	Умение использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни	94,0 %	97,7 %	97,2 %
В3	Умение выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами	79,2 %	84,1 %	89,4 %
В4	Умение использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни	60,2 %	90,4 %	93,1 %
В5	Умение решать уравнения и неравенства	84,7 %	93,2 %	82,9 %
В6	Умение выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами	91,0 %	92,3 %	83,5 %
В7	Умение выполнять вычисления и преобразования	61,1 %	66,5 %	72,3 %
В8	Умение выполнять действия с функциями	51,5 %	72,7 %	60,1 %
В9	Умение выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами	–	–	82,7 %
В10	Умение строить и исследовать простейшие математические модели	–	–	87,8 %
В11	Умение выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами	63,0 %	69,1 %	47,3 %
В12	Умение использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни	65,8 %	64 %	61,2 %
В13	Умение строить и исследовать простейшие математические модели	47,2 %	73,6 %	57,7 %

Продолжение таблицы 5.				
В14	Умение выполнять действия с функциями	29,7 %	59,8 %	50,1 %
С1	Умение решать уравнения и неравенства	17 %	25 %	20,8 %
С2	Умение выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами	3,4 %	12,6 %	3,5 %
С3	Умение решать уравнения и неравенства	1,8 %	4,8 %	2,1 %
С4	Умение выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами	1,9 %	0,5 %	0,4 %
С5	Умение решать уравнения и неравенства	0,2 %	0,5 %	0,6 %
С6	Умение строить и исследовать простейшие математические модели	0,5 %	1,4 %	0,3 %

Таблица 6. Номенклатура муниципальных образований Оренбургской области, посещенных мобильными группами качества (2012-2013 учебный год; формирующий этап)

Муниципальное образование:	Кол-во ОО
г. Новотроицк	15
Адамовский район	11
Акбулакский район	18
Александровский район	12
Беляевский район	7
Бугурусланский район	16
Бузулукский район	13
Гайский район	5
Грачевский район	11
Домбаровский район	6
Илекский район	13
Кваркенский район	12
Новосергиевский район	21
Переволоцкий район	11
Пономаревский район	8
Светлинский район	10
Сорочинский район	12
Ташлинский район	16
Тюльганский район	16
Шарлыкский район	14

Муниципальное образование:	Кол-во ОО
г. Новотроицк	15
Адамовский район	11
Акбулакский район	18
Александровский район	12
Беляевский район район	7
Бугурусланский район	16
Бузулукский район	13
Гайский район	5
Грачевский район	11
Домбаровский район	6
Илекский район	13
Кваркенский район	12

Продолжение таблицы 6.	
Новосергиевский район	21
Переволоцкий район	11
Пономаревский район	8
Светлинский район	10
Сорочинский район	12
Ташлинский район	16
Тюльганский район	16
Шарлыкский район	14

Приложение 3

Таблица 7. Мобильными группами осуществлялись выезды в 30 муниципальных образований Оренбургской области (первом полугодии 2013-2014 учебного года; формирующий этап)

Муниципальные образования	Кол-во ОО
Абдулинский район	6
Акбулакский район	9
Александровский район	5
Беляевский район	6
Бузулукский район	4
г.Бугуруслан	6
г.Гай	3
г.Кувандык	5
г.Медногорск	4
г.Новотроицк	11
г.Оренбург	18
г.Орск	9
г.Сорочинск	4
Грачевский район	7
Домбаровский район	6
Красногвардейский район	6
Курманаевский район	6
Матвеевский район	5
Новоорский район	4
Новосергеевский район	9
Первомайский район	6
Переволоцкий район	9
Сакмарский район	4
Саракташский район	4
Светлинский район	4
Северный район	6
Ташлинский район	6
Тоцкий район	6
Тюльганский район	6
Шарлыкский район	9