Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Шадринский государственный педагогический университет»

На правах рукописи

Котенёва Ольга Ильинична

ФОРМИРОВАНИЕ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

5.8.7 – Методология и технология профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель
доктор педагогических наук, профессор
Качалова Людмила Павловна

Шадринск-2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ....3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....17
1.1. Теоретический анализ основных научных понятий, обеспечивающих диссертационное исследование.... 17
1.2. Формирование оценочной деятельности педагогов как научно-педагогическая проблема 26
1.3. Структура и содержание оценочной деятельности педагогов.... 44
ГЛАВА 2. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 76
2.1. Теоретико-методологические основы моделирования процесса формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования 76
2.2. Содержательное наполнение модели формирования оценочной деятельности педагогов в условиях дополнительного профессионального образования.... 87
2.3. Педагогические условия формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования 112
ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ 137
3.1. Организация экспериментальной проверки модели формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования 137
3.2. Реализация структурно-функциональной модели формирования оценочной деятельности педагогов на формирующем этапе педагогического эксперимента.... 149
3.3. Результаты оценки уровня сформированности оценочной деятельности педагогов в ходе экспериментальной работы 158
ЗАКЛЮЧЕНИЕ 181
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ....185
ПРИЛОЖЕНИЯ....216
Приложение А. Выделение целевых ориентиров по направлению формирования компонентов оценочной деятельности 216
Приложение Б. Рабочая программа спецкурса «Основы оценочной деятельности педагогов» 218
Приложение В. Анкета для педагогов «Самооценка сформированности оценочной деятельности».... 235
Приложение Г. Методика диагностики уровней сформированности оценочной деятельности педагогов и нормирование показателей.... 252
Приложение Д. Сводная матрица определения итогового уровня сформированности оценочной деятельности педагогов на основе интеграции показателей по компонентам 270

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современный этап развития общего образования в Российской Федерации характеризуется формированием единого образовательного пространства, что находит отражение в реализации обновленных федеральных государственных образовательных стандартов общего образования [195– 198] и федеральных образовательных программах начального, основного общего и среднего общего образования [199–202], а также в нормативном закреплении требований к личностным, метапредметным и предметным образовательным результатам. Введение кодификаторов, распределенных по классам, и проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы в федеральных рабочих программах усиливает регулятивную роль результатов обучения и актуализирует задачу не только их достижения, но и сопоставимого, объективного и педагогически обоснованного оценивания, направленного на становление и развитие учебной деятельности обучающихся. Данные положения отражены в профессиональном стандарте педагога [203], где оценка образовательных результатов рассматривается как значимое профессиональное умение учителя.

Вместе с тем анализ результатов мониторинга реализации федеральных образовательных программ [157], проведенный в 2024 г., фиксирует наличие затруднений в практике оценивания. Выявлен выраженный запрос на методическую и дидактическую поддержку: почти 60% респондентов отмечают потребность в единых цифровых материалах для оценки предметных результатов, 45% – для оценки метапредметных достижений, а часть педагогов указывает на необходимость повышения квалификации по вопросам оценивания предметных (8%) и метапредметных (12%) результатов. Охват исследования составил 506 710 педагогов.

В условиях формирования единого образовательного пространства и нормативного закрепления единых требований к результатам освоения образовательных программ данные затруднения приобретают системный характер, поскольку требуют от педагога не только владения оценочными процедурами,

но и теоретических знаний, а также развитых профессионально-личностных качеств оценивания, обеспечивающих его сопоставимость, объективность и развивающую направленность. В соответствии с Концепцией создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров [212], выявление и преодоление профессиональных дефицитов педагогов рассматривается как приоритетная задача системы дополнительного профессионального образования. Вместе с тем несформированность согласованной системы подходов, а также недостаточная определенность критериев и показателей, позволяющих фиксировать уровень и характер осуществления оценочной деятельности педагогами, существенно осложняют разработку и реализацию целенаправленных механизмов ее развития в системе дополнительного профессионального образования.

В связи с этим актуализируется задача теоретического обоснования и разработки критериев и показателей, позволяющих выявлять особенности осуществления педагогами оценочной деятельности, а также определения и экспериментальной проверки педагогических условий ее целенаправленного формирования в системе дополнительного профессионального образования.

Степень научной разработанности темы исследования.

Исследования Н.Ю. Волковинской [46], Н.А. Красницкой [123], Т.Ю. Ломакиной [136–137], Е.Г. Матвиевской [146–147], В.Г. Рындак [219] и др. раскрывают условия и специфику повышения профессионального уровня педагогов в системе дополнительного профессионального образования и подчеркивают ее значительный потенциал для профессионального и личностного развития. В более широком контексте непрерывного образования Т.Ю. Ломакиной [136–137] обосновываются возможности диверсификации образовательных траекторий как ресурса профессионального роста педагогов и обучающихся.

Исследования Н.Ф. Виноградовой [232], Л.П. Качаловой [99–100], Г.Ю. Ксензовой [124], М.И. Кузнецовой [232], А.Ю. Лазебниковой [231], В.В. Поликарповой [190–191], В.В. Пономаревой [173], Н.В. Селезнева [224–226] и др. подтверждают, что оценивание в образовательном процессе детерминируется не только нормативными требованиями и методическими алгоритмами, но и устойчивыми личностно-профессиональными установками педагога.

Осмысление в исследовании сущностных характеристик оценочной деятельности педагогов опирается на анализ научных подходов, представленных в работах Г.Ю. Ксензовой [124], Е.Г. Матвиевской [146–147], В.Н. Мясищева [158], В.В. Поликарповой [190–191], В.М. Полонского [192–193], Н.В. Селезнева [224–226], В.С. Сергеевой [179]. В данных исследованиях оценочная деятельность рассматривается как многоаспектный педагогический процесс, а в концепции Е.Г. Матвиевской – как личностно обусловленное качество педагогов, реализуемое в логике субъект-субъектного взаимодействия.

В работах Е.Г. Матвиевской [146–147], М.А. Пинской [36], В.В. Поликарповой [190–191] и др. описываются эффективные методы и формы оценочной деятельности, формирующее и критериальное оценивание, а также применение заданий, ориентированных на повышение мотивации и развитие субъектной позиции обучающихся.

Оценке предметных и методических компетенций педагогов посвящен значительный массив исследований (О.А. Айгунова [4], Н.В. Алтынникова [7], Т.А. Жданко [71–72], Л.П. Качалова [99–100], Т.И. Пуденко [207], И.М. Реморенко [4], В.Д. Шадрикова [150] и др.). В данных работах акцент сделан на разработке диагностических моделей и инструментов оценки предметной подготовки педагогов и их методических умений.

Вместе с тем в указанных исследованиях вопросы, связанные с ценностно-смысловыми основаниями оценивания, спецификой оценочного взаимодействия педагогов с обучающимися и проявлением его субъектной позиции, как правило, не выступают самостоятельным предметом анализа. Сохраняется дефицит исследований, ориентированных на операционализацию оценочной деятельности

педагогов, разработку ее критериев, показателей и механизмов целенаправленного формирования в системе дополнительного профессионального образования. Проведенный анализ нормативных требований, результатов мониторинга реализации федеральных образовательных программ и степени научной разработанности проблемы позволяет выявить совокупность **противоречий**:

– между возросшими требованиями государства к оценочной деятельности педагогов в условиях формирования единого образовательного пространства, ориентированной на объективность, сопоставимость и развивающий характер оценки, и реальными затруднениями педагогов в практике оценивания;

– между возложенной на систему дополнительного профессионального образования задачей преодоления профессиональных дефицитов педагогов в сфере оценивания и отсутствием разработанных критериев и показателей сформированности оценочной деятельности;

– между востребованностью целенаправленной работы по совершенствованию оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования и отсутствием научно обоснованной целостной модели данного процесса.

Обозначенные противоречия обусловили постановку **проблемы** исследования, связанной с необходимостью получения нового научного знания, уточняющего сущность оценочной деятельности педагогов и раскрывающего условия ее формирования в системе дополнительного профессионального образования.

Актуальность обозначенной проблемы, ограниченность ее теоретической проработки и высокая значимость для современной образовательной практики определили выбор **темы исследования: «Формирование оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования»**.

Объект исследования: система дополнительного профессионального образования педагогов.

Предмет исследования: формирование оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования.

Цель исследования: разработать и верифицировать модель формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования и педагогические условия ее успешного функционирования.

Задачи исследования:

1. На основе анализа проблемы формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования уточнить содержание и структуру этой деятельности.

2. Разработать и теоретически обосновать модель формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования.

3. Выявить и обосновать совокупность педагогических условий, обеспечивающих успешную реализацию разработанной модели.

4. Провести опытно-экспериментальную проверку модели формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования и оценить ее эффективность.

Гипотеза исследования: формирование оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного образования будет успешным, если:

– рассматривать оценочную деятельность педагога как часть педагогического процесса, направленную на выявление и интерпретацию образовательных результатов обучающихся с учетом динамики их индивидуальных достижений, оказывающую влияние на мотивацию, развитие и образовательное продвижение обучающихся. Структура этой деятельности будет содержать мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный, рефлексивный и результативный компоненты;

– моделирование процесса формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования будет проходить на основе нормативно-правовых документов; опираться на системно-деятельностный, культурологический и личностно-ориентированный подходы; учитывать принципы системности, интеграции, гибкости, целостности; ориентироваться на выявленные профессиональные дефициты педагогов в оценочной деятельности;

– содержание обучения педагогов будет осуществляться на основе специально разработанного курса «Основы оценочной деятельности педагогов», включающего пять модулей, что позволит последовательно в рамках каждого модуля обеспечить продвижение педагогов от репродуктивного к продуктивному и творчески-продуктивному уровням сформированности оценочной деятельности;

– реализация содержания обучения педагогов будет осуществляться посредством совокупности методов (проблемно-ситуационный анализ, тренинг, мастер-класс, проблемная дискуссия, решение ситуационных задач, семинар-погружение, сотрудничество и др.), приемов (исследовательский поиск, постановка исследовательской проблемы и др.) и средств (учебно-методическая и научная литература, визуальные материалы и др.), обеспечивающих последовательное развитие компонентов оценочной деятельности;

– будут разработаны критерии, показатели и уровни сформированности оценочной деятельности педагогов, которые отражают ценностную направленность и мотивацию педагога, уровень его теоретической подготовленности, способность применять различные виды оценивания, разрабатывать и реализовывать оценочные инструменты, осуществлять рефлексивный анализ собственной оценочной деятельности, а также интерпретировать образовательные результаты обучающихся с учетом динамики их индивидуальных достижений;

– будет разработан и реализован комплекс необходимых педагогических условий: создание информационно-образовательной среды (цифровой кабинет слушателя с доступом к нормативно-методическим, диагностико-аналитическим и практико-рефлексивным материалам и ресурсам); супервизорское сопровождение педагогов (адресная работа с профессиональными затруднениями в сфере оценивания, анализ и коррекция оценочной практики, развитие рефлексивной позиции педагога); диссеминация педагогического опыта с привлечением иммерсивных ситуаций (представление и анализ педагогического опыта, коллективное обсуждение проблемных оценочных контекстов, использование подкастов, видеофрагментов, сценарных кейсов и визуальных образов).

Научная новизна результатов исследования состоит в том, что:

– на основе историографического анализа показана динамика трансформации содержания понятия «оценочная деятельность» и предложена его авторская трактовка и компонентный состав;

– разработана и теоретически обоснована модель формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования, содержание блоков которой направлено на динамику формирования оценочной деятельности педагогов – от теоретического осмысления и диагностики исходного уровня до освоения современных инструментов оценивания, рефлексивной коррекции и реализации оценочных процедур;

– разработан авторский курс повышения квалификации педагогов «Основы оценочной деятельности педагогов», пять модулей которого раскрывают теоретические основы и современные механизмы оценивания образовательных результатов школьников, организацию внутреннего мониторинга и использование результатов оценочных процедур;

– разработан диагностический инструментарий сформированности оценочной деятельности педагогов: критерии и уровни, соотнесенные с компонентами этой деятельности, методики самооценки, тестирования и решения педагогических ситуаций;

– выявлены необходимые педагогические условия: создание информационно-образовательной среды, супервизорское сопровождение педагогов, диссеминация педагогического опыта с привлечением иммерсивных ситуаций.

Теоретическая значимость исследования состоит в развитии теории дополнительного профессионального образования:

– в части формирования оценочной деятельности педагогов; конкретизации ее структуры и содержания; разработки и теоретическом обосновании модели формирования оценочной деятельности педагогов;

– в части развития технологии профессионального образования представлен механизм, обеспечивающий переход от репродуктивного к творчески-продуктивному уровню сформированности оценочной деятельности педагогов.

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

– разработана и апробирована дополнительная профессиональная программа (спецкурс) «Основы оценочной деятельности педагогов», направленная на формирование оценочной деятельности педагогов с учетом выявленных профессиональных затруднений в сфере оценивания;

– разработан и внедрен комплекс форм, методов и средств обучения, включающий практико-ориентированные задания и кейсы, позволяющие обеспечивать формирование оценочной деятельности педагогов;

– определен и апробирован комплекс педагогических условий, способствующих формированию оценочной деятельности педагогов;

– разработанный критериально-диагностический инструментарий, включающий критерии, показатели и уровни сформированности оценочной деятельности педагогов, может быть использован для диагностики профессиональных дефицитов педагогов и проектирования программ их профессионального развития.

Методологическую основу исследования составили**:**

– концептуальные подходы к осмыслению педагогической деятельности и профессиональных компетенций педагога (Е.Г. Белякова [25], А.Г. Бермус [26], О.В. Гукаленко [62], И.А. Зимняя [82–84], В.В. Сериков [228–229]);

– исследования, посвященные содержанию и методам современного педагогического образования, а также вопросам управления качеством подготовки педагогических кадров (О.А. Абдуллина [1], С.Г. Воровщиков [28], И.Д. Лельчицкий [129], Т.Ю. Ломакина [136–137], А.К. Маркова [141–144], Л.М. Митина [153–154], С.А. Писарева [185], А.И. Савенков [220], В.А. Сластенин [233–236], П.В. Степанов [243], И.И. Трубина [251], А.П. Тряпицына [252] и др.);

– научные работы, рассматривающие проблемы проектирования, функционирования и развития образовательной среды (О.П. Болотникова [162], М.В. Григорьев [60], И.В. Непрокина [162–163], А.К. Орешкина [172], В.В. Рубцов [140; 168], В.И. Слободчиков [237], С.В. Тарасов [19], В.А. Ясвин [280] и др.);

– труды, ориентированные на анализ и моделирование педагогических процессов (Ю.К. Бабанский [18], А Н. Дахин [66], В.И. Загвязинский [76], Р.И. Кузьминов [59], Е.А. Лодатко [135] и др.);

– исследования в области педагогического оценивания, контроля и квалиметрии в образовании (В.С. Аванесов [2], В.И. Байденко [20], Б.С. Блум [282], В.А. Кальней [97], Г.С. Ковалева [36; 214], А.Н. Майоров [139], Г.П. Савиных [222] и др.).

В исследовании применялся комплекс взаимодополняющих **методов исследования**: *теоретические* – анализ педагогической, методической, психологической и нормативной литературы по проблеме исследования, системный анализ, сравнение, обобщение, классификация, моделирование, прогнозирование и систематизация научных данных; *эмпирические* – изучение и обобщение педагогического опыта формирования оценочной деятельности педагогов, проведение констатирующего и формирующего этапов эксперимента, анкетирование, тестирование; *статистические* – обработка результатов, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы.

Положения, выносимые на защиту:

1. На основе историографического анализа выделены три периода динамики поэтапного формирования взглядов и содержания понятия «оценочная деятельность» и предложено авторское определение: *оценочная деятельность педагога – это часть педагогического процесса, направленная на выявление и интерпретацию образовательных результатов обучающихся с учетом динамики их индивидуальных достижений, оказывающая влияние на мотивацию, развитие и образовательное продвижение обучающихся.* Структура этой деятельности содержит следующие компоненты: мотивационно-ценностный (отражает внутреннюю установку педагога на поддержку обучающегося и развитие его личностного потенциала), когнитивный (характеризует систему знаний об оценочной деятельности), операционально-деятельностный (раскрывает практическую сторону реализации оценочной деятельности), рефлексивный (связан со способностью педагога к анализу и осмыслению собственной оценочной

практики) и результативный (характеризует направленность оценочной деятельности на объективное оценивание и интерпретацию образовательных результатов обучающихся).

2. Критерии сформированности оценочной деятельности педагогов соотнесены с компонентами этой деятельности и раскрываются через систему показателей: ориентация на гуманистические ценности, внутренняя мотивация к совершенствованию оценочной деятельности и осознание ее значимости; знание сущности, функций и принципов оценивания, нормативных требований и методов интерпретации результатов; умение проектирования и реализации оценочных процедур, применения формирующего и критериального оценивания и использования результатов для коррекции образовательного процесса; способность к самоанализу, прогнозированию и коррекции оценочной практики, а также к профессиональной коммуникации; обеспечение объективности оценивания, его развивающего эффекта, проявляющегося в формировании у обучающихся самооценки, снижении учебной тревожности и использовании результатов для совершенствования образовательного процесса.

3. Модель формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования опирается на системно-деятельностный, культурологический и личностно-ориентированный подходы. Отбор содержания оценочной деятельности педагогов определяется совокупностью принципов системности, интеграции, целостности, гибкости, проблемности, личной значимости и рефлексивности. Модель состоит из блоков (целевой, методологический, мотивационно-ценностный, содержательный, процессуальный и результативный), что позволяет последовательно решать профессиональные задачи: освоение теоретико-нормативных оснований оценивания; применение критериев и инструментов оценки; организация оценочного взаимодействия с обучающимися и включение их в процедуры самооценки; развитие рефлексивного отношения к собственной оценочной практике.

4. Формирование оценочной деятельности педагогов обеспечивается реализацией программы спецкурса «Основы оценочной деятельности педагогов», включающей пять модулей («Сущность оценочной деятельности», «Основные виды оценивания (критериальное, формирующее), способы применения в педагогической практике», «Внутренняя и внешняя оценка, способы обработки результатов оценочных процедур, их учет в педагогической практике», «Нормативные основания и согласование образовательных результатов в рамках основной образовательной программы общего образования», «Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной общеобразовательной программы»), что позволяет педагогам последовательно овладевать необходимыми действиями, обеспечивает предупреждение типичных рисков оценочной деятельности (формализация оценивания, несогласованность критериев, снижение мотивации, конфликтность оценочных ситуаций) и их переход от репродуктивного к продуктивному и творчески-продуктивному уровню сформированности этой деятельности.

5. Успешность формирования оценочной деятельности педагогов обеспечивается комплексом необходимых педагогических условий:

1) создание информационно-образовательной среды, которая обеспечивает доступ в цифровой кабинет, где опубликованы структурированные нормативные документы, методические рекомендации по оцениванию предметных результатов по учебным предметам, формы и шаблоны для разработки критериев оценивания, глоссарий с пояснениями, примеры аналитических материалов, визуальные схемы системы оценки достижения планируемых результатов и т. п.;
2) организация супервизорского сопровождения, реализуемого на основе выявленных профессиональных затруднений педагогов, с вариативным отбором содержания и форм работы, направленных на преодоление дефицитов в области критериального оценивания, оценочного взаимодействия и обеспечения развивающего характера оценивания;

3) диссеминация педагогического опыта с использованием иммерсивных ситуаций, обеспечивающих моделирование реальных практик оценивания, развитие рефлексивной позиции педагогов и освоение способов согласованного оценивания личностных, метапредметных и предметных результатов обучающихся.

Степень достоверности и обоснованности обеспечена методологической базой исследования и адекватностью методов. Надежность подтверждена репрезентативностью выборки и статистически значимыми изменениями в экспериментальных группах. Практическая применимость модели доказана ее внедрением в систему дополнительного профессионального образования.

Личный вклад автора заключается в разработке, организации и реализации исследования, направленного на теоретическое обоснование и практическую реализацию формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования. Автором разработаны и апробированы специальный курс, модель формирования оценочной деятельности педагогов, а также методика диагностики уровня ее сформированности, обеспечившие достижение поставленных целей исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством их представления в публикациях автора и докладах на научных и научно-практических мероприятиях различного уровня. Результаты исследования были представлены на международных научно-практических конференциях «Тенденции развития образования» (2018, 2025, г. Москва), юбилейном форуме с международным участием «Формирование единого образовательного пространства: задачи, решения, перспективы» (2023, г. Москва), XVI Международной научно-практической конференции «Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы» (2025, г. Шадринск), Всероссийской научно-практической конференции «Педагогическая и гуманитарная сферы: история и современность» (2025, г. Шадринск), VIII окружных совещаниях по вопросам реализации ФГОС и ФООП, организованных ФГБНУ «Институт

стратегии развития образования» (2023, все федеральные округа Российской Федерации), Всероссийском семинаре-совещании руководителей органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих управление в сфере образования (2023, г. Грозный).

Отдельные результаты исследования обсуждались и получали практическую апробацию в ходе образовательных сессий для управленческих команд субъектов Дальневосточного федерального округа (2023, г. Хабаровск; 2025, г. Благовещенск; 2025, г. Южно-Сахалинск), образовательной сессии для муниципальных команд Приморского края (2024, г. Владивосток), VII Арктического образовательного форума (2025, г. Новый Уренгой), Межрегиональной конференции по вопросам развития системы оценки качества образования (2025, г. Ханты-Мансийск). Результаты исследования также рассматривались на заседаниях кафедры педагогики ФГБОУ ВО «ШГПУ» (2025, г. Шадринск) и в рамках научно-методических семинаров КГАО ДПО «Камчатский ИРО» (г. Петропавловск-Камчатский), ГАУ ЯНАО «РЦОКО» (г. Салехард), ОГАОУ ДПО «ИРО ЕАО» (г. Биробиджан).

Этапы и экспериментальная база исследования. Опытно-экспериментальная работа проходила в три этапа с 2016 г. по 2025 г. Экспериментальная база исследования включала организации дополнительного профессионального образования, расположенные в различных регионах Российской Федерации: Камчатский институт развития образования, Институт развития образования Еврейской автономной области, Региональный центр оценки качества образования ЯНАО. В педагогическом эксперименте приняли участие 150 педагогов, распределенных на четыре экспериментальные группы и одну контрольную группу по 30 человек в каждой.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности.

Диссертационное исследование соответствует паспорту научной специальности 5.8.7 «Методология и технология профессионального образования» по направлениям исследования: 6. Педагогические измерения в профессиональном образовании; 34. Непрерывное профессиональное развитие. Дополнительное образование педагогов.

Объем и структура работы. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы (284 источника), приложений. Общий объем диссертационной работы составляет 271 страницу и включает основной текст объемом 215 страниц, содержащих 31 таблицу, 7 рисунков и 5 приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Теоретический анализ основных научных понятий, обеспечивающих диссертационное исследование

Осмысление состояния проблемы формирования оценочной деятельности педагогов предполагает рассмотрение двух взаимосвязанных аспектов: выстраивание терминологического поля исследования через анализ базовых понятий и конкретизацию содержания понятия «оценочная деятельность», определяющего рамки объекта и предмета диссертационного исследования.

В процессе исследования терминологических полей основным инструментом анализа, как правило, выступает структурно-семантический метод. В научной литературе неоднократно подчеркивается значимость комплексного изучения различных видов системных связей, возникающих внутри поля, включая парадигматические, деривационно-ассоциативные, деривационные, синтагматические, мотивационные отношения и другие типы корреляций. В рамках настоящего исследования целесообразно использование метода тезаурусного моделирования, который позволяет репрезентировать терминологическое поле в виде семантического пространства, функционирующего в качестве лингвистической проекции соответствующей предметной области [57].

При изучении терминологических полей важно рассмотреть не только отдельные термины, но и их взаимосвязи и взаимодействия внутри рамок определенной предметной области. Используемый метод тезаурусного моделирования помогает представить эти связи в виде семантического пространства, что позволяет легче ориентироваться в многообразии понятий и их значений.

С этой целью выделим две группы понятий: базовые и комплексные (производные).

К числу базовых понятий относятся категории «педагог», «профессиональная деятельность», «оценочная деятельность», «формирование», «система дополнительного профессионального образования». Указанные понятия задают теоретические основания исследования и отражают общую структуру профессиональной деятельности педагогов и условия ее развития.

Комплексные (производные) понятия формируются на основе конкретизации базовых категорий и включают «профессиональную деятельность педагогов», «оценочную деятельность педагогов», «формирование оценочной деятельности педагогов», «формирование оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования». Данные понятия отражают специфику исследуемого процесса и раскрывают его в динамике – от общей профессиональной деятельности к целенаправленному развитию оценочной деятельности в системе дополнительного профессионального образования.

Взаимосвязь указанных понятий представлена в терминологическом поле (Рисунок 1.1.1), где их иерархическое соподчинение позволяет проследить переход от общих категорий к конкретизированному объекту исследования – формированию оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования.

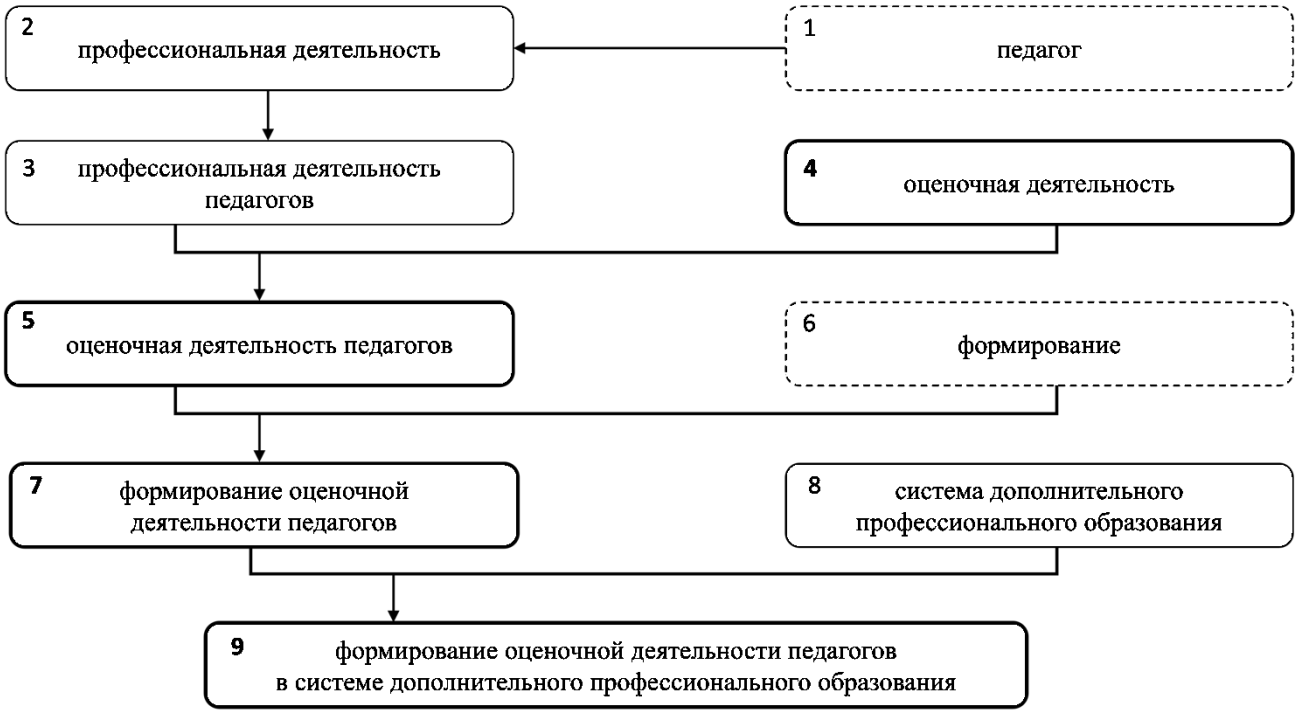

Рисунок 1.1.1 – Понятийный аппарат диссертационного исследования

Взаимосвязь между базовыми и комплексными (производными) понятиями в представленной системе носит системообразующий характер и определяет логику их иерархического соподчинения:

– понятие «педагог» соотнесено с категорией профессиональной деятельности, поскольку именно через нее раскрываются содержание и специфика его труда. Профессиональная деятельность педагогов выступает более конкретизированным уровнем анализа и задает основу для выделения ее структурных компонентов;

– оценочная деятельность рассматривается как функционально значимый компонент профессиональной деятельности педагогов. Ее включение в общую структуру профессионального труда позволяет выделить оценочную деятельность педагогов как относительно самостоятельное направление деятельности, обладающее собственной целевой направленностью и операциональной спецификой;

– категория формирования вводит динамический аспект анализа и отражает процессуальную сторону развития оценочной деятельности. Формирование оценочной деятельности педагогов понимается как целенаправленный и управляемый процесс совершенствования ее структурных компонентов и способов реализации оценочного взаимодействия;

– система дополнительного профессионального образования выступает институциональной средой, обеспечивающей организационные, содержательные и методические условия данного процесса.

Представленная иерархия понятий позволяет выстроить целостное терминологическое поле исследования, в котором каждое понятие занимает определенное место и раскрывается через систему взаимосвязанных смысловых отношений.

В научной традиции понятие «деятельность» рассматривается как базовая категория философии, психологии и педагогики. Его становление в отечественной мысли связано с философскими идеями И. Канта, в рамках которых деятельность трактуется как форма психической активности личности, направленная на постижение и изменение человека [102]. Тем самым отмечается активный, преобразующий характер взаимодействия субъекта с действительностью.

В классической немецкой философии термин «деятельность» был использован Г.В.Ф. Гегелем в триаде «цель – деятельность – материал». В этой логике деятельность понимается как процесс реализации цели, превращения идеального в материальное [102]. Такое понимание фиксирует ее направленность на достижение результата и преобразование объективной реальности.

В психологическом аспекте категория деятельности раскрывается в работах Л.С. Выготского, который рассматривал ее в контексте развития высших психических функций. Согласно его позиции, всякая психическая функция в развитии ребенка первоначально возникает как коллективная деятельность и лишь затем становится индивидуальной [50]. Настоящее положение выделяет социальную природу деятельности и ее роль в процессе личностного становления.

Структурно деятельность включает мотивы, действия и цели. Действие выступает основной единицей деятельности и всегда соотносится с осознанной целью, тогда как операции обеспечивают техническую сторону ее осуществления [102]. Таким образом, деятельность представляет собой целенаправленную, мотивированную и структурно организованную систему взаимосвязанных действий.

Конкретизация категории в педагогике осуществляется через понятие «педагогическая деятельность», которая определяется как особый вид социальной деятельности по передаче накопленного человечеством опыта от старших поколений младшим, в процессе чего создаются условия для личностного развития и подготовки человека к выполнению социальных ролей в обществе [87]. Педагогическая деятельность носит социально и личностно детерминированный характер и направлена на приобщение человека к жизни общества.

Дальнейшее рассмотрение понятийного аппарата исследования связано с анализом таких категорий, как «оценочная деятельность» и «оценочная деятельность педагогов».

В педагогической науке оценочная деятельность рассматривается с разных позиций, что объясняется ее сложной и многогранной природой. Исследователи акцентируют внимание на различных аспектах рассматриваемого явления, что позволяет выявить его ключевые характеристики.

Так, В.Н. Мясищев определяет оценочную деятельность как процесс внутреннего сопоставления человеком своих действий с социальными эталонами и общественными нормами [158; 205]. Это определение усиливает личностный и психологический аспекты оценочной деятельности, связывая ее с системой ценностей, норм и идеалов, принятых в обществе.

В интерпретации В.С. Сергеевой оценочная деятельность рассматривается как особый вид педагогической деятельности, связанный с конструированием и использованием средств педагогических измерений, а также с анализом результатов образовательного процесса [179]. При таком подходе ведущую роль играет инструментальный аспект оценивания, предполагающий опору на научно обоснованные методы и процедуры.

Г.Ю. Ксензова, в свою очередь, выделяет регулятивную функцию оценочной деятельности и обращает внимание на ее зависимость от используемых педагогических технологий, а также влияние на формирование адекватной самооценки обучающихся [124].

Вопрос о роли оценочной деятельности в педагогической практике раскрывается и через понятие «оценочная деятельность» педагогов. Так, В.М. Полонский трактует ее как процесс оценки знаний обучающихся на основе заранее заданных критериев, делая упор на систематичность и контрольную функцию [192].

По мнению Н.В. Селезнева, оценочная деятельность педагогов представляет собой многоуровневый процесс, направленный на формирование у обучающихся адекватной самооценки и их личностное развитие [225].

В исследованиях В.В. Поликарповой оценочная деятельность учителя рассматривается как органичная составляющая профессиональной педагогической деятельности, ориентированная на создание условий, способствующих развитию обучающихся и формированию у них способности к самооценке [190].

Е.Г. Матвиевская, в свою очередь, трактует оценочную деятельность педагогов как процесс взаимодействия с обучающимся, в рамках которого у участников образовательного процесса формируются оценочные суждения относительно предметных, метапредметных и личностных результатов обучения [147].

Анализ приведенных трактовок позволяет заключить, что оценочная деятельность представляет собой сложный и многоаспектный процесс. С одной стороны, она включает в себя индивидуальное восприятие и анализ (В. Н. Мясищев, Н.В. Селезнев), с другой – требует четких методологических основ и применения объективных инструментов оценки (В.С. Сергеева, В.М. Полонский). В современных педагогических исследованиях подчеркивается, что оценочная деятельность педагогов не ограничивается функцией контроля усвоения знаний, а приобретает характер развивающего механизма, способствующего личностному становлению обучающихся, формированию их самооценки и учебной мотивации (Ш.А. Амонашвили [9–11], Г.Ю. Ксензова [124], В.В. Поликарпова [190–191], Е.Г. Матвиевская [146–147]).

Таким образом, оценочная деятельность педагогов в контексте нашего исследования приобретает многоуровневый характер, охватывая как контролирующую и корректирующую функции, так и личностно-развивающую составляющую, что обусловливает ее ключевую роль в обеспечении качества образовательного процесса.

Анализ ключевых научных категорий, положенных в основу исследования, позволяет сделать вывод о различной степени теоретической разработанности понятий в определенном нами терминополе исследования.

Так, считаем, что в связи с заданными ориентирами развития Российской Федерации [254], требованиями ФГОС общего образования [195–198] и ФОП общего образования [199–202] особую значимость приобретает переосмысление оценочной деятельности как важнейшего компонента профессиональной деятельности педагогов. Актуализируется необходимость ее рассмотрения во взаимосвязи с уровнем профессиональной подготовки педагогов, сформированностью его практических умений и системой устойчивых ценностных установок, развиваемых в системе дополнительного профессионального образования. В рамках настоящего исследования оценочная деятельность педагогов трактуется как целостная система профессиональных действий и отношений, личностно обусловленная и реализуемая в процессе оценочного взаимодействия.

Именно поэтому оценочная деятельность педагогов должна рассматриваться как целостная система профессиональных действий и отношений, формирующаяся на пересечении ценностных ориентиров и профессиональных умений. В этой связи важным становится уточнение структуры оценочного суждения: оно не может носить произвольный характер, а должно опираться на четко определенные критерии, соотнесенные с целями образования и охватывающие группы образовательных результатов (личностные, метапредметные, предметные). Такая организация оценивания обеспечивает его соответствие требованиям действующих ФГОС общего образования и позволяет говорить о методологической целостности оценочной деятельности.

Дополнительный акцент делается на способности педагогов к профессиональной рефлексии, предполагающей осмысленный анализ собственной оценочной практики и ее соотнесение с целями обучения и воспитания. Выделенный аспект приобретает особую значимость в системе дополнительного профессионального образования, где педагог включается в процесс профессионального роста и переосмысления собственного опыта. Существенным является и гуманистический вектор оценочной деятельности: в современной образовательной среде оценивание утрачивает преимущественно контролирующую функцию, приобретая характер развивающей поддержки, способствующей раскрытию потенциала каждого обучающегося.

Системообразующим фактором выступают условия формирования и совершенствования оценочной деятельности, прежде всего пространство дополнительного профессионального образования. Именно здесь создаются предпосылки для развития не только оценочных умений, но и осознанного понимания педагогами целей своей профессиональной деятельности, этических оснований оценивания и принципов взаимодействия с обучающимися. Совокупность обозначенных положений позволяет рассматривать оценочную деятельность как целостное профессиональное образование, формирующееся и развивающееся в процессе педагогической практики.

Содержательно оценочная деятельность проявляется через ряд взаимосвязанных компонентов.

Во-первых, принципиальное значение имеет сформированность способности к обоснованному оценочному суждению, предполагающей принятие педагогами решений на основе сопоставления целей обучения с фактически достигнутыми предметными, метапредметными и личностными результатами обучающихся. Это соотносится с идеями В.В. Давыдова [63–64], подчеркивавшего роль оценки и рефлексии как условий развивающего характера обучения.

Во-вторых, важным компонентом выступает способность педагогов к рефлексивному анализу собственной профессиональной деятельности, включающему оценку принятых решений и готовность к их корректировке. Развитие данного аспекта соотносится с положениями Л.С. Выготского о социальной природе деятельности и значении рефлексии в ее становлении [49–51].

В-третьих, оценочная деятельность предполагает направленность на формирование у обучающихся умений самостоятельного оценивания образовательных достижений, что обеспечивает постепенный переход к позиции субъекта учебной деятельности. Этот аспект согласуется с научными представлениями Ю.К. Бабанского, рассматривавшего оценивание как важнейший регулятор образовательного процесса и средство развития саморефлексии [18].

Проведенный теоретический анализ позволяет уточнить сущность оценочной деятельности педагогов как специфического компонента их профессиональной деятельности, обладающего собственной целью, содержанием и механизмами реализации. Она не сводится к процедуре фиксации результатов обучения, а выступает регулятивным и развивающим механизмом образовательного процесса, обеспечивающим соотнесение достигнутых результатов с целями образования и ценностными ориентирами педагогической практики.

Таким образом, оценочная деятельность педагога – это часть педагогического процесса, направленная на выявление и интерпретацию образовательных результатов обучающихся с учетом динамики их индивидуальных достижений, оказывающую влияние на мотивацию, развитие и образовательное продвижение обучающихся.

Выводы по параграфу

В результате анализа понятийно-категориального аппарата, отражающего проблемное поле исследования, была выстроена логически обоснованная система ключевых категорий, охватывающая как базовые, так и комплексные (производные) понятия, определяющие научное направление работы.

К числу базовых понятий отнесены категории «деятельность», «профессиональная деятельность», «оценочная деятельность», «педагог», «дополнительное профессиональное образование». Эти понятия задают общенаучные и педагогические основания исследования и раскрываются в философском и педагогическом контекстах. Их анализ позволил определить методологическую основу понимания оценочной деятельности как структурного компонента профессиональной деятельности педагогов.

В качестве комплексных (производных) понятий выделены «профессиональная деятельность педагогов», «оценочная деятельность педагогов», «формирование оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования». Их содержательное раскрытие позволило конкретизировать специфику оценочной деятельности в структуре профессионального труда педагогов и определить условия ее развития.

В рамках настоящего исследования деятельность понимается в философской трактовке Г.В.Ф. Гегеля как процесс реализации цели, обеспечивающий превращение идеального замысла в материальный результат [10]. В данном понимании деятельность выступает как целенаправленное преобразование действительности, опосредующее переход от субъективно поставленной цели к объективному результату.

Под педагогической деятельностью понимается особый вид социальной деятельности по передаче накопленного человечеством опыта от старших поколений младшим, в процессе которого создаются условия для личностного развития и подготовки человека к выполнению социальных ролей в обществе (Н.И. Зырянова [87]).

Оценочная деятельность понимается как процесс внутреннего сопоставления человеком своих действий с социальными эталонами и общественными нормами (В.Н. Мясищев [158]), охватывающий этапы планирования, реализации и анализа оценивания.

К числу комплексных (производных) понятий также отнесена оценочная деятельность – это часть педагогического процесса, направленная на выявление и интерпретацию образовательных результатов обучающихся с учетом динамики их индивидуальных достижений, оказывающую влияние на мотивацию, развитие и образовательное продвижение обучающихся. Таким образом, сформированная понятийная система выступает концептуальным фундаментом исследования и служит ориентиром для дальнейшего построения модели формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования.

Представленное содержательное наполнение категорийного аппарата позволяет не только конкретизировать понятийные границы, но и обеспечивает концептуальную целостность исследования, задавая основу для последующей структурной и методологической проработки модели формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования.

1.2. Формирование оценочной деятельности педагогов как научно-педагогическая проблема

Понимание оценочной деятельности педагогов как значимого компонента профессиональной деятельности сформировалось в результате продолжительного развития научно-педагогической мысли.

Анализ отечественного и зарубежного научного наследия позволяет выделить три ключевые этапа развития представлений об оценивании, в рамках которых накапливались, переосмысливались и структурировались знания, ставшие основой современного понимания оценочной деятельности.

Согласно логике поставленных задач, проведем историографический анализ современного состояния исследуемой проблемы.

Историография проблемы включает описание трех периодов:

Этап 1. I в. – первая половина XIX в: этап эмпирического оценивания.

Этап 2. Вторая половина XIX в. – начало XX в: этап становления педагогической рефлексии.

Этап 3. XX в. – по настоящее время: этап развития взглядов на оценочную деятельность.

Проследим динамику формирования взглядов на оценочную деятельность педагогов в контексте отдельных этапов ее развития.

Этап 1. I в. – первая половина XIX в.: этап эмпирического оценивания.

На этом этапе оценка рассматривалась преимущественно как внепедагогическая, но социально значимая форма установления соответствия индивидуальных качеств человека (прежде всего интеллектуальных и моральных) ожиданиям общества.

Диагностика способностей реализовывалась в формах испытаний, экзаменов, философских диспутов. Уже в античной педагогике особое внимание уделяется внутренним качествам личности: Платон в трактате «Государство» [187] подчеркивал необходимость выявления врожденных способностей индивида к познанию как основание для образовательной и социальной стратификации.

Среди представителей античной педагогической мысли особое место занимает М.Ф. Квинтилиан, чьи взгляды на воспитание и обучение заслуживают особого внимания в контексте становления оценочной деятельности учителя [181]. В условиях позднеримского общества, переживавшего трансформацию образовательных практик, М.Ф. Квинтилиан одним из первых акцентировал внимание на системном подходе к воспитанию личности с раннего возраста.

В представлении философа невозможно эффективно выстроить обучение, не учитывая способностей ребенка, заложенных природой, а также формирование у него правильных нравственных ориентиров без доброжелательного и последовательного отношения со стороны педагога.

М.Ф. Квинтиллиан настаивал, что к оценке достижений ученика необходимо подходить не как к формальному контролю знаний, но использовать ее в качестве инструмента поддержки обучающегося, повышения его мотивации и развития личности в целом. Это становится возможным только в такой педагогической среде, где учитель являет собой не только носителем знания, а становится наставником и образцом для подражания.

В этом контексте можно говорить о гуманистической направленности оценочной деятельности педагогов, подразумевающей как уважение к индивидуальности каждого ученика, так и ориентацию на его внутреннее развитие.

Идеи М.Ф. Квинтиллиана о важности личностного подхода к обучению, подразумевающего всестороннее развитие личности ребенка и подчеркивающие необходимость создания благоприятной образовательной среды, а также подготовки учителя стали важной вехой в развитии педагогической мысли.

В византийской и древнерусской педагогике оценивание имело ярко выраженный нравственно-религиозный характер, сочетая элементы дидактического контроля и духовного наставления [11]. Однако на данном этапе отсутствовали системные подходы к оценке как педагогическому феномену. Жесткость педагогического воздействия соответствовала социальным реалиям феодального общества, где господствующие классы и духовенство стремились закрепить свою власть над молодым поколением через воспитание страха и безусловное подчинение. Такая система образования устраивала и зарождавшееся буржуазное общество, несмотря на определенные внешние изменения в формах обучения. Школа тех времен не могла рассчитывать на высокую профессиональную квалификацию педагогов: преподавателями зачастую становились случайные люди, владеющие лишь элементарной грамотностью, – бывшие солдаты, ремесленники и прочие представители низших слоев, что также способствовало репрессивному характеру воспитательных практик.

Уровень педагогического мастерства в Средние века оставался крайне низким, не соответствуя ни развивающимся научным знаниям, ни гуманистическим

идеалам, зародившимся еще в античности. Как показывают исследования (например, работ Сократа, М.Ф. Квинтилиана [11]), альтернативные подходы, основанные на уважении к личности обучающегося, существовали, но массового распространения не получили.

Идеи воспитания, основанные на уважении к интересам ребенка, а также принципы свободы и признания его личностной автономии, получают активное развитие в период Возрождения. Эти положения нашли отражение в трудах гуманистов – Витторино да Фельтре, Франсуа Рабле, Томаса Мора [11]. В эпоху Просвещения гуманистические идеи продолжают развиваться, приобретают системность и научное обоснование в работах Яна Амоса Коменского [107], Джона Локка, Жан-Жака Руссо и Дени Дидро [11].

Развитие дидактической теории, связанное с эпохой Просвещения, знаменует собой переход к систематическому рассмотрению оценивания как необходимого компонента педагогического процесса. В работах Я.А. Коменского была предпринята попытка нормативного закрепления структуры контроля и оценки с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учеников, а также введены понятия дифференциации в оценивании и многоуровневого контроля [107].

Д. Локк и Ж.-Ж. Руссо внесли вклад в развитие индивидуально-ориентированной модели оценки, в которой важную роль играли мотивационные, эмоционально-волевые и личностные характеристики ученика [130].

И.Г. Песталоцци, разрабатывая концепции начального народного образования, акцентировал внимание на важности наблюдения за ребенком и соотнесения результатов обучения с его внутренним развитием [183]. Идеи И.Г. Песталоцци, связанные с тем, что механическая проверка знаний без учета индивидуальных особенностей ученика лишает процесс обучения гуманистической направленности, внесли существенный вклад в развитие понимания специфики оценивания.

Таким образом, в указанный период оценивание впервые становится объектом педагогического исследования и приобретает функции, выходящие за рамки простой проверки знаний.

Особое значение для дальнейшего развития педагогики сыграли реформаторские идеи, зафиксированные, в частности, в проектах И.И. Бецкого в России в XVIII в. Он придавал большое значение воспитанию нравственных качеств личности, а не только усвоению знаний. Он писал: «Единожды и навсегда ввести закон и строго утверждать – никогда и ни за что не бить детей» [11].

В этот период оценочная деятельность формировалась как интуитивная социальная практика, ориентированная преимущественно на соответствие внешним требованиям, без научной рефлексии. Процесс оценивания носил репрессивный характер, а образовательные задачи подчинялись целям социальной стратификации. Появлялись отдельные гуманистические идеи, однако они по-прежнему оставались эпизодическими и не определяли характер массовой педагогической практики (Таблица 1.2.1).

Таблица 1.2.1 – Этапы становления оценочной деятельности в педагогике: персоналии, концепции и ведущие идеи (I в. – первая половина XIX в.)

Период/персоналии	Концепции, теории, взгляды	Ведущие идеи периода
IV–V вв. до н. э. Античность/Платон	Выявление врожденных способностей как основа образовательной и социальной стратификации	Оценка как средство отбора по врожденным качествам и способностям
I в. н. э. Поздняя античность/ М.Ф. Квинтилиан	Идеи гуманного воспитания с раннего возраста, внимание к индивидуальным особенностям, требования к профессионализму учителя	Формирование нравственных и интеллектуальных качеств с рождения, гуманизация оценивания
IX–XIV вв. Византия и Древняя Русь	Нравственно-религиозный характер оценивания, отсутствие системных педагогических подходов	Оценка как духовное наставление без педагогической рефлексии
V–XV вв. Средние века	Репрессивный характер образования, педагогика страха и подчинения	Оценка как инструмент социальной стратификации через репрессию
XIV–XVI вв. Возрождение/ В. да Фельтре, Ф. Рабле, Т. Мор	Гуманистические идеи воспитания, уважение к личности ребенка	Появление идей свободы и уважения в образовании
XVII–XVIII вв. Просвещение/ Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Д. Дидро	Развитие дидактической теории, индивидуально-ориентированная модель оценки	Систематизация контроля и учета индивидуальных особенностей детей

XVIII в. Новое время/ И.Г. Песталоцци	Наблюдение за внутренним развитием ребенка, критика механической проверки знаний	Гуманизация процесса оценки, внимание к внутреннему развитию ученика
XVIII в. Россия/ И.И. Бецкой	Фокус на воспитании нравственных качеств, отказ от телесных наказаний	Этическое воспитание и гуманизация педагогической практики

Этап 2. Вторая половина XIX в. – начало XX в: этап становления педагогической рефлексии.

Формируется понимание необходимости учитывать личностные особенности ученика при оценке их достижений. Основу закладывают труды К.Д. Ушинского [255] и Л.Н. Толстого [250]. Оценка начинает осмысливаться как средство педагогической поддержки развития личности.

В этот период широко применялись балльные системы, выступающие, по сути, заменой телесных наказаний и отражающие авторитарную модель педагогического взаимодействия.

Педагогические идеи Л.Н. Толстого содержат глубокий критический анализ сущности оценки и ее влияния на развитие личности.

Л.Н. Толстой утверждал, что познавательная активность ребенка возникает лишь в состоянии внутреннего возбуждения, а потому воспринимать радостный и оживленный дух обучения как препятствие есть грубейшая педагогическая ошибка. Обучение, по его мнению, должно стимулировать естественное желание узнавать новое, а не подавлять его жесткой регламентацией и административным давлением.

Анализируя существующую в его время систему оценивания – опросы, экзамены, отметки – Л.Н. Толстой подчеркивал, что невозможно адекватно и полно отразить уровень знаний ученика посредством формальных процедур, поскольку знание есть динамический, индивидуально окрашенный процесс, не поддающийся объективному измерению в ограниченных временных рамках. Экзамены и индивидуальные опросы не способны зафиксировать истинный уровень развития ребенка, так как требуют ответов вне оптимального эмоционального состояния, что деформирует как содержание, так и форму речевого самовыражения ученика.

Л.Н. Толстой остро критиковал моральный аспект одиночного опрашивания, рассматривая его как проявление властного и унизительного отношения педагогов к ученику, что противоречит гуманистической природе образовательного процесса. Оценивание в форме отметок в яснополянской школе не имело значения социального давления: родители крестьянских детей мало интересовались их успехами, а учителя применяли оценки, скорее, из уважения к сложившейся традиции, нежели как инструмент принуждения к учебе.

Отметки, по наблюдениям Л.Н. Толстого, служили больше формой самооценки учеников. Они принимались детьми как субъективное суждение о собственных усилиях и вызывали протест лишь тогда, когда ученики ощущали несправедливость оценки. Таким образом, оценочная деятельность приобретала характер внутренне осознанной и справедливой процедуры, что способствовало развитию у учеников самостоятельных критериев оценивания собственных знаний и достижений.

К.Д. Ушинский подчеркивал необходимость справедливой оценки успехов учеников. Оценка, по его мнению, должна учитывать индивидуальные особенности воспитанников и способствовать развитию положительной самооценки у ребенка [255].

Н.И. Пирогов утверждал, что гуманистический подход к оцениванию имеет первостепенное значение: педагог обязан видеть в ученике не просто объект контроля, а личность, способную к самостоятельному развитию через рефлексию [184].

П.Ф. Каптерев развивал идеи о необходимости раскрытия ученикам причин выставляемых отметок и формировании у них способности к саморефлексии [98].

В 1870-е годы в России начинается активная дискуссия об оценочных практиках, вызванная осознанием пороков существующей системы. Испытания часто превращались в форму насилия над учеником, в процессе которого допускались многочисленные ошибки, несправедливости, искажения сути учебных достижений. Общественное сознание, обеспокоенное качеством народного образования, выдвигало три основных направления реформирования оценочной системы:

1. Совершенствование целей, методов и оснований применения отметок как стимулов учебной деятельности и средств социальной регуляции в школьной среде.

2. Создание механизмов, ограничивающих негативное влияние отметок на формирование личности учеников.

3. Поиск альтернативных форм оценки, акцентирующих внимание на реальных знаниях, умениях, глубине и прочности усвоенного материала.

В ходе обсуждения, инициированного К.К. Сент-Илером, сформировались две противоположные позиции. Сторонники сохранения системы отметок (В.А. Евтушевский, К.К. Сент-Илер и др.) рассматривали баллы как необходимую меру стимулирования учебной активности и средство объективизации прогресса ученика на разных стадиях освоения материала. Они отмечали, что в условиях многолюдных классов и ограниченного времени баллы являются единственным эффективным способом фиксации индивидуальных достижений, минимизирующим субъективные характеристики учеников [11].

Противники системы отметок (А.Н. Страннолюбский, П.Г. Редькин и др.) видели в баллах логическое и педагогическое противоречие: попытку количественно измерить качественно разнородные свойства ученика. Они указывали на отсутствие единых стандартов оценивания, что приводило к субъективизму и деформированию образовательных отношений. Более того, акцент на балльной оценке развивал у учеников стремление к внешним признакам успеха в ущерб истинной познавательной мотивации [11].

Продолжателями развития взглядов на оценочную деятельность стали педагоги начала XX века:

П.П. Блонский рассматривал оценку как инструмент развития мышления учащегося [31]. Он подчеркивал, что оценка должна стимулировать аналитическое и критическое мышление, а не быть механическим актом фиксации ошибок.

С.Т. Шацкий отмечал важность создания такой образовательной среды, где оценка выступает как поддержка развития самоуправления и ответственности у детей, а не как инструмент наказания [269]. С.Т. Шацкий пытался решить проблему оценки, которая основывалась на гуманистических началах

во взаимоотношении людей. «В школах (без разрешения) стихийно стала применяться четырехбалльная система оценок» [114]. Данная система облегчала взаимопонимание между родителями и учителями в части успешности обучения ребенка и придавала последнему стимул для развития.

Б. М. Райков в своих исследованиях подчеркивал необходимость перехода от формального оценивания к оцениванию развития познавательных интересов и активности обучающихся [182].

Д.Г. Троицкий рассматривал оценочную деятельность как неразрывную часть педагогического управления, ориентированного на развитие обучаемого [182].

И.И. Емельянов акцентировал внимание на необходимости четкого определения критериев оценки и обеспечении их прозрачности для учеников [69].

А. Радченко развивал идеи использования оценки для выявления индивидуальных особенностей и затруднений учащихся, что позволяет строить более эффективные индивидуальные образовательные маршруты [209].

М. Бескин подчеркивал роль промежуточного оценивания как средства своевременной коррекции учебной деятельности [28].

Е.Н. Медынский рассматривал оценку как фактор формирования внутренней учебной мотивации у детей [149].

Как отмечает А.И. Померанцева, участие учащихся в учете результатов собственной деятельности является необходимым условием эффективной организации оценочного процесса. Данная позиция позволяет рассматривать оценку не только как средство внешнего контроля, но и как механизм формирования самоконтроля и самостоятельности учащихся [182].

К.Н. Соколов выделял функции оценки как средства обратной связи между учеником и учителем, обеспечивающей своевременную коррекцию образовательного процесса [240].

Таким образом, отечественная педагогическая мысль второй половины XIX в. – начала XX в. заложила богатую традицию гуманистического, развивающего и личностно-ориентированного понимания оценочной деятельности.

Идеи справедливости, индивидуализации, развития рефлексии и внутренней мотивации, выдвинутые в трудах К.Д. Ушинского [255], Н.И. Пирогова [184], П.Ф. Каптерева [98] и продолженные исследователями начала XX в., составили фундамент для современных подходов к формированию оценочной деятельности педагогов.

Именно осознание этих противоречий впоследствии стало стимулом для формирования педагогической диагностики как самостоятельной области научного знания, а также для развития систем критериального оценивания, ориентированных на личностное развитие ученика.

На данном этапе оценка начинает осмысляться как средство педагогической поддержки и развития личности. Формируются гуманистические подходы к оценочной деятельности, в которых внимание акцентируется на индивидуальных особенностях учащихся и воспитании их самооценки. Вместе с тем сохранялось противоречие между авторитарными традициями образовательной системы и стремлением к индивидуализации процесса оценивания (Таблица 1.2.2).

Таблица 1.2.2 – Этапы становления оценочной деятельности в педагогике: персоналии, концепции и ведущие идеи (вторая половина XIX в. – начало XX в.)

Период/персоналии	Концепции, теории, взгляды	Ведущие идеи периода
Вторая половина XIX в./ К. Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Н.И. Пирогов, П.Ф. Каптерев	Осмысление оценки как средства развития личности, критика формальных методов оценивания, акцент на справедливости и индивидуализации	Формирование принципов гуманистической оценки, развитие рефлексии, стимулирование внутренней мотивации
1870-е гг./ К. К. Сент-Илер, В. А. Евтушевский, А. Н. Страннолюбский, П. Г. Редькин	Дискуссия о функциональности балльной оценки в условиях массового образования	Осознание противоречий балльной оценки, поиск альтернативных форм фиксации учебных достижений
Начало XX в./ П. П. Блонский, С. Т. Шацкий, Б. Е. Райков, Д. Г. Троицкий, И. И. Емельянов, А. Радченко, М. Бескин, Е. Н. Медынский, А. И. Померанцева, К. Н. Соколов	Гуманистическое и личностно-ориентированное понимание оценочной деятельности, развитие саморефлексии учащихся, повышение роли внутренней мотивации	Оценка как средство развития мышления, самоконтроля и самостоятельности, акцент на диагностике познавательных интересов

Этап 3. XX в. – по настоящее время: этап развития взглядов на оценочную деятельность.

XX век стал этапом интенсивной институционализации образовательной системы. В советской педагогике оценка долгое время воспринималась в первую очередь как инструмент контроля за выполнением образовательных программ и поддержания дисциплины.

Однако в рамках научной педагогической мысли формируются новые подходы, в которых оценка рассматривается как сложное психологическое и педагогическое явление, способное оказывать влияние на развитие учащегося.

Во второй половине 1950-х гг. наметилась тенденция, когда учителя и ученики брали на себя обязательства давать только хорошие и отличные показатели по всем предметам. Договоры заключались не только между учителями и учениками, но и между школами [11]. Главным было – дать большее количество хороших и отличных отметок и стопроцентную успеваемость. Работа школы оценивалась по критерию отметок и успеваемости, особенно после 1944 г., когда вместо словесных отметок появились «цифровые». Данные факты влияли на оценочную деятельность учителя. Исследования, которые проводились в то время, фиксировали скудность и неполноту оценочной деятельности педагогов [47]. Педагогам предписывалось осуществлять оценивание знаний и умений учащихся в строгом соответствии с требованиями образовательных программ и содержания учебников. При этом подчеркивалась недопустимость использования оценок в качестве инструмента воздействия на дисциплину в классе. Отметка должна была сопровождаться поддерживающими высказываниями, направленными на повышение мотивации ученика к обучению [65].

Вопрос о недостатках оценочной системы обучения вновь возникает с конца 1950-х – начала 1960-х гг. в новом научном контексте [11]. Советская система образования обеспечивала переход к всеобщему среднему образованию, а также внедрение обновленного содержания учебных программ на всех ступенях обучения. В этот период оценочная система обсуждается широким кругом общественности и высказываются критические суждения о том, что оценивание отметками вызывает только оценку знаний, а не их передачу, закрепление и повторение.

Л.С. Выготский заложил основы понимания оценки как диагностико-прогностического инструмента [51]. Он ввел понятие «зоны ближайшего развития», что коренным образом изменило представление о целях оценивания: педагог должен фиксировать не только достигнутые результаты, но и оценивать потенциал дальнейшего развития учащегося.

Идея Л.С. Выготского о поддержке развития ребенка через оценочную деятельность стала основой для формирования концепции формирующего оценивания, широко распространенной в современной педагогике.

П.Я. Гальперин разрабатывал теорию этапов формирования умственных действий, в которой оценка занимает особое место как диагностический инструмент [53–54]. Оценивание, по П.Я. Гальперину, должно выявлять не просто правильность результата, но и глубину, осознанность, уровень обобщения учебных действий учащегося.

Идеи П.Я. Гальперина привнесли в педагогическую науку понимание необходимости системной диагностики процесса усвоения, а не только его итоговых проявлений.

Исследования Л.И. Божович [34], Б.Г. Ананьева [13], В.А. Сухомлинского [246] акцентировали внимание на эмоциональной составляющей оценочной деятельности, ее влиянии на мотивацию, самооценку и межличностные отношения в образовательном процессе. На этом этапе происходит осознание роли оценки не только как контролирующего, но и как стимулирующего, ориентирующего и развивающего механизма.

Гуманистическая направленность, заложенная в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского, получила дальнейшее развитие в исследованиях Ш.А. Амонашвили [9–11]. Особое внимание в своих трудах он уделял вопросам оценки в образовательном процессе. В своих работах автор четко разграничивает понятия «оценка» и «отметка» [11]. Под оценкой Ш.А. Амонашвили понимает процесс оценивания, включающий деятельность или отдельные действия субъекта, в то время как отметку рассматривает как итог данного процесса, формальное выражение результатов оценивания. Принципиально отвергая традиционную

отметочную систему, ученый трактует оценку как процесс сопоставления хода и результата деятельности учащегося с заранее установленными эталонами, заданными в условиях поставленной задачи, акцентируя внимание преимущественно на рациональных аспектах оценочной деятельности.

Оценка становится не только инструментом измерения, но и механизмом развития личности. Исследования Б.Г. Ананьева [12, 13], Ю.К. Бабанского [18], В.А. Сластенина [178, 233–235], Н.В. Кузьминой [125–126] способствовали теоретическому закреплению функций педагогической оценки: контролирующей, стимулирующей, ориентирующей, диагностической и мотивационной.

Особое значение приобретает работа Е.И. Перовского «Проверка знаний учащихся в средней школе», в которой освещаются вопросы оценки знаний учащихся 5–11 классов средней школы [182].

По мнению Е.И. Перовского, проверка усвоения учебного материала выступает закономерной необходимостью, непосредственно вытекающей из целей и задач обучения. Она ориентирована не только на административные требования контроля, но прежде всего на обеспечение интересов самих учащихся и педагогов.

Большое значение приобрели работы Л.В. Мильченко, в которых педагогическое оценивание рассматривалось как проявление профессиональной зрелости учителя [151].

1990–2000-е гг. связаны с переосмыслением ценностей образования и переходом к личностно-ориентированным подходам. Ученые (В.В. Давыдов [63–64], Д.Б. Эльконин [271–273], Г.Ю. Ксензова [124]) начали трактовать оценочную деятельность как субъектно организуемый процесс, направленный на рефлексивную регуляцию и развитие познавательной активности обучающихся. Важным становится акцент на самооценке, критериях индивидуального продвижения, интеграции оценочной функции в гуманистические основания образования.

Современный этап (с 2010-х гг. по настоящее время) характеризуется институционализацией оценочной деятельности как компонента профессионального стандарта педагога [203]. В условиях реализации национальных проектов в сфере образования [175] и введения федеральных государственных образовательных

стандартов [195–201] акцент смещается на формирование профессиональной рефлексии и оценочной автономии педагогов. Понятие «оценочная деятельность» охватывает совокупность ценностных, когнитивных, нормативных и деятельностных компонентов, обеспечивающих педагогическую обоснованность, этичность и продуктивность оценочной практики (М.В. Богуславский [33], В.А. Болотов [35–36], Н.В. Селезнев [226], Л.В. Мильченко [151], Г С. Ковалева [214] и др.).

Системное развитие взглядов на оценочную деятельность в педагогике XX в. и начала XXI в. отразило переход от контроля знаний к поддержке личностного развития обучающихся. Для наглядности ключевые этапы становления и эволюции подходов к оцениванию представлены в Таблице 1.2.3.

Таблица 1.2.3 – Развитие взглядов на оценочную деятельность в педагогике: XX в. – настоящее время

Период/персоналии	Концепции, теории, взгляды	Ведущие идеи периода
1920–1950-е гг./ Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Л.И. Божович, Б.Г. Ананьев, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили	Оценка как средство педагогической диагностики, развития и поддержки обучающегося; разграничение понятий «оценка» и «отметка»	Оценка как инструмент развития личности; учет зоны ближайшего развития; гуманизация образовательного процесса
1960–1980-е гг./ Б.Г. Ананьев, Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Н.В. Кузьмина, Е.И. Перовский, Л.В. Мильченко	Теоретическое закрепление функций педагогической оценки: контролирующей, стимулирующей, ориентирующей, диагностической и мотивационной	Развитие критериев педагогического оценивания как проявления профессиональной зрелости учителя
1970–1990-е гг./ Н.Ф. Виноградова, Е.А. Михайлычев, В.П. Беспалько, А.В. Хуторской	Формирование методологических основ педагогической диагностики и оценочной деятельности	Создание научной базы педагогической диагностики и контрольно-оценочной деятельности
1990–2000-е гг./ В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Г.Ю. Ксензова	Переход к личностно-ориентированным и субъектным моделям оценивания, акцент на самооценке и рефлексии	Оценка как процесс индивидуального продвижения и развития познавательной активности
2010 – по н. в./ М.В. Богуславский, В.А. Болотов, Н.В. Селезнев, Л.В. Мильченко, Г.С. Ковалева, А.Ю. Лазебникова, М.И. Кузнецова и др.	Институционализация оценочной деятельности в профессиональных стандартах педагогов; развитие критериального и формирующего оценивания	Формирование оценочной деятельности, этики оценивания, развитие профессиональной рефлексии педагогов

С конца XX века начинается новый этап в развитии оценочной деятельности педагогов, связанный с переходом к гуманистическим и личностно-ориентированным образовательным моделям.

В образовательной практике активно внедряются технологии критериального оценивания, позволяющие учитывать индивидуальные достижения обучающихся относительно заранее определенных показателей.

Особое внимание уделяется развитию формирующего оценивания, ориентированного на процесс обучения и поддержание позитивной мотивации к учению.

Рассмотрим диссертационные исследования, объектом в которых выступает оценочная деятельность педагогов и процессы ее формирования (Таблица 1.2.4).

Таблица 1.2.4 – Диссертационные исследования со схожей проблематикой

Ф. И. О. автора	Шифр ВАК	Тема диссертационного исследования	Предмет исследования	Объект исследования
Матвиевская Елена Геннадьевна, доктор педагогических наук [147]	13.00.08	Формирование культуры оценочной деятельности педагога в системе повышения квалификации: теория, методология, практика	Теория и технология формирования культуры оценочной деятельности педагога в системе повышения квалификации работников образования	Процесс формирования культуры оценочной деятельности педагога
Горбунова, Олеся Федоровна, кандидат педагогических наук [58]	13.08.01	Профессиональная подготовка педагогов к оценочной деятельности в процессе воспитания школьника	Процесс профессиональной подготовки педагогов к оценочной деятельности	Оценочная деятельность педагогов в процессе воспитания школьника
Селезнев Николай Васильевич, доктор педагогических наук [225]	13.00.01	Развитие оценочной деятельности учителя и учащихся в учебно-воспитательном процессе	Целенаправленное развитие оценочной деятельности учителей и учащихся на уроке и во внеклассной воспитательной работе	Оценочная деятельность педагогов и воспитанников в учебно-воспитательном процессе
Волковинская Наталья Юрьевна, кандидат педагогических наук [46]	13.00.08	Формирование умений оценочной деятельности учителя в системе повышения квалификации	Процесс формирования умений оценочной деятельности учителя в системе повышения квалификации	Система повышения квалификации учителя
Куликовский Антон Владимирович,	13.00.01	Влияние оценочной деятельности учителя на успешность	Определение условий оценочной деятельности учителя,	Оценочная деятельность учителя в процессе обучения

кандидат педагогических наук [127]		обучения учащихся: на примере уроков физической культуры в 7–8 классах	влияющих на успешность обучения учащихся	
Пачина Анжела Геннадьевна, кандидат педагогических наук [177]	13.00.08	Управление развитием оценочной деятельности учителя начальных классов в системе повышения квалификации	Содержание и процесс управления развитием оценочной деятельности учителя начальных классов в системе повышения квалификации на уровне андрагога	Процесс развития оценочной деятельности учителя начальных классов
Керер Ольга Петровна, кандидат педагогических наук [103]	13.00.08	Совершенствование оценочной деятельности преподавателей среднего профессионального образования на основе индикаторов качества	Совершенствование оценочной деятельности преподавателей по индикаторам качества	Оценочная деятельность преподавателей в учреждениях среднего профессионального образования
Поликарпова Валентина Вячеславовна, кандидат педагогических наук [191]	13.00.08	Развитие оценочной деятельности учителя в процессе его профессионального становления	Развитие оценочной деятельности учителя в процессе его профессионального становления	Оценочная деятельность учителя в процессе его профессионального становления

Из анализа представленных в таблице работ становится очевидна ключевая роль оценочной деятельности педагогов в педагогическом процессе. Многообразие исследований, в каждом из которых упор сделан на отдельный аспект данной деятельности, – формирование, развитие, влияние на образовательный процесс и профессиональную подготовку педагогов, – ясно указывает на ее многофакторность и поликомпонентность.

Так, Е.Г. Матвиевская исследует закономерности формирования культуры оценочной деятельности в условиях повышения квалификации, делая акцент на теоретико-методологических основах развития данного компонента. Такой подход видится особенно важным для понимания того, какие педагогические механизмы лежат в основе формирования культуры оценивания в системе дополнительного профессионального образования [147].

О.Ф. Горбунова делает упор на другой важный компонент развития оценочной деятельности – профессиональную подготовку педагогов. Исследуемый

в диссертации процесс воспитания школьников может быть рассмотрен в более широком контексте, включая дополнительное профессиональное образование [58].

Исследование Н.В. Селезнева охватывает развитие оценочной деятельности не только педагогов, но и учащихся, протекающую в рамках учебно-воспитательного процесса. Очевидно, что исследуемые закономерности применимы не только в рамках общего образования, но и в рамках дополнительного профессионального образования, важной частью которого является обязательное наличие обратной связи между педагогом и обучающимся [225].

Н.Ю. Волковинская делает центром своего исследования процесс формирования у педагогов умений, обеспечивающих реализацию оценочной деятельности в условиях повышения квалификации. Позиция автора полностью согласуется с целевыми установками системы дополнительного профессионального образования, благодаря чему становится возможным выделить методологические и прикладные ориентиры, востребованные в разработке соответствующих образовательных программ [46].

Проведенный анализ научных исследований, представленных в таблице 1.2.4, позволяет еще раз подчеркнуть сложность и многоаспектность процесса формирования оценочной деятельности педагогов, которая включает в себя следующие аспекты:

– компонент профессиональной компетентности [147];

– механизм организации обратной связи в образовательном процессе [225];

– фактор, влияющий на образовательные результаты и мотивацию обучающихся [127];

– процесс, для которого необходимо управленческое сопровождение [177].

В то же время в условиях трансформации государственной образовательной политики и обновления требований к результатам обучения содержание и функционал оценочной деятельности педагогов существенно усложняется. Современная нормативная база ориентирует образовательные организации на достижение комплексных результатов, включая метапредметные и личностные, что требует пересмотра традиционных инструментов оценивания.

Несмотря на имеющиеся исследования, недостаточно разработанными остаются механизмы целенаправленного формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования, а также инструментарий ее диагностики и оценки эффективности. Это обусловливает необходимость дальнейшего теоретического осмысления и практико-ориентированной разработки модели формирования оценочной деятельности педагогов с учетом новых образовательных приоритетов и требований государственной политики.

Выводы по параграфу

Историографический анализ позволяет констатировать поступательное развитие оценочной деятельности педагогов – от эмпирических и преимущественно контрольных практик к научно осмысленным моделям, ориентированным на поддержку индивидуального развития обучающихся. В разные исторические периоды оценивание определялось социальными и философскими установками: от внепедагогической фиксации соответствия нормам до гуманистически направленного диагностико-развивающего инструмента.

Во второй половине XIX и в XX веке оценочная деятельность постепенно начинает рассматриваться как отдельное направление педагогического анализа. На ранних этапах развития педагогики она, как правило, понималась довольно узко – прежде всего как способ контроля и фиксации результатов обучения. Постепенно это понимание усложняется: оценивание становится ресурсом для сопровождения образовательного процесса.

В современных исследованиях оценочная деятельность уже не сводится только к контролю образовательных достижений обучающихся. Это изменение связано с распространением идей формирующего и критериального оценивания, а также с переходом к более детализированному пониманию требований

к результатам освоения основной образовательной программы (предметных, метапредметных и личностных).

Несмотря на большое количество исследований по отдельным аспектам оценивания, проблема формирования оценочной деятельности педагогов в целом остаётся недостаточно разработанной. Чаще рассматриваются отдельные методические решения или частные подходы, тогда как вопросы построения целостной системы ее формирования, а также диагностики и оценки эффективности изучены меньше.

Особенно это проявляется в системе дополнительного профессионального образования. В связи с формированием единого образовательного пространства и фиксацией требований к результатам освоения основной образовательной программы возникает потребность в научно обоснованной модели формирования оценочной деятельности в системе дополнительно профессионального образования.

Таким образом, актуализируется необходимость дальнейшего теоретико-методологического обоснования и разработки целостной модели формирования оценочной деятельности педагогов, включающей инструментарий ее реализации и оценки эффективности в условиях дополнительного профессионального образования.

1.3. Структура и содержание оценочной деятельности педагогов

Актуальные изменения в образовательной политике, направленные на формирование единого образовательного пространства, обусловливают расширение требований к профессиональной деятельности педагогов, выходящих за пределы предметной компетентности. В этих условиях возрастает значимость развитой оценочной деятельности, которая осмысливается не только как инструмент фиксации результатов обучения, но и как ресурс поддержки личностного и познавательного развития обучающихся.

В новых редакциях федеральных государственных образовательных стандартов общего образования [195–198], а также в федеральных образовательных программах начального общего, основного общего и среднего общего образования [199–201] особое внимание уделяется требованиям к результатам освоения образовательных программ соответствующего уровня, в том числе метапредметным и личностным. От педагогов требуется умение не только обеспечивать достижение заявленных образовательных результатов, но и объективно, корректно их оценивать, адаптируя требования к возрастным и учебным этапам.

В этой связи оценочная деятельность педагогов приобретает особую значимость. Она включает в себя совокупность теоретических знаний, практических умений, ценностных ориентиров и рефлексивных установок, обеспечивающих продуктивное педагогическое взаимодействие. В системе дополнительного профессионального образования формирование этих характеристик становится неотъемлемым условием профессионального становления и роста учителя.

Рассмотрение структуры и содержания оценочной деятельности требует последовательного анализа ее составных элементов. В условиях актуализации задач по формированию метапредметных и личностных достижений педагогу важно не только овладевать техниками оценивания, но и выстраивать собственную оценочную деятельность как внутренне организованную и функционально целостную систему. В этом контексте научное осмысление структуры оценочной деятельности выступает методологической основой для понимания ее педагогического потенциала и определения условий ее дальнейшего формирования.

Анализ научных источников показывает разнообразие подходов к пониманию структуры оценочной деятельности педагогов, оценочных умений и культуры оценивания, что отражается в различиях как понятийного аппарата, так и состава выделяемых компонентов. Для наглядного сопоставления данных подходов и выявления общих и отличительных позиций различных авторов в Таблице 1.3.1 представлена их систематизация.

Таблица 1.3.1 – Сравнительный анализ теоретических подходов к компонентной структуре оценочной деятельности, оценочных умений и культуры оценивания педагогов

Ф. И. О. автора	Компоненты				
Оценочная деятельность					
Керер О.П. [103]	Мотив оценочной деятельности	Цель оценочной деятельности (сравнение достигнутого и запланированного результата)	Условия осуществления оценивания	Способы реализации оценивания	Результат оценочной деятельности
Поликарпова В.В. [191]	Определение целей оценивания	Выбор контрольно-измерительных инструментов	Фиксация факта выставления отметки	Планирование и коррекция оценочных действий	Прогнозирование влияния оценок на развитие обучающихся
Кенжетаева Р.О., Нуржанова С.Л. [101]	Целевая (оценивание индивидуальной динамики ученика)	Процессуальная (базируется на использовании качественных инструментов оценивания и объективной интерпретации)	Содержательная (перечень образовательных достижении, реализация компетентностного подхода в начальной школе, развитие функциональной грамотности метапредметных результатов)	Рефлексивная (аналитическая сторона образовательных достижений)	–
Исакова В.Т., Калдыбаев С.К. [95]	Определение цели оценивания	Выбор видов оценивания	Выбор методов оценивания	Выбор средств оценивания	Подведение итогов оценивания
Оценочные умения					
Волковинская Н.Ю. [46]	Умения планировать оценочную деятельность	Умения оценивать	Умения формулировать оценку	–	–

Готовность к личностно-ориентированной контрольно-оценочной деятельности учителя					
Автайкина Т.О. [3]	Мотивационно-потребностный (потребность учителя в профессиональном самоопределении в личностно-ориентированной контрольно-оценочной деятельности)	Когнитивный (информационная и психолого-педагогическая компетентности)	Операционально-деятельностный (умения организации контрольно-оценочной деятельности учителя, формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников, организации взаимодействия учителя и учащихся в процессе контроля и оценивания)	Рефлексивный (рефлексивный самоанализ и самооценка учителя начальных классов собственной контрольно-оценочной деятельности с последующей самокоррекцией; способность к переосмыслению традиционных методов, приемов и средств контроля и оценивания, соотнесение собственной контрольно-оценочной деятельности с особенностями ее организации в личностно-ориентированном обучении, стремление к самоизменению, самосовершенствованию в контрольно-оценочной деятельности)	–
Контрольно-оценочная деятельность педагогов					
Ваганова О.И., Жидков А.А., Кутепов М.М., Барабина И.Е. [44]	Целевой компонент (деятельности педагогов, которая направлена на оценивание сформированности различных компетенций обучающихся)	Содержательно-процессуальный компонент (представляет собой совокупность методов, функций и методических основ контрольно-оценочной деятельности педагогов)	Психолого-педагогический (заключается в развитии мотивации личностной самоактуализации в области построения индивидуальной оценочной системы, которая отвечает всем	Результативный компонент (оценка педагогом освоения компетенций обучающихся)	–

			требованиям компетентно-ориентированного подхода к обучению, работа с опорой на акмеологически-ориентированные программы внутривузовского обучения, развитие рефлексивной позиции)		
Бычик С.А. [43]	Мотивационно-ценностная содержательная характеристика (учитывает индивидуальные потребности, интересы и склонности, создает высокую личную заинтересованность в повышении квалификации педагогов колледжа)	Содержательная (когнитивная) (представляет собой совокупность способов и приемов осуществления контрольно-оценочной деятельности, а также профессионально-значимые ценности, которые указывают именно на личностную ценность, значимость или встраивание их в собственную иерархию ценностей)	Коммуникативная содержательная характеристика (умения ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный сталь общения в различных деловых ситуация, организовывать и поддерживать диалог)	Рефлексивно-оценочная содержательная характеристика (позволяет достигнуть адекватной профессионально-личностной самооценки, прогнозировать и анализировать результаты своей контрольно-оценочной деятельности, повышает уровень самоорганизации)	–

Культура оценочной деятельности педагогов					
Матвиевская Е.Г. [147]	Мотивационно-ценностный (определяется потребностью педагогов овладеть оценочной деятельностью в контексте культуры, его ориентацией на гуманистические ценности, стремлением к преобразующей оценке, основанной на сотрудничестве, эмпатии)	Когнитивный (включает знания о сущности понятий: «культура», «деятельность», «оценочная деятельность», «культура оценочной деятельности педагогов», а также о нормативной базе, концепциях целеполагания, структуре и содержании оценочной деятельности, технологиях оценивания и психолого-педагогических подходах)	Операционально-деятельностный (охватывает умения: определять предмет и критерии оценки, подбирать оценочный инструментарий, сравнивать предмет оценки и эталоны, формулировать оценочное суждение; организовывать условия для развития)	Рефлексивный (отражает уровень убежденности педагогов в целесообразности рефлексии; характеризуется степенью аналитической активности и способностью педагогов к позиционному самоанализу своей оценочной деятельности)	Результативный (включает такие параметры, как уровень прогностичности оценки, достоверность суждений, степень тревожности и обученности учащихся, а также совпадение оценок учителя и ученика как признак сформированной культуры оценочной деятельности)

Выявленные различия в трактовках объясняются как неоднородностью теоретико-методологических позиций исследователей, так и сложной, многомерной природой педагогической оценки, включающей познавательные, деятельностные, ценностные и рефлексивные аспекты.

Следует отметить, что варьируется не только количество компонентов, но и их названия, функции и смысловые акценты. Подходы к описанию структуры оценочной деятельности различаются как по глубине теоретической проработки, так и по акцентам в содержании. Это разнообразие свидетельствует о сложности исследуемого феномена и необходимости комплексного его анализа.

О.П. Керер рассматривает оценочную деятельность как структурированную управленческую систему, построенную в логике кибернетического и системного анализа. В рамках данного подхода оценочный процесс включает ключевые компоненты: мотивационный, целевой, условный, операциональный и результативный. Автор уделяет значительное внимание вопросам формализации критериев и подбору инструментов оценивания, а также оптимизации параметров качества, что подчёркивает направленность на точность и измеримость педагогического воздействия [103].

Несколько иной акцент задаёт В.В. Поликарпова, рассматривающая оценочную деятельность с позиции личностно-ориентированного образования. Здесь внимание смещается в сторону следующих компонентов: целеполагание, выбор оценочных средств, фиксация результатов, анализ влияния оценочных решений на обучающегося, прогноз и последующая коррекция. Важным моментом в данном подходе является не только технологическая сторона оценивания, но и его воздействие на мотивационную сферу и самооценку обучающегося, что придаёт оценочной деятельности выраженный гуманистический характер [191].

Отдельное направление научного поиска связано с формированием оценочных умений как ключевого компонента профессиональной компетентности. В частности, Н.Ю. Волковинская выделяет взаимосвязь знаниевого и деятельностного компонентов трех групп умений: планирование оценочной деятельности, осуществление оценивания и формулировка оценочных суждений.

Подобная детализация демонстрирует прикладной и рефлексивный характер педагогической оценки [46].

Подход Т.О. Автайкиной акцентирует рассмотрение готовности педагогов к оценочной деятельности как целостного личностно-профессионального образования, предполагающего переосмысление традиционных оценочных практик [3].

В концепции Е.Г. Матвиевской культура оценочной деятельности педагогов определяется как интегративное личностное качество, связанное со способностью педагогов выстраивать обоснованные оценочные суждения на основе соотнесения поставленных целей обучения с фактически достигнутыми предметными, метапредметными и личностными результатами обучающихся. Данное качество рассматривается как значимый компонент профессионального самосознания педагогов и проявляется в устойчивых формах самооценки профессиональных и учебных достижений как со стороны педагогов, так и со стороны обучающихся. Автор подчеркивает, что культура оценочной деятельности способствует осмыслению участниками образовательного процесса собственных личностных притязаний и реализуется через определенные уровни сформированности, а также через особенности организации оценочной деятельности, предполагающие совместную рефлексию педагогов и обучающегося по поводу учебной деятельности, ее результатов и процесса оценивания [146].

Определение компонентных составляющих структуры оценочной деятельности педагогов требует предварительного обращения к общетеоретическим основаниям понимания деятельности как таковой. Методологическую основу для подобного анализа составляет концепция, разработанная Г.И. Щукиной, согласно которой деятельность характеризуется рядом универсальных признаков, присущих любому ее виду [270]. К числу таких свойств относятся целеполагание, отражающее осознанную постановку целей субъектом; преобразующий характер, заключающийся в активном изменении как внешней среды, так и внутреннего состояния самого субъекта; предметность, указывающая на направленность на конкретный объект; а также осознанность, обеспечивающая внутреннее принятие задач и способов их реализации. Эти характеристики позволяют

рассматривать деятельность не как совокупность формальных действий, а как сложный и содержательно насыщенный процесс, обладающий внутренней логикой и структурной завершенностью.

Опираясь на данные положения, возможно более конкретное структурирование педагогической деятельности в ее оценочном аспекте. Существенный вклад в уточнение состава компонентов, входящих в структуру деятельности, внесен С.Л. Рубинштейном, который, развивая деятельностный подход, выделяет такие основные элементы, как цель (представление о желаемом результате), мотив (внутреннее побуждение, придающее деятельности личностный смысл), средства (набор приемов и способов реализации), действия (непосредственные формы активности), результат (как материальный, так и нематериальный продукт), а также оценка как необходимый этап анализа достигнутого [218]. Каждая из указанных составляющих отражает определенный функциональный блок в общем процессе деятельности и может быть переосмыслена применительно к специфике профессиональной педагогической практики.

Таким образом, совмещение идей Г.И. Щукиной о сущностных свойствах деятельности и структурной модели, предложенной С.Л. Рубинштейном, позволяет обоснованно подойти к вопросу выделения компонентов оценочной деятельности педагогов. Это создает методологическую рамку для дальнейшего описания ее содержательных элементов и обеспечивает целостность научного анализа данного феномена как профессионально значимого и многоаспектного.

Исходя из того, что мотивация является ключевым двигателем деятельности, ее смыслом, во всех вышеназванных исследованиях (Таблица 1.3.1) мотивационный компонент является ключевым.

Анализ теоретических подходов, представленных в научной литературе и отраженных в Таблице 1.3.1, позволяет выделить различные исследовательские позиции в трактовке мотивации как компонента профессиональной педагогической деятельности. При этом особое внимание уделяется ее роли в структуре оценочной деятельности. Условно можно выделить две группы авторов, подходящих к данной

проблеме с разных исследовательских позиций, но сходящихся в признании значимости мотивационного компонента как системообразующего.

Первая группа исследователей рассматривает мотивацию как основу профессиональной активности педагогов, связывая ее с внутренними побуждениями к саморазвитию и профессиональному росту. Так, И.А. Зимняя обращает внимание, что мотивация является ключевым элементом педагогической деятельности, во многом аналогичным мотивационной структуре самой учебной деятельности обучающихся [84]. Она включает в себя как внешние стимулы (признание, профессиональный статус, материальное вознаграждение), так и внутренние – стремление к личностной реализации и самосовершенствованию. Особое внимание автор уделяет межличностному взаимодействию педагогов с обучающимися, которое формирует специфические мотивационные установки, в том числе мотивацию доминирования, обусловленную педагогической позицией субъекта.

Другие авторы обращают внимание на ценностной составляющей мотивации как на факторе, придающем смысл образовательному взаимодействию. Так, Е.В. Бондаревская, опираясь на идеи личностно-развивающего образования, интерпретирует педагогическую ценностную сферу через установку на сотрудничество, уважение и признание индивидуальности обучающегося [38–39]. В аналогичном ключе Е.Г. Матвиевская вводит понятие мотивационно-ценностного компонента как структурной части культуры оценочной деятельности педагогов [147]. По ее мнению, данный компонент отражает не только стремление к овладению методами оценивания, но и внутреннюю установку на реализацию гуманистических целей в образовательном процессе. Такая установка трансформирует оценку из формального акта контроля в процесс поддержки и развития личности обучающегося.

В.В. Поликарпова рассматривает мотивацию сквозь призму ее влияния на формирование самооценки обучающегося, обращая внимание на необходимость выстраивания оценочной деятельности с ориентацией на развитие внутренней мотивации [191].

Н.Ю. Волковинская также подчеркивает, что образовательные потребности и профессиональные мотивы педагогов определяют его отношение к оцениванию и влияют на рост профессиональной компетентности [46].

Дополняют эти подходы взгляды А.Х. Маханьковой и Г.М. Клочковой, которые трактуют мотивационно-ценностную сферу как составную часть профессиональной компетентности [148]. Они выделяют различные типы профессиональной мотивации педагогов: гуманистическую, познавательную, творческую, самоактуализирующую и я-центрированную, что позволяет рассматривать педагогическую мотивацию как многомерную и динамичную структуру, определяющую уровень личностной включенности в образовательную деятельность.

Современные психологические концепции, в частности теория самоопределения Э.Л. Деси и Р.М. Райана, подтверждают значимость внутренней мотивации как основы устойчивого и осознанного участия в деятельности. Согласно авторам, мотивация опирается на базовые потребности в автономии, компетентности и принадлежности, а формируемая на этой основе активность способствует развитию и благополучию личности [67]. Исследования Т.М. Амабайл [8] и Дж. Хендерлонга с М.Р. Леппером [263] подтверждают, что именно внутренняя мотивация обеспечивает более высокий уровень творческой, инициативной и ответственной деятельности, в том числе в сфере образования.

Ценностная составляющая мотивации, как отмечают Е.П. Белозерцев [24], А.А. Ивин [89] и А.В. Кирьякова [104], формирует устойчивую систему профессионально значимых ориентиров, влияющих на характер и направленность деятельности педагогов. В контексте оценивания это означает, что ценности педагогов напрямую определяют, как именно он будет оценивать: с позиции поддержки и развития или контроля и санкционирования.

На основании анализа указанных подходов можно сделать обоснованный вывод о необходимости включения **мотивационно-ценностного** компонента в структуру оценочной деятельности педагогов. Он определяет направленность

оценочной деятельности, ее смысловое содержание и этическую основу, обеспечивая личностную включенность педагогов, устойчивость его профессиональной позиции и готовность к рефлексивному анализу собственной практики.

Тем самым мотивационно-ценностный компонент выступает условием гуманистической направленности оценочной деятельности и конструктивного педагогического взаимодействия.

Понимание мотивационно-ценностной основы оценочной деятельности позволяет раскрыть внутренние побуждения педагогов, придающие смысл его профессиональной активности. Однако для того чтобы эта деятельность была содержательно выверенной и соответствовала современным образовательным требованиям, необходимо опираться не только на ценностные ориентации, но и на определенный объем профессиональных знаний. В этой связи особую значимость приобретает **когнитивный** компонент, охватывающий знаниевую сферу педагогов. Недостаточная определенность в понимании базовых понятий, а также игнорирование требований к образовательным результатам и нормативных оснований их достижения, закрепленных в регламентирующих документах, включая федеральные государственные образовательные стандарты, существенно осложняет процесс формирования оценочной деятельности педагогов. Когнитивный компонент обеспечивает содержательную основу для проектирования, реализации и интерпретации всех этапов оценивания и, таким образом, является неотъемлемым элементом оценочной деятельности педагогов.

Когнитивный аспект оценочной деятельности педагогов проявляется в степени осмысленности его профессиональных представлений и владении понятийным аппаратом педагогической науки. Освоение ключевых категорий, связанных с оценкой и деятельностью в образовательном процессе, рассматривается в научных работах как необходимое условие реализации оценочной практики на основе современных научных подходов и нормативных ориентиров развития образования (Е.Г. Матвиевская [147], Т.О. Автайкина [3], Н.Ю. Волковинская [46] и др.).

Одним из ключевых вопросов в рамках когнитивной составляющей является соотношение понятий «оценка» и «отметка», которое рассматривается неоднозначно в научной литературе. Анализ работ показывает, что в исследованиях прослеживаются две основные позиции.

Первая группа ученых четко разграничивает указанные термины, отмечая их функциональные и содержательные различия. Так, в представлении Е.И. Перовского [182] и Ш.А. Амонашвили [11] «оценка» рассматривается как содержательно насыщенный процесс осмысления и интерпретации результатов деятельности обучающегося, тогда как «отметка» – лишь как его формализованное выражение в числовом или вербальном формате. Подобную позицию поддерживают Ф.В. Костылев [119], Л.С. Выготский [51] и Д.Б. Эльконин [273], трактующие отметку как внешнюю оболочку, за которой не всегда стоит рефлексивная педагогическая интерпретация. Их подход фокусирует внимание на необходимости педагогического анализа результатов с целью развития учебной мотивации, а не просто констатации достижения.

Вторая группа авторов, напротив, не делает принципиального различия между этими понятиями. В частности, Н.Ф. Талызина в своих трудах использует термин «оценка» в широком смысле, включающем как аналитическую, так и фиксирующую функции, не акцентируя внимания на их разделении [249].

Значительный вклад в осмысление роли оценки как формы педагогического взаимодействия внес Б.Г. Ананьев, отмечавший, что каждое оценочное высказывание – это часть сложной системы межличностных отношений «учитель – ученик – класс», влияющая не только на учебные результаты, но и на эмоциональное состояние обучающегося. Он указывал, что оценивание должно учитывать как объективные показатели успеха, так и особенности восприятия ученика, а также его опыт и представление о собственных достижениях [12].

Таким образом, на сегодняшний день существует устойчивый научный консенсус в отношении того, что понятия «оценка» и «отметка» имеют разную природу и выполняют разные функции в образовательном процессе. В одних

исследованиях различие между ними фиксируется концептуально, в других – нивелируется. Однако, учитывая ориентированность на развитие рефлексивной и гуманистической педагогики, все больше авторов подчеркивают необходимость их разграничения.

На основании проведенного анализа в рамках настоящего исследования принимается позиция, разделяемая Ш.А. Амонашвили, Е.И. Перовским, Ф.В. Костылевым и другими авторами, согласно которой «оценка» и «отметка» трактуются как различающиеся понятия. Мы исходим из того, что только в условиях осознанного их разведения возможно выстраивание оценочной деятельности, ориентированной на личностный рост обучающегося, поддержание его внутренней мотивации и формирование рефлексивной позиции самого педагогов.

В рамках оценочной деятельности когнитивный компонент отражает степень понимания педагогом целей оценивания и особенностей реализации современных оценочных функций и форм, соответствия педагогической практики требованиям ФГОС общего образования и ФОП.

Необходимость включения **операционально-деятельностного** компонента в структуру оценочной деятельности педагогов обусловлена как логикой профессиональной педагогической практики, так и требованиями, зафиксированными в актуальных нормативных документах. В соответствии с положениями федеральных образовательных программ общего образования, метапредметные и личностные результаты закреплены на уровне образования, тогда как предметные – четко распределены по годам обучения. Такая структура предъявляет к педагогу дополнительные требования: он должен самостоятельно проектировать ожидаемые результаты по каждому учебному году, планировать соответствующее содержание, определять формы и методы их достижения, а также подбирать релевантные способы и средства оценивания.

Реализация этой задачи невозможна без четкого операционного инструментария, который обеспечивается соответствующим компонентом в структуре оценочной деятельности. Практическая реализация оценочной

деятельности педагогов находит отражение в операционально-деятельностном компоненте, который фиксирует способы и приемы осуществления оценочных действий. Его сформированность определяет степень согласованности между заданными нормативными ориентирами, педагогическими целями и реальными действиями в процессе оценивания.

Анализ представленных теоретических моделей (Таблица 1.3.1) подтверждает важность этой составляющей. Так, О.П. Керер выделяет способы реализации оценки как отдельный функциональный блок [103]. Т.О. Автайкина включает в структуру готовности педагогов к личностно-ориентированной оценке отдельный операционально-деятельностный компонент, охватывающий как организацию самой процедуры, так и развитие оценочной самостоятельности у обучающихся [3]. У Е.Г. Матвиевской данный компонент охватывает умения по определению предмета и критериев оценки, выбору инструментов и формулировке суждений [147]. Даже в случае иных наименований, как, например, у С.А. Бычик, речь идет о содержательной деятельности педагогов в контексте практической реализации оценочной функции [43].

Методологической основой для выделения этого компонента выступают идеи, изложенные в деятельностных подходах, в частности в работах Г.И. Щукиной [270] и С.Л. Рубинштейном [217–218], где отмечается, что ни одна деятельность не может быть полноценной без операционального уровня – то есть конкретных действий, средств и способов, направленных на достижение результата.

Особенно значимым операционально-деятельностный компонент становится в контексте реализации метапредметных и личностных результатов, поскольку, в отличие от предметных, они не имеют четкого распределения по годам и требуют от педагогов самостоятельного педагогического проектирования. Это означает, что учитель должен не только понимать, каким должен быть итог обучения на уровне образования, но и разрабатывать пути его достижения через поэтапное включение соответствующих задач в содержание и методы своей работы.

Таким образом, включение операционально-деятельностного компонента в структуру оценочной деятельности не только отражает теоретически обоснованную модель, но и отвечает реальным вызовам образовательной практики, ориентированной на достижение сложных, интегративных результатов в соответствии с федеральными требованиями.

В ряде научных исследований подчеркивается значимость **рефлексии** как внутреннего механизма, обеспечивающего осмысленность оценочной деятельности педагогов (В.А. Сухомлинский, С.Л. Рубинштейн, Б.П. Ковалев, Е.Г. Матвиевская и др.).

Согласно В.А. Сухомлинскому, рефлексия педагогов является важнейшим компонентом его профессионального роста и необходимым условием для улучшения качества образования [247]. Рефлексия позволяет учителю критически оценить свою собственную деятельность, выявить области для улучшения и разработать стратегии для повышения эффективности образовательного процесса. Таким образом, рефлексия является ключевым фактором в профессиональном развитии учителя и играет важную роль в обеспечении высокого качества образования.

Сформированность рефлексивных умений позволяет педагогу своевременно выявлять затруднения, возникающие в образовательном процессе, и обоснованно корректировать используемые педагогические решения. Это создает условия для проектирования индивидуально ориентированных образовательных маршрутов обучающихся и, в совокупности, способствует повышению результативности образовательной деятельности.

С.Л. Рубинштейн фиксирует внимание на том, что рефлексия дает субъекту возможность осознанно оценивать свою собственную деятельность, что, в свою очередь, обеспечивает повышение ее продуктивности и способствует появлению инновационных подходов и решений [217].

Рефлексия, по мнению Б.П. Ковалева, выступает механизмом, обеспечивающим индивидуализацию педагогического взаимодействия, что отражается и на специфике оценочной практики педагогов, делая ее более ориентированной на особенности обучающихся [105].

Согласно А.А. Бизяевой, рефлексивные процессы в сознании педагогов играют важную роль в его личностном и профессиональном развитии. Благодаря самоанализу и саморегуляции педагог может создать содержательную и целенаправленную оценочную деятельность, что способствует его профессиональному росту и позволяет ему более эффективно оценивать обучающихся [29].

Л.М. Митина дополняет это тем, что рефлексия играет роль превентивного механизма, позволяющего избежать профессионального выгорания, что опосредованно влияет на устойчивость педагогов к стрессовым ситуациям, включая оценивание [154].

В работах Е.Г. Матвиевской рефлексивный компонент оценочной деятельности педагогов раскрывается через ряд взаимосвязанных характеристик, отражающих отношение педагогов к рефлексии и особенности ее реализации в профессиональной деятельности. К таким характеристикам относится осознание педагогом значимости рефлексии как необходимого элемента профессиональной практики, уровень сформированности умений аналитического осмысления собственных действий, а также устойчивая рефлексивная позиция, предполагающая отношение к рефлексии как ресурсу профессионального развития. Совокупность указанных характеристик объединяет аналитический и ценностно-личностный аспекты профессионального самоосмысления, что создает предпосылки для более осознанного осуществления оценочной деятельности и ее целенаправленного совершенствования [147].

Эмпирические данные, представленные Т.В. Барановой, также подтверждают, что особенности рефлексивного отношения педагогов к оценочным суждениям определяются характером эмоциональных переживаний и зависят от типа акцентуации личности. Учителя с выраженной акцентуацией испытывают затруднения при вынесении отрицательных оценок, особенно если они даны без сравнений, в виде развернутого анализа ошибок ученика. Это указывает на то, что в оценочной деятельности педагогов активно задействован рефлексивный компонент, обусловленный индивидуально-психологическими особенностями субъекта [21].

Также в исследовании Е.Н. Самойленко, Т.В. Галкиной и Т.В. Барановой подчеркивается, что трудности в оценивании знаний учащихся часто связаны с тем, как педагог воспринимает значимость оценки, ее влияние на ученика и как он соотносит ее с собственными профессиональными установками – то есть с внутренней рефлексией по отношению к оценочному действию [21].

Научные представления о рефлексии, предложенные А.А. Жигулиным и рядом других исследователей, подчёркивают её важную роль в саморегуляции педагогической деятельности [73]. В рамках данного подхода рефлексия является основой для осмысления педагогом собственных действий и последующей их корректировки в процессе профессиональной деятельности.

При отсутствии рефлексивного анализа или при его формальном характере педагогу, как показывает логика данного подхода, сложнее своевременно перестраивать педагогические стратегии и адаптироваться к меняющимся условиям. В этом смысле можно говорить о достаточно устойчивой связи между оценкой и управлением собственными профессиональными действиями, где рефлексия играет ключевую роль в обеспечении результативности педагогической деятельности [274].

Рефлексивный компонент, в свою очередь, обеспечивает осознание педагогом значимости собственной оценки, её возможных последствий, а также степени соответствия профессионально-этическим требованиям. Важно отметить, что такое осмысление не возникает одномоментно: оно формируется в ходе практической деятельности и постепенно закрепляется в структуре профессионального опыта, влияя на характер оценочной деятельности. Данное осознание является основной для улучшения оценочной деятельности и позволяет педагогу в большей степени учитывать ~~и~~ индивидуальные особенности обучающихся.

Таким образом, рефлексивный компонент оценочной деятельности может быть рассмотрен как интегративная характеристика, включающая когнитивное осмысление, эмоциональную отзывчивость и личностно-ценностное отношение педагога к процессу оценивания. На основе анализа представленных данных (Таблицу 1.3.1) можно выделить разные подходы к трактовке **результативного**

компонента в структуре оценочной деятельности педагогов, различающиеся как по формулировке самого компонента, так и по смысловому наполнению.

Первая группа исследователей рассматривает результативный компонент преимущественно как индикатор достижения образовательных целей, акцентируя внимание на соответствии фактических результатов заранее запланированным. Так, О.П. Керер связывает результат с достижением цели оценочной деятельности и отмечает его как завершающий элемент логической структуры оценочного процесса [103]. Аналогичную позицию занимает и В.В. Поликарпова, трактующая результат как элемент, подлежащий прогнозированию и анализу с точки зрения его влияния на дальнейшее развитие обучающегося [191]. В обоих случаях результативность понимается как фиксируемый итог, позволяющий соотнести уровень усвоения с поставленными задачами и использовать полученные данные для планирования следующего этапа обучения.

Вторая группа авторов включает результативный компонент в более широкую интегративную систему оценочной деятельности, связывая его не только с фиксацией итогов, но и с личностным развитием обучающихся, уровнем их самооценки и эмоционального состояния. В рамках этого подхода О.И. Ваганова, А.А. Жидков, М.М. Кутепов, И.Е. Барабина рассматривают результативный компонент как показатель сформированности ключевых компетенций, который одновременно отражает и эффективность педагогической деятельности, и степень соответствия достигнутых результатов нормативным требованиям. Авторы подчеркивают, что данный компонент должен рассматриваться во взаимосвязи с другими структурными элементами – содержательно-процессуальным, целевым и психолого-педагогическим, – и выполнять функцию обратной связи, позволяя педагогу принимать обоснованные решения о коррекции содержания и методов обучения [44].

Отдельного внимания заслуживает подход Е.Г. Матвиевской, где результативный компонент культуры оценочной деятельности представлен как многомерная категория, включающая уровень прогностичности оценивания, достоверность педагогических суждений, снижение тревожности обучающихся, развитие их самооценки и совпадение представлений учителя и ученика о достигнутом результате. Здесь результативность соотносится не только с образовательным итогом, но и с внутренними психологическими процессами, происходящими в контексте оценивания [147].

Таким образом, обобщение представленных позиций позволяет выделить три смысловые линии в понимании результативного компонента:

1. Результат как соответствие цели (О.П. Керер [103], В.В. Поликарпова [190–191], В.Т. Исакова, С.К. Калдыбаев и др. [95]) – акцент на фиксируемом результате и аналитике достигнутого.

2. Результативность как отражение качества педагогической деятельности (О. И. Ваганова и соавторы [44]) – понимание результата как основания для рефлексии и управления процессом обучения.

3. Результат как компонент личностного развития (Е.Г. Матвиевская [146–147]) – расширенное понимание, учитывающее психологическую, прогностическую и оценочную глубину.

Учитывая выявленные интерпретации, в настоящем исследовании результативный компонент оценочной деятельности рассматривается как интегративное звено, отражающее не только уровень освоения содержания, но и способность педагогов к его интерпретации, прогнозированию, анализу качества образовательного взаимодействия и оценке влияния на личностные и метапредметные результаты обучающихся. Такой подход позволяет обеспечить целостность педагогической оценки, ее обоснованность и соответствие как нормативным требованиям, так и гуманистической направленности современной образовательной среды.

Развитие результативного компонента служит индикатором сформированности оценочной деятельности, позволяя педагогической практике стать действительно развивающей и гуманистически ориентированной.

Проведенное теоретическое осмысление проблемы показало, что оценочная деятельность педагогов выступает сложным личностно-профессиональным образованием, в котором интегрируются знания, практические умения, ценностные ориентиры и рефлексивные способности, обеспечивающие целостность и осознанность образовательного процесса.

Выявлено, что в условиях реализации современной образовательной политики, ориентированной на достижение заданных образовательных результатов, существенно возрастают требования к уровню сформированности

оценочной деятельности педагогов. В этой связи особую значимость приобретает ее развитие в системе дополнительного профессионального образования, где профессиональный рост педагогов предполагает освоение и переосмысление современных подходов к оценке образовательных достижений обучающихся.

Проведенный анализ показал, что оценочная деятельность педагогов не сводится только к отдельным процедурам контроля или фиксации результатов обучения. По своему содержанию она представляет более сложное профессиональное образование, в котором взаимосвязаны ценностные установки педагога, его знания, практические действия и способность анализировать собственную оценочную практику. Оценочная деятельность включает следующие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный, рефлексивный и результативный.

Мотивационно-ценностный компонент во многом определяет отношение педагога к самому процессу оценивания и влияет на характер взаимодействия с обучающимися. Его содержание связано с пониманием значения оценки в образовательном процессе, а также с готовностью использовать ее не только как средство контроля, но и как возможность поддержки индивидуального развития обучающегося. В определенной степени именно данный компонент задает гуманистический характер оценочного взаимодействия.

Когнитивный компонент включает систему знаний об оценочной деятельности. Речь идет о понимании современных подходов к оцениванию, различий между оценкой и отметкой, знании критериев и процедур, которые используются в образовательной практике. Вместе с тем для педагога важно понимать и то, каким образом результаты оценивания могут использоваться в дальнейшем образовательном процессе, поскольку сама процедура оценки не должна носить формальный характер.

Практическая сторона оценочной деятельности раскрывается через операционально-деятельностный компонент. Именно он обеспечивает возможность педагога выбирать способы оценивания, разрабатывать критерии, организовывать обратную связь и использовать результаты оценки применительно к конкретным образовательным задачам и педагогическим ситуациям. Причем в реальной практике данные действия обычно реализуются одновременно.

Особое место в структуре оценочной деятельности занимает рефлексивный компонент. Его значение связано со способностью педагога анализировать собственные оценочные действия, замечать возникающие затруднения и переосмысливать используемые способы оценивания. Это позволяет педагогу выходить за рамки формального выполнения оценочных процедур и более осмысленно подходить к принятию оценочных решений.

Результативный компонент отражает степень сформированности оценочной деятельности и проявляется в способности педагога объективно выявлять и интерпретировать образовательные результаты обучающихся с учетом динамики их индивидуального продвижения.Таким образом, оценочная деятельность педагогов включает не только владение способами и процедурами оценивания. Существенное значение имеют отношение педагога к оценке, его готовность анализировать собственные действия, учитывать особенности конкретной образовательной ситуации и выстраивать оценочное взаимодействие применительно к задачам обучения и развития обучающихся.

В результате теоретического осмысления проблемы сформирована структурная модель оценочной деятельности педагогов, отражающая взаимосвязь ее компонентов (Рисунок 1.3.1).

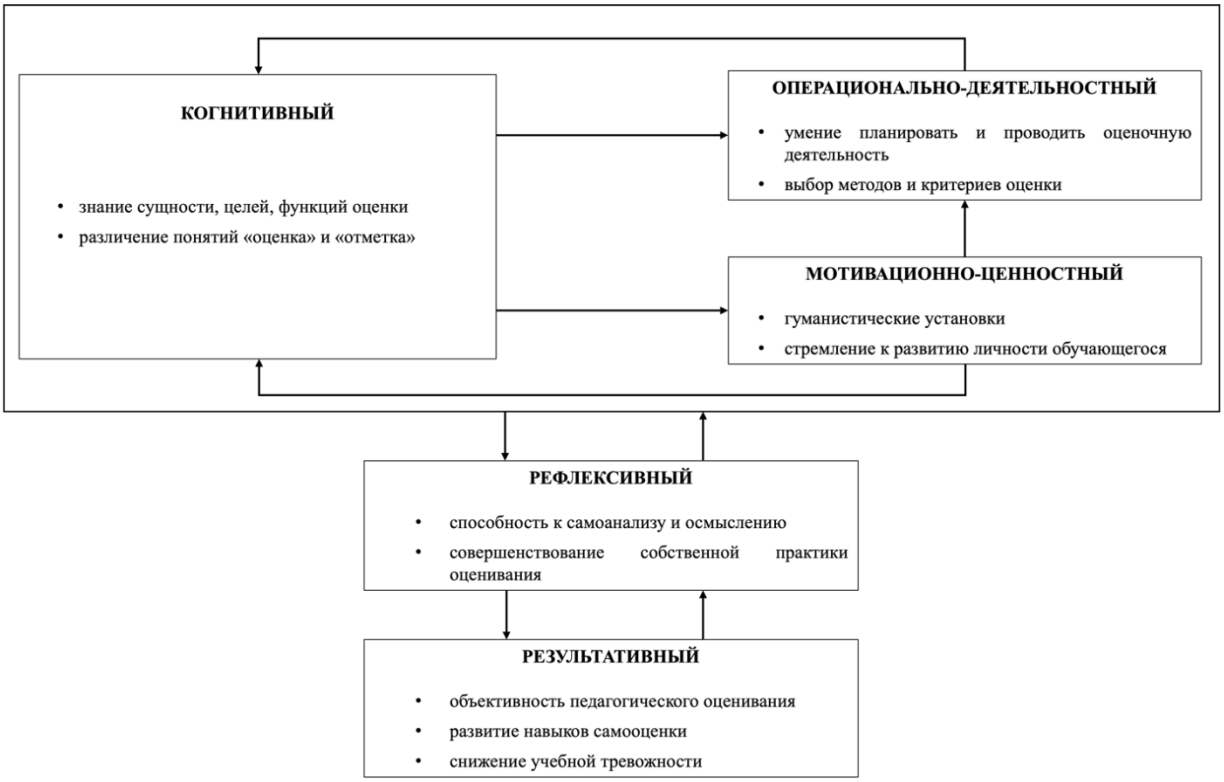

Рисунок 1.3.1 – Взаимосвязь компонентов оценочной деятельности педагогов

В связи с изменениями в федеральной образовательной повестке базисом формирования оценочной деятельности выступает когнитивный компонент. Его освоение связано с овладением системой теоретических знаний о сущности педагогической оценки, ее целях, функциях и принципах, глубоком понимании требований к результатам освоения основных образовательных программ. Без осознания ключевых понятий оценивания педагогическая практика рискует утратить свою развивающую направленность, превратившись в формализованную процедуру выставления отметок. Таким образом, когнитивный компонент является необходимым условием осознанного построения оценочной деятельности.

На базе усвоенных теоретических представлений развивается операционально-деятельностный компонент, отражающий способность педагогов трансформировать знание в конкретные действия. На этом этапе формируются умения планировать, организовывать и проводить оценочные процедуры с использованием адекватных методов, критериев и инструментов. Операционально-деятельностный компонент опирается на когнитивный, но в то же время способствует его дальнейшему развитию через практическую апробацию знаний в реальных педагогических ситуациях.

Одновременно с развитием умений оценки активизируется становление мотивационно-ценностного компонента, обеспечивающего гуманистическую направленность оценочной деятельности. Усвоение ценностей развития личности обучающегося, вера в его возможности, отказ от репрессивных функций отметки в пользу стимулирующего оценивания – все это является проявлением внутренней педагогической установки на развитие каждого обучающегося, делающей процесс оценки не внешним контролем, а средством личностного роста. Следовательно, мотивационно-ценностный компонент наполняет когнитивные и операционально-деятельностные аспекты педагогической оценки внутренним смыслом и ориентирует ее на поддержку обучающегося.

Сформированность когнитивного, операционально-деятельностного и мотивационно-ценностного компонентов постепенно становится основанием для становления рефлексивного компонента. При этом речь идет не только о способности педагога анализировать собственную оценочную деятельность,

но и о его стремлении осмыслить влияние используемых способов оценивания на мотивацию обучающихся, их отношение к обучению и личностное развитие.

В процессе такой работы внимание педагога смещается в сторону более детального рассмотрения возникающих профессиональных затруднений, а также поиска путей совершенствования собственной практики. В этой связи рефлексивный компонент целесообразно рассматривать не как изолированное образование, а как результат взаимосвязанного развития других компонентов оценочной деятельности.

Завершение формирования оценочной деятельности связано с развитием результативного компонента. Он отражает степень способности педагога реализовывать цели оценивания в реальной практике. Данный аспект проявляется в большей обоснованности и объективности оценочных суждений, более спокойном восприятии обучающимися ситуаций оценивания, а также в развитии их навыков самооценки и саморефлексии.

В определенной мере результативный компонент позволяет судить о степени целостности оценочной деятельности педагога на данном этапе.

Таким образом, логика взаимосвязи компонентов оценочной деятельности демонстрирует, что процесс их формирования строится по принципу восходящей интеграции: от овладения знаниями – к развитию умений, от умений – к формированию ценностных ориентаций, от ценностей – к осознанной рефлексии, а от нее – к высокой результативности педагогической практики. Каждая последующая ступень не заменяет предыдущую, а органично на ней основывается, обеспечивая целостность и динамичность профессионального роста педагогов в условиях современного образования.

Учитывая сложную и многоуровневую структуру компонентов оценочной деятельности, закономерно встает вопрос о тех функциональных задачах, которые реализуются внутри этой системы. Именно функции позволяют выявить практическую направленность каждого компонента, раскрывая их педагогическую значимость и роль в обеспечении эффективного образовательного взаимодействия. В этой связи обращение к функциональному аспекту оценочной деятельности

способствует более глубокому пониманию ее содержания и особенностей проявления в профессиональной деятельности педагогов.

В научной литературе отмечается, что функции оценочной деятельности педагогов представляют собой сложную систему взаимосвязанных воздействий, обеспечивающих как регуляцию учебного процесса, так и развитие личности обучающегося (Таблица 1.3.2).

Таблица 1.3.2 – Компоненты оценочной деятельности и их функции

Компоненты оценочной деятельности педагогов	Содержание компонентов оценочной деятельности педагогов	Функции компонентов оценочной деятельности педагогов
Мотивационно-ценностный	Отражает внутреннюю установку педагогов на поддержку обучающегося и развитие его личностного потенциала. Именно этот компонент придает оценке гуманистическую направленность, определяет ее ориентиры на сотрудничество, признание индивидуального прогресса и формирование благоприятной образовательной среды	Развивающая, информационно-диагностическая, аналитическая, управляющая, мотивационно-преобразующая, стимулирующая
Когнитивный	Охватывает знаниевую сферу педагогов и предполагает владение теоретическими основаниями оценки, понимание ее сущности, целей и функций. Особое значение в его структуре приобретает осознание различий между понятиями «оценка» и «отметка», а также знание нормативных требований, отраженных в федеральных государственных образовательных стандартах и образовательных программах общего образования	
Операционально-деятельностный	Реализуется в умении педагогов проектировать и организовывать оценочную деятельность, включая выбор адекватных форм, методов и средств контроля, а также последовательное проведение оценочных процедур в учебном процессе. Его функциональное назначение заключается в трансформации теоретических представлений в практические действия, обеспечивающие реализацию образовательных задач	
Рефлексивный	Связан со способностью педагогов к аналитическому осмыслению собственной оценочной практики, выявлению ее сильных и проблемных сторон, а также принятию решений, направленных на ее совершенствование. Он предполагает не только самонаблюдение, но и критическую переоценку подходов к оцениванию, их соответствие образовательным целям и индивидуальным особенностям обучающихся	
Результативный	Проявляется в способности педагогов обеспечивать объективность оценивания, способствовать формированию у обучающихся адекватной самооценки, снижать уровень тревожности, связанной с контролем, и выстраивать доверительные взаимоотношения в образовательном взаимодействии	

Выделенные компоненты оценочной деятельности в совокупности обеспечивают реализацию ряда взаимосвязанных функций, проявляющихся как в содержательном, так и в процессуальном аспектах педагогической деятельности: развивающей, информационно-диагностической, аналитической, управляющей, мотивационно-преобразующей и стимулирующей.

В научной литературе отмечается, что функции оценочной деятельности педагогов представляют собой сложную систему взаимосвязанных воздействий, обеспечивающих как регуляцию учебного процесса, так и развитие личности обучающегося. Их наполнение различается в зависимости от концептуальной позиции исследователей, однако можно проследить содержательные совпадения между рядом подходов. Так, развивающая функция, согласно Н.В. Селезневу, выражается в содействии формированию у обучающегося адекватной самооценки, а также в стимулировании его личностного и образовательного роста [225–226]. При этом внимание уделяется не только результатам обучения, но и аксиологическому измерению, в котором оценка способствует раскрытию ценностных установок и внутренней рефлексии обучаемого. Подобную трактовку развивающей функции дает и Е.Г. Матвиевская, которая акцентирует ее значимость для развития внимания, памяти, мышления, а также навыков самоанализа и самооценки, указывая на тесную связь между оценочной деятельностью и становлением интеллектуального и духовного потенциала личности [146].

Информационно-диагностическая функция, по мнению Е.Г. Матвиевской, направлена на обеспечение участников образовательного процесса – педагогов, обучающегося, родителя – объективными данными о степени достижения предметных, метапредметных и личностных результатов. Это позволяет не только соотносить достигнутые показатели с образовательным стандартом, но и оценивать эффективность используемых педагогических стратегий. Аналогичную позицию занимает Н. Ф. Ефремова, которая выделяет диагностическую и информационную составляющие в качестве самостоятельных

направлений оценочной деятельности, подчеркивая их значимость для анализа текущего состояния обученности [70].

Понимание оценки как инструмента анализа находит развитие в представлении об аналитической функции. Е.Г. Матвиевская рассматривает ее как процесс осмысленного профессионального анализа полученных результатов, предполагающий причинное объяснение и постановку педагогического диагноза [146]. В этой связи она ссылается на идеи Ю.А. Конаржевского, согласно которым педагогический анализ выступает обязательным компонентом управленческой функции [109]. Поддерживая данное направление, А.В. Хуторской вводит понятие аналитико-корректирующей функции оценки, которая реализуется через интерпретацию результатов и их дальнейшую коррекцию, что напрямую связывает оценочную деятельность с задачами педагогического планирования [265].

Функция управления образовательным процессом, в трактовке Е.Г. Матвиевской, требует от педагогов постоянного соотнесения достигнутого результата с запланированным и принятия решений о коррекции педагогических действий. В ее понимании, управляющая функция обеспечивает регулирование качества образования и делает возможным гибкое реагирование на образовательную ситуацию [146]. Н.Ф. Ефремова также выделяет управленческую и организационно-информационную составляющие оценки, заостряя внимание на их значении в контексте целенаправленного воздействия на учебный процесс [70].

Ряд исследователей рассматривает оценку как механизм, способствующий внутренним изменениям в мотивационной структуре обучающегося. Так, Б.Г. Ананьев [12], Ш.А. Амонашвили [9–10] и А.К. Маркова [141] отмечают ее влияние на учебную мотивацию и самоопределение ученика. Е.Г. Матвиевская, опираясь на это направление, вводит понятие мотивационно-преобразующей функции [146]. По ее мнению, оценка способна оказывать воздействие не только на мотивационную, но и на эмоциональную сферу, формируя новообразования,

такие как учебная позиция, отношение к знаниям и стремление к самореализации. Она подчеркивает значимость оценки как средства внутреннего преобразования личности обучающегося.

Стимулирующая функция трактуется как воздействие на волевую и аффективную сферу обучающегося через переживание успеха и неуспеха. Ш.А. Амонашвили фиксирует внимание на том, что оценка, если она грамотно выстроена, способна вызывать у ученика стремление к самосовершенствованию и углубленной познавательной активности [10]. Аналогичное понимание мы находим у З.И. Васильевой, которая выделяет мотивационную составляющую оценки, способствующую побуждению к дальнейшему обучению [45]. В концепции Е.Г. Матвиевской данная функция расширяется до стимулирования не только учебного интереса, но и инициативности, овладения механизмами самооценки и формирования устойчивой учебной позиции.

Анализ представленных в научно-педагогической литературе подходов позволяет заключить, что функции оценочной деятельности обладают самостоятельной содержательной значимостью и в совокупности отражают ее сложный, многомерный характер. Их взаимосвязанность и взаимодополняемость дает основание рассматривать оценочную деятельность не как совокупность разрозненных действий или умений, а как целостный вид профессиональной деятельности педагогов, обладающий собственной структурой и внутренней логикой.

Учет выявленного компонентного состава оценочной деятельности создает теоретическую основу для формулирования ее авторского определения в рамках настоящего исследования.

В этой связи под оценочной деятельностью педагогов в рамках настоящего исследования понимается часть педагогического процесса, направленная на выявление и интерпретацию образовательных результатов обучающихся с учетом динамики их индивидуальных достижений, оказывающую влияние на мотивацию, развитие и образовательное продвижение обучающихся. Структура

этой деятельности содержит следующие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный, рефлексивный и результативный. Их взаимосвязанное функционирование обеспечивает целостность процесса педагогического оценивания и определяет характер оценочного взаимодействия в образовательной практике.

Степень сформированности указанных компонентов отражается в особенностях реализации оценочной деятельности и проявляется в ее объективности, развивающей направленности, поддержке адекватной самооценки обучающихся и снижении учебной тревожности.

Таким образом, выделение компонентов оценочной деятельности позволяет уточнить ее содержательные характеристики.

Выводы по параграфу

В ходе проведенного анализа были систематизированы и обобщены подходы к пониманию структуры оценочной, контрольно-оценочной деятельности и оценочной деятельности педагогов. Установлено, что в научной литературе данное явление трактуется как целостная система, охватывающая как функциональные, так и ценностно-смысловые основания педагогической оценки. Различие в терминологии и структурных решениях (от модели деятельности до концепции культуры) обусловлено широтой исследуемого феномена и разнообразием теоретико-методологических подходов.

Опираясь на деятельностный подход (Г.И. Щукина, С.Л. Рубинштейн), в настоящем исследовании оценочная деятельность педагогов рассматривается через призму таких базовых компонентов, как цель, мотив, средства, действия, результат и оценка. На основе этих категорий были выделены пять взаимосвязанных компонентов структуры: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный, рефлексивный и результативный.

Мотивационно-ценностный компонент обеспечивает гуманистическую направленность оценочной деятельности, выражая внутреннюю установку педагогов на поддержку обучающегося и развитие его потенциала.

Когнитивный компонент отражает знаниевую базу педагогов в области оценивания, включая понимание целей, нормативных оснований, а также разграничение понятий «оценка» и «отметка» как содержательно различных.

Операционально-деятельностный компонент реализуется в практическом осуществлении оценочной функции, предполагая умения формировать критерии, подбирать методы и интерпретировать результаты.

Рефлексивный компонент отвечает за способность к самоанализу, осмыслению эффективности собственных оценочных практик и принятию решений о профессиональной коррекции.

Завершает структуру результативный компонент, фиксирующий как образовательные достижения, так и профессиональную результативность самого педагогов.

Установлено, что компоненты оценочной деятельности не являются изолированными. Между ними прослеживается устойчивая внутренняя связь, основанная на принципе поступательного и взаимозависимого развития. Когнитивный компонент обеспечивает содержательную основу для действия; действия, в свою очередь, формируются в условиях ценностной мотивации; рефлексия осмысляет и переоценивает полученный опыт, а результативность служит индикатором успешности всей системы.

Таким образом, в настоящем исследовании оценочная деятельность педагогов – это часть педагогического процесса, направленную на выявление и интерпретацию образовательных результатов обучающихся с учетом динамики их индивидуальных достижений, оказывающую влияние на мотивацию, развитие и образовательное продвижение обучающихся. Структура этой деятельности содержит следующие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный, рефлексивный и результативный.

Степень сформированности указанных компонентов проявляется в особенностях реализации оценочной деятельности, включая ее объективность, развивающую направленность и влияние на формирование адекватной самооценки обучающихся, а также на снижение уровня учебной тревожности.

Выводы по первой главе

На первом этапе исследования была проведена теоретическая экспликация ключевых категорий, формирующих понятийно-категориальное пространство темы.

Проведенный анализ позволил разграничить понятийный аппарат на базовые (оценочная деятельность, профессиональная деятельность, педагог, дополнительное профессиональное образование) и комплексные (производные) понятия (оценочная деятельность педагогов; формирование оценочной деятельности в системе дополнительного профессионального образования), что обеспечило логическую целостность и предметную определенность исследования.

Историографический анализ позволил установить, что оценочная деятельность в педагогике прошла длительный путь развития: от преимущественно контрольной и дисциплинарной функции к диагностико-развивающему инструменту сопровождения образовательного процесса. В различные исторические периоды изменялись цели и средства оценивания, что отражало трансформацию образовательных установок и представлений о роли педагогов. Современный этап характеризуется усилением требований к критериальности, объективности и личностной направленности оценочной деятельности.

На основе историографического анализа рассмотрено развитие представлений об оценочной деятельности педагогов и, с учетом изменения ее содержания и функций, выделены три периода: IV в. до н. э. – первая половина XIX в. – период эмпирического оценивания; вторая половина XIX в. – начало XX в. – период становления педагогической рефлексии; XX в. – по настоящее

время – период развития научных взглядов на оценочную деятельность педагогов.

Анализ научной литературы показал, что при значительном объеме исследований, посвященных отдельным аспектам оценивания, проблема целостного формирования оценочной деятельности педагогов остается недостаточно разработанной. Исследовательское внимание сосредоточено преимущественно на частных методических вопросах, тогда как системное осмысление структуры, механизмов формирования и критериев эффективности оценочной деятельности представлено фрагментарно, особенно в контексте дополнительного профессионального образования.

Структурный анализ оценочной деятельности, осуществленный с опорой на деятельностный и системный подходы, позволил обосновать ее компонентный состав. В структуре выделены мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный, рефлексивный и результативный компоненты, находящиеся в отношениях функциональной взаимосвязи. Их взаимодействие носит нелинейный характер и обеспечивает целостность оценочного процесса, что отражено в разработанной структурной модели.

Дополнительный анализ нормативных документов показал, что современные образовательные стандарты и профессиональные требования к педагогу задают содержательные ориентиры реализации оценочной деятельности, усиливая ее диагностическую, развивающую и рефлексивную функции. Это обусловливает необходимость научно обоснованного подхода к формированию оценочной деятельности в системе дополнительного профессионального образования.

Таким образом, проведенный теоретический анализ создал методологические основания для дальнейшего исследования процесса формирования оценочной деятельности педагогов и разработки соответствующей модели ее развития в условиях современных образовательных преобразований.

ГЛАВА 2. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Теоретико-методологические основы моделирования процесса формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования

Результаты структурного анализа оценочной деятельности педагогов, полученные в предыдущей главе, служат методологической основой для рассмотрения процесса ее формирования в системе дополнительного профессионального образования.

На этом этапе исследование логично переходит к обоснованию модели ее формирования в рамках системы дополнительного профессионального образования.

Переход к этапу проектирования модели формирования оценочной деятельности педагогов предопределен необходимостью обеспечения логической целостности исследования и последовательной реализации его ключевых задач. В этой связи особое значение приобретает концептуальное обоснование методологических оснований, отражающих авторскую исследовательскую позицию.

Методологический аппарат выполняет функцию интеллектуального каркаса научного поиска, задает вектор анализа, обеспечивает логическую стройность аргументации и выявление содержательных взаимосвязей между изучаемыми категориями.

В этой связи существенным этапом конструирования модели становится определение теоретико-методологических подходов, которые раскрывают исследуемое явление как многомерный процесс, отражающий специфику профессионального развития педагогов в системе дополнительного образования.

Следует учитывать, что в педагогической науке подходы к построению общенаучной и конкретно-научной методологии обладают определенной степенью взаимопроникновения. Несмотря на методологическую специфику каждого уровня, их разграничение носит условный характер. В своем исследовании мы опираемся на обоснованные теоретические позиции, изложенные в трудах В.И. Загвязинского [76], Д.Ф. Ильясова [91], А.Я. Найна [160], Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой [279], где методологический путь исследователя представлен как целостная система смысловых ориентиров, направляющих процесс научного анализа.

Понятие «подход» в толковом значении охватывает совокупность способов и приемов, направленных на воздействие как на субъект или объект, так и на изучаемые или трансформируемые процессы [171]. В более широком методологическом аспекте данный термин раскрывается как целостная система концептуальных установок, принципов и методологических средств, которые задают стратегию решения как исследовательских, так и прикладных задач [208].

Термин «методология» в педагогической науке интерпретируется как системное знание, отражающее принципы и основания отбора и использования методов, предназначенных как для анализа и теоретического постижения изучаемых явлений, так и для их практического преобразования. Этот концепт охватывает не только технику исследовательской деятельности, но и более широкий уровень осмысления целей, логики и стратегий научного поиска в педагогическом контексте [180]. В научно-педагогической литературе методология трактуется как целостная совокупность концептуальных представлений, определяющих организацию и направленность деятельности, а также как упорядоченный комплекс норм и приемов научного познания, задающий логику построения теоретической модели [208].

В этом смысле методологический подход выступает интегративным образованием, включающим фундаментальные принципы, исследовательские методы и организационные средства, которые обеспечивают системный анализ, проектирование и совершенствование образовательной практики. Такая структура

является основой для обоснованного выбора исследовательских стратегий и инструментов, позволяя выстраивать оптимальные траектории развития педагогических процессов. Кроме того, под этим понятием понимается концептуальное направление исследования, отражающее общую стратегию познания, способ рассмотрения исследуемых объектов, понятийных конструкций и категориального аппарата [275].

Учитывая специфику изучаемой проблемы, связанной с формированием оценочной деятельности педагогов, считаем, что наиболее адекватными задачам и логике настоящего исследования представляются следующие теоретико-методологические подходы: системно-деятельностный, культурологический и личностно-ориентированный. Именно эти теоретико-методологические подходы в наибольшей степени соответствуют целям, поставленной гипотезе и содержанию теоретико-прикладного анализа ключевых понятий, рассматриваемых в рамках представленной работы.

В нашем исследовании системно-деятельностный подход представляет собой методологическую основу, обеспечивающую целостность и целенаправленность проектируемой модели. Для его глубокого осмысления необходимо рассмотреть как истоки системного и деятельностного подходов, так и их синтез в рамках единой концепции (Таблица 2.1.1).

Системный подход опирается на представления о целостной организации объектов и явлений, в которых элементы взаимодействуют во взаимосвязи и иерархии. Классическое определение системы как «совокупности взаимозависимых элементов» предложено Л.фон Берталанфи [27]. В отечественной науке важнейший вклад в развитие системного подхода внесли В. И. Загвязинский [76], В.Г. Афанасьев [17], И.В. Блауберг [30], С.М. Маркова [145], Э.Г. Юдин [30] и другие ученые, определяя систему через принципы целостности, структурности, взаимосвязанности с внешней средой, иерархичности и историзма. Эти принципы актуальны при конструировании образовательных процессов как динамически изменяющихся и открытых систем.

Деятельностный подход исходит из психолого-педагогических исследований Л.С. Выготского [49], А.Н. Леонтьева [131], П.Я. Гальперина [53], С.Л. Рубинштейна [218], Д.Б. Эльконина [271] и других ученых. Его основная идея заключается в том, что обучение не может сводиться лишь к передаче знаний, а должно формировать у обучающегося способности к действиям, к продуктивному применению знаний. Образование, реализуемое в логике деятельностного подхода, проектирует не просто содержание, но и определенный тип мышления, способствует развитию теоретического сознания обучающихся через организацию учебных действий и рефлексию результатов. При этом важным элементом выступает внутренняя мотивация и личностная активность субъекта образования.

Системно-деятельностный подход, впервые обозначенный в 1985 г., представляет собой синтез двух вышеуказанных подходов. Он интегрирует системную организацию педагогического процесса с деятельностной активностью его участников [71].

Феноменологическое углубление понимания системно-деятельностного подхода также проявляется в тенденции его интеграции в научно-педагогические исследования как на методологическом, так и на прикладном уровне. В.В. Краевский и Е.В. Бережнова, анализируя ключевые ориентиры методологии педагогической науки, подчеркивают, что системный и деятельностный подходы не просто соотносятся с природой педагогики, но выражают ее сущностные характеристики. Они утверждают, что на современном этапе уместно говорить не о двух отдельных подходах, а о едином – системно-деятельностном, который позволяет охватывать как структурные, так и процессуальные аспекты педагогической реальности (В.В. Краевский, Е.В. Бережнова [121]).

Таким образом, системно-деятельностный подход следует рассматривать как универсальный методологический инструмент, обеспечивающий комплексное и логически выстроенное моделирование педагогической деятельности в русле задач личностного становления и профессионального роста обучающихся.

В настоящем исследовании системный подход приобретает особую значимость, поскольку позволяет комплексно осмыслить процесс формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования.

Кроме того, системный подход создает методологические основания для моделирования процесса формирования оценочной деятельности, определения его содержательных элементов и педагогических условий, обеспечивающих результативность его реализации в профессионально-педагогической практике.

Системный подход позволяет рассматривать процесс формирования оценочной деятельности педагогов с точки зрения системы, так как он обладает целью, задачами, четкой структурой и содержанием. В результате проведенного анализа процесс формирования оценочной деятельности педагогов представляется целесообразным рассматривать в качестве открытой подсистемы, органично включенной в структуру образовательной подготовки в рамках системы дополнительного профессионального образования.

Обращение к системному подходу позволяет рассматривать оценочную деятельность педагогов как целостный и структурно организованный вид профессиональной деятельности, в котором прослеживается логика взаимодействия взаимосвязанных компонентов.

В рамках системного подхода процесс формирования оценочной деятельности в системе дополнительного профессионального образования может быть представлен в виде модели, выступающей относительно самостоятельной подсистемой профессиональной подготовки. При этом модель интерпретируется как системно организованный процесс, в структуре которого выявляются устойчивые взаимосвязи между функционально взаимодополняющими блоками, обеспечивающими целостность и результативность оценочной практики.

Таким образом, применение системного подхода обеспечивает получение целостного представления об исследуемом феномене.

Деятельностный подход предполагает проектирование процесса формирования оценочной деятельности как системы профессиональных действий,

основанных на актуализации индивидуального опыта педагогов. Его реализация способствует развитию рефлексивных механизмов и устойчивой профессиональной позиции в сфере оценивания.

Целостное представление в исследовании системно-деятельностного подхода обеспечивает возможность конструирования модели как логически выстроенной системы взаимосвязанных блоков, ориентированной на активизацию профессиональной субъектности педагогов, развитие их рефлексивных и оценочных умений, реализацию гуманистических ценностей в процессе оценивания, ориентацию на результаты формирования оценочной деятельности.

Культурологический подход в образовании складывался как отклик на необходимость соотнесения педагогических практик с широким гуманитарным содержанием. Его методологическая основа была разработана в трудах Е.В. Бондаревской [37], Б.С. Гершунского [55], И.Ф. Исаева [94], М.С. Кагана [96], В.В. Серикова [228] и др., которые рассматривали образование как механизм вхождения человека в пространство культуры, где формируется его личностная и профессиональная идентичность. Существенный вклад в понимание педагогической культуры и ее культурологических оснований внесли Т.В. Иванова [88], В.А. Сластенин [178], И.Ф. Исаев [94] и др.

Как отмечает Ю.В. Сенько, гуманитарное знание в образовании невозможно свести к передаче информации: оно предполагает эмоционально-ценностное переживание, личностное осмысление и включенность обучающегося в диалог с культурой [227]. В этой логике образовательный процесс не может быть нейтральным: он становится актом культурного посредничества, в рамках которого педагог транслирует не только предметное содержание, но и систему ценностей, норм, способов мышления и отношение к миру.

Суть культурологического подхода заключается в признании культуры как системообразующего основания образования и формирования педагогической деятельности. Он предполагает, что становление профессиональной культуры

невозможно вне культурного самоопределения личности и ее способности к трансляции культурных смыслов в педагогической практике (Е.В. Бондаревская [37], В.В. Сериков [228], Т.В. Иванова [88]). Применительно к предмету исследования данный подход позволяет рассматривать оценочную деятельность педагогов не как совокупность формализованных процедур, а как ценностно опосредованный процесс профессионального взаимодействия. Оценивание в этом смысле выступает не только инструментом фиксации результатов, но и способом реализации гуманистически ориентированной педагогической позиции, основанной на рефлексии, ответственности и уважении к личности обучающегося.

Культурологическая перспектива позволяет выйти за пределы утилитарного понимания оценки и рассматривать ее как форму диалога между педагогом и обучающимся, в основе которого лежит не контроль, а совместное культурное конструирование смысла учебной деятельности. Это предполагает включение педагогов в процесс постоянной культурной рефлексии, осознание собственной позиции, способности к трансляции культурных и гуманистических ценностей через оценочную деятельность. Реализация культурологического подхода в системе дополнительного профессионального образования способствует переосмыслению оценивания как средства педагогического взаимодействия, обеспечивающего развитие личности обучающегося, его рефлексивных умений и способности к самостоятельной оценке результатов обучения.

Культурологический подход в рамках настоящего исследования выступает методологической основой построения модели формирования оценочной деятельности педагогов. Он позволяет рассматривать дополнительное профессиональное образование как процесс освоения оценочной деятельности, направленный на овладение ее содержанием, средствами и ценностными основаниями. Особое значение приобретает становление педагогов как субъекта оценочной деятельности, способного к ее осмысленному и рефлексивному осуществлению в профессиональной практике.

В данном контексте обоснованным представляется следующий набор направлений реализации культурологического подхода в системе дополнительного профессионального образования (Таблица 2.1.1).

Личностно-ориентированный подход, как отмечается в ряде фундаментальных педагогических исследований (А.Г. Асмолов [260], Е.В. Бондаревская [39] , Э.Ф. Зеер [81], В.В. Сериков [228], И.С. Якиманская [276] и др.), занимает ключевую позицию в современной образовательной парадигме. Он сформировался как результат эволюции гуманистических идей, восходящих к концепциям В.А. Сухомлинского [245], Я. Корчака [116], а также к идеям педагогической поддержки, заложенным О.С. Газманом [52]. В настоящее время личностно-ориентированный подход приобретает особую значимость в системе дополнительного профессионального образования педагогов, особенно в контексте формирования их оценочной деятельности.

Переход к гуманитарной парадигме образования, как подчеркивают исследователи (Е.С. Полат [167], И.С. Якиманская [276], Э.Ф. Зеер [81], Л.П. Качалова [99]), предполагает переосмысление целей и содержания педагогической подготовки в сторону признания субъективного опыта личности и развития ее внутреннего потенциала. В частности, И.С. Якиманская утверждает, что личностно-ориентированный подход строится на признании самоценности каждого человека, уникальности его жизненного опыта и способности к саморазвитию [276]. А. Маслоу, в свою очередь, выделяет в его основе гуманизм как систему воспитания, нацеленную на индивидуализацию процесса образования и раскрытие личностного потенциала [284].

В процессе формирования оценочной деятельности педагогов особую значимость приобретает личностно-ориентированный подход, поскольку он позволяет рассматривать оценивание не как совокупность формализованных процедур и инструментов, а как проявление профессиональной зрелости и субъектной позиции специалиста. Освоение оценочной деятельности включает не только овладение технологиями, критериями и методическими основаниями,

но и развитие способности выстраивать оценочную практику на основе гуманистических ориентиров, смысловой направленности взаимодействия и педагогической поддержки личностного развития обучающегося.

Реализация личностно-ориентированного подхода в системе дополнительного профессионального образования предполагает не трансляцию готовых алгоритмов оценивания, а создание условий для рефлексивного осмысления педагогом собственной оценочной деятельности. Это требует моделирования профессиональных ситуаций, стимулирующих внутренний выбор, самоанализ и развитие устойчивой профессиональной позиции в сфере оценивания.

Л.П. Качалова подчеркивает, что подобный подход строится на механизмах самопонимания, саморазвития и самоактуализации, где центральным условием выступает субъект-субъектное взаимодействие [99]. Э.Ф. Зеер также указывает, что цель личностно-ориентированной педагогики – создать пространство, в котором формируется духовно зрелая, нравственно устойчивая и профессионально самореализующаяся личность [81].

Применительно к настоящему исследованию опора на личностно-ориентированный подход позволяет сконструировать методологически обоснованную и практико-ориентированную модель формирования оценочной деятельности педагогов, в рамках которой ее развитие осуществляется через осмысленное включение в профессиональную практику, соотнесенную с личностными ценностями, мотивацией и уровнем профессионального самосознания.

Реализация данного подхода обеспечивает не только расширение профессиональных умений в сфере оценивания, но и укрепление субъектной позиции педагогов, проявляющейся в осознанном и ответственном осуществлении оценочной деятельности. Конкретные направления реализации личностно-ориентированного подхода в рамках модели формирования оценочной деятельности в системе дополнительного профессионального образования представлены в Таблице 2.1.1.

Таблица 2.1.1 – Методологические и содержательные предпосылки построения модели формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования

Теоретико-методологический подход	Основные направления теоретико-методологического подхода в формировании оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования
Системно-деятельностный подход	– Моделирование структуры и этапов формирования оценочной деятельности с учетом мотивационно-ценностного, когнитивного, операционально-деятельностного, рефлексивного и результативного компонентов. – Организация образовательного процесса как системы целенаправленных профессиональных действий педагогов по осуществлению самооценки и оценивания на основе нормативных и профессиональных требований. – Выявление и описание внутренних и внешних связей между элементами модели (целями, содержанием, средствами и результатами оценочной деятельности). – Развитие способности к профессиональной рефлексии в процессе оценивания как условия укрепления субъектной позиции педагогов. – Поддержка профессионального самоопределения педагогов в сфере оценочной деятельности через включение в деятельностные практики оценивания
Культурологический подход	– Осмысление педагогом оценочной деятельности как ценностно обусловленного компонента профессиональной практики. – Развитие способности реализовывать оценивание на основе гуманистических ориентиров и профессионально-этических норм. – Проектирование программ дополнительного профессионального образования с учетом ценностных и социокультурных оснований оценочной деятельности
Личностно-ориентированный подход	– Учет уровня сформированности оценочной деятельности при организации дополнительного профессионального образования. – Целенаправленное развитие оценочной деятельности педагогов с учетом его профессиональных затруднений и индивидуального опыта. – Моделирование педагогических ситуаций, стимулирующих личностное освоение и рефлексивное осмысление оценочной деятельности. – Создание условий субъект-субъектного взаимодействия в образовательной среде системы дополнительного профессионального образования. – Поддержка педагогов в процессе анализа собственной оценочной практики и расширения профессиональных возможностей в сфере оценивания

Методологическую основу формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования образует совокупность взаимосвязанных и взаимодополняющих теоретико-методологических подходов – системно-деятельностного, культурологического и личностно-ориентированного. Их комплексное использование обеспечивает многоплановое осмысление данного педагогического феномена и создает условия для концептуально целостного проектирования его структурно-функциональной модели.

Выводы по параграфу

Проведенный теоретико-методологический анализ позволил обосновать систему научных ориентиров, определяющих концептуальные основания моделирования процесса формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования.

Установлено, что методологическое обеспечение процесса формирования оценочной деятельности педагогов предполагает не только выбор релевантных научных подходов, но и их содержательную интеграцию в логику профессионального развития педагогов. Комплексная опора на системно-деятельностный, культурологический и личностно-ориентированный подходы обеспечивает целостное осмысление оценочной деятельности как структурированного и ценностно обусловленного вида профессиональной активности, формируемого в условиях специально организованного образовательного взаимодействия.

Системно-деятельностный подход раскрывает структурно-функциональную организацию модели и позволяет рассматривать оценочную деятельность как систему взаимосвязанных профессиональных действий.

Культурологический подход задает ее ценностно-смысловое измерение, ориентируя педагогов на реализацию оценивания в гуманистическом

и профессионально-этическом контексте. Личностно-ориентированный подход обеспечивает учет индивидуального профессионального опыта педагогов и развитие его рефлексивной позиции в сфере оценочной практики.

Согласованное применение указанных подходов позволило сформировать концептуальные основания моделирования процесса формирования оценочной деятельности как целенаправленной системы педагогических условий и профессиональных действий, обеспечивающих развитие оценочной практики педагогов в современных образовательных условиях.

2.2. Содержательное наполнение модели формирования оценочной деятельности педагогов в условиях дополнительного профессионального образования

Проектирование модели, ориентированной на формирование оценочной деятельности педагогов, предполагает комплексное рассмотрение совокупности методологических и организационно-педагогических оснований, каждое из которых служит концептуальной опорой для дальнейшего процесса моделирования.

В частности, необходимо последовательно обосновать выбор форм, методов и средств, посредством которых может быть обеспечен целенаправленный процесс формирования оценочной деятельности. Не менее значимо рассмотрение условий, в которых происходит процесс ее формирования, а также анализ возможных подходов к его организации. Помимо этого, целесообразным представляется проектирование внутренней структуры модели, включая определение ее содержательных блоков, с опорой на логику системы дополнительного профессионального образования.

Поскольку конечной целью предлагаемой модели выступает именно формирование оценочной деятельности педагогов, необходимо уточнить понятийные основания, лежащие в основе категории «формирование». Анализ

существующих трактовок позволяет охарактеризовать это понятие как одновременно процессуальную и результативную сторону развития личности, связанную с управляемым влиянием на ее качества, свойства и установки в направлении достижения заранее определенных параметров [23, 242].

Кроме того, под формированием понимается механизм, отражающий активное взаимодействие внешних условий и внутренних ресурсов субъекта, в результате чего осуществляется стимулирование личностного роста, самосознания и саморазвития [169, 180, 189].

Таким образом, формирование оценочной деятельности выступает как динамический, управляемый и целенаправленный процесс, обусловленный как внешним педагогическим воздействием, так и рефлексивной активностью самого педагогов. Сочетание внутренних и внешних факторов позволяет рассматривать оценочную деятельность не как фиксированное свойство, а как развивающуюся систему профессиональных действий и отношений, становление которой требует специально организованных условий и научно обоснованной модели.

В нашем исследовании формирование оценочной деятельности понимается не как стихийное освоение отдельных приемов оценивания, а как многоуровневый процесс развития ее структурных компонентов – мотивационно-ценностного, когнитивного, операционально-деятельностного, рефлексивного и результативного. В ходе этого процесса у педагогов формируется способность к обоснованному и осмысленному оценочному действию, соотнесенному с целями образования, требованиями к образовательным результатам и принципами педагогической этики. Оценочная деятельность в таком понимании представляет собой интегративную систему, включающую теоретическую подготовленность, нормативные ориентиры и практико-рефлексивные умения, проявляющиеся в способности выстраивать оценочное взаимодействие на гуманистических основаниях.

Учитывая, что в параграфах 1.2 и 1.3 раскрыты структура и содержание компонентов оценочной деятельности, а в настоящем разделе определены

ее концептуальные и методологические основания, следующим этапом исследования становится обоснование метода, адекватного поставленной цели и обеспечивающего реализацию исследовательских задач на практическом уровне.

В этой связи необходимо обратиться к уточнению категориального аппарата, в частности, понятий «модель» и «моделирование», которые лежат в основе дальнейших проектировочных действий.

Прежде всего, рассмотрим, как в научной литературе трактуется термин «моделирование». Исследователи связывают его с ключевыми психическими процессами, такими как мышление, воображение, восприятие, представление и память, в контексте которых моделирование выступает важным когнитивным компонентом [261]. Наряду с этим оно рассматривается как методологический инструмент познания, позволяющий преобразовывать предметную область в ее знаковое или вещественное представление – модель, которая в определенных аспектах замещает оригинал и предоставляет исследователю возможность получения информации о нем [115, 122, 164, 281].

Также моделирование определяется как форма научной деятельности, предполагающая переход от изучения оригинального объекта в его естественной среде к анализу его аналогов, выполненных в иной масштабной пропорции, но сохраняющих существенные характеристики объекта [223, 239]. В более широком смысле моделирование интерпретируется как целенаправленный информационно-исследовательский процесс, обеспечивающий выявление новых представлений об изучаемом явлении, его внутренних и внешних связях, качественных параметрах и динамике изменений [75, 85, 118, 156, 211].

Дополнительным существенным свойством моделирования является его прогностическая функция – метод позволяет предвидеть поведение сложных систем и процессы, разворачивающиеся во времени [188]. С этой целью модель должна соответствовать ряду принципов, обеспечивающих ее методологическую состоятельность: целевая направленность, соразмерность сложности модели требуемой точности результата, допустимый уровень абстрагирования, модульность, открытость и практическая применимость [176].

Следовательно, применение метода моделирования предполагает построение образа исследуемого объекта, воспроизводящего его функциональные и структурные особенности. Такая модель предоставляет возможность всестороннего анализа ключевых характеристик объекта, включая свойства, параметры и внутренние зависимости, как на этапе теоретической рефлексии, так и в процессе последующей практической реализации [22, 115, 117, 155, 211].

Термин «модель» широко используется как в научной, так и в практической сфере. В научном контексте он служит инструментом репрезентации или описания искусственно создаваемого образа исследуемого объекта или процесса. В обобщенной трактовке, сформулированной А.Н. Дахиным, модель рассматривается как специально сконструированный объект, представленный в виде схемы, символической системы, формулы либо материального аналога, который воспроизводит ключевые характеристики исследуемого явления или объекта. При этом осуществляется условное и упрощенное отражение его структуры, параметров, внутренних связей и взаимодействий между элементами [66].

Иными словами, модель может рассматриваться как идеализированный результат анализа исследуемого феномена, в данном случае – процесса формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования. Как подчеркивают А.М. Новиков и Д.А. Новиков, при разработке модели на основе ведущих научных идей формируются новые сочетания и механизмы связи между компонентами процесса, которые демонстрируют способы организации практических действий и их результатов. По их мнению, модель должна отражать не только структуру исследуемого процесса, но и показывать механизмы его функционирования и развития [165].

При построении модели формирования оценочной деятельности педагогов будут учтены ключевые требования, которые предъявляются к моделям в педагогическом исследовании. Как отмечает А.М. Новиков, к числу таких требований относятся согласованность, ясность и адекватность модели [166].

В контексте рассматриваемого процесса обозначенное выше положение приобретает особую значимость. Требование согласованности предполагает, что процесс формирования оценочной деятельности должен быть органично интегрирован в существующую систему дополнительного профессионального образования, не нарушая ее целостности и логики функционирования. Модель должна способствовать развитию образовательной практики, а не вносить противоречия или избыточные элементы.

Требование ясности (простоты) означает, что чем проще модель, тем ближе она к моделируемой реальности и тем более удобной она становится для ее использования (А. М. Новиков). Соответственно, модель формирования оценочной деятельности должна быть представлена в доступной, понятной и конкретизированной форме, что обеспечит ее широкое практическое применение среди пользователей – педагогов и специалистов системы дополнительного профессионального образования.

Требование адекватности связано с необходимостью соответствия свойств модели реальным характеристикам моделируемого объекта или процесса. В нашем случае это предполагает, что модель должна адекватно отражать как структуру, так и функциональные связи, присущие процессу формирования оценочной деятельности. Степень этой адекватности может быть подтверждена в ходе практической апробации модели и анализа полученных результатов в сопоставлении с заявленными целями исследования.

В педагогическом моделировании существенное значение имеют модели, акцентирующие внимание на различных аспектах профессиональной деятельности педагогов.

Структурная модель (В.А. Сластенин [236], С.В. Алексеев [6], Л.И. Лурье [138]) выделяет основные компоненты профессиональной деятельности, позволяя раскрыть внутреннюю структуру педагогической практики.

Следует учитывать, что модели различаются и по отображаемому аспекту. Как подчеркивает В.И. Писаренко, выделяются функциональные модели, отражающие последовательность операций, обеспечивающих эффективную

реализацию педагогического процесса, и структурные модели, моделирующие внутреннюю организацию педагогического явления [186]. При этом, по мнению А.Н. Дахина [66] и И.В. Непрокиной [163], разработка функциональной модели должна включать целевую, организационную и результативную составляющие педагогического процесса, а ее структура формироваться на основе концептуально-дидактических подходов, обеспечивающих достижение планируемых результатов.

Учитывая обозначенные положения, в настоящем исследовании наиболее целесообразным представляется использование структурно-функциональной модели, поскольку данный тип позволяет объединить структурный и функциональный подходы к моделированию педагогического процесса.

Структурно-функциональная модель рассматривается как целостная система, включающая целевой, теоретико-методологический, структурный, содержательно-технологический и результативно-оценочный блоки [127]. Её специфика заключается не только в наличии взаимосвязанных компонентов, но и в их соподчинённости, обеспечивающей практическую направленность модели и возможность её применения в реальных условиях образовательной деятельности.

Выбор данной модели обусловлен особенностями формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования. Такой подход позволяет анализировать не только содержание и структуру отдельных компонентов оценочной деятельности, но и характер их взаимодействия в процессе профессиональной подготовки педагогов. Это приобретает особую значимость при рассмотрении оценочной деятельности как сложного профессионального образования, элементы которого находятся в постоянной взаимосвязи и взаимовлиянии.

Применение структурно-функциональной модели также даёт возможность проследить общую логику формирования оценочной деятельности педагогов на различных этапах профессиональной подготовки. В данном случае принципиальное значение имеет анализ взаимосвязей между компонентами модели, поскольку именно согласованность их функционирования обеспечивает целостность педагогического процесса и его практическую результативность.

Во-вторых, структурно-функциональная модель обладает высокой степенью адаптивности, что дает возможность учитывать специфику различных образовательных программ и индивидуальных траекторий профессионального развития педагогов.

В-третьих, ее практическая направленность и акцент на достижение конкретных результатов соответствуют требованиям современного дополнительного профессионального образования, ориентированного на развитие компетенций, востребованных в педагогической практике.

Учитывая выше обоснованные положения, использование структурно-функциональной модели в качестве методологической основы для проектирования формирования оценочной деятельности педагогов представляется обоснованным решением, отвечающим ключевым целям и задачам настоящего исследования.

В рамках современных педагогических исследований оправданной представляется позиция, согласно которой развитие личностных характеристик моделируется как целостная система взаимосвязанных элементов, каждый из которых обладает функциональной самостоятельностью. Обычно подобные модели включают целевой компонент, определяющий задачи и направления деятельности; методологический блок включает совокупность концептуальных положений, принципов и исследовательских подходов, задающих научную основу модели. Содержательный блок раскрывает ключевые направления и аспекты деятельности, обеспечивающие реализацию поставленных целей. Организационный компонент отражает используемые технологии, формы работы и средства, посредством которых осуществляется внедрение модели в практику. Результативно-оценочный модуль фиксирует систему критериев, уровней освоения и ожидаемых итогов, позволяя оценить степень достижения планируемых результатов [268].

Учитывая специфику предмета настоящего исследования, в рамках которого разрабатывается модель формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования, целесообразно выстраивать ее с опорой на логически связанные и функционально обоснованные блоки. На наш взгляд, структура такой модели должна включать в себя следующие блоки:

1) целевой блок, определяющий смысловые ориентиры, задачи и цели формирования оценочной деятельности педагогов;

2) методологический блок, задающий научно-теоретическую основу процесса формирования оценочной деятельности педагогов;

3) мотивационно-ценностный блок, отражающий внутренние установки, личностные смыслы и профессиональную позицию педагогов;

4) содержательный блок, включающий основные направления, темы и содержание работы по формированию оценочной деятельности педагогов;

5) процессуальный блок, характеризующий формы, методы, средства и этапы формирования оценочной деятельности;

6) результативный блок, в котором фиксируются изменения, уровни сформированности оценочной деятельности педагога.

Выбранная структура позволяет обеспечить полноту, логическую завершенность и воспроизводимость модели, а также сделать ее открытой для адаптации под различные контексты дополнительного профессионального образования.

Учитывая специфику изучаемого феномена и направленность исследования на конструирование процесса формирования оценочной деятельности педагогов, обоснованным представляется обращение к модели, структура которой сочетает универсальные компоненты и элементы, отражающие содержательные особенности указанного предмета анализа. Такой подход позволяет обеспечить методическую целостность и адекватность выбранной модели в контексте поставленных исследовательских задач (Рисунок 2.2.1).

Представленная структурно-функциональная модель (Рисунок 2.2.1) формирует концептуальное ядро процесса формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования. Ее содержание опирается на нормативно определенные цели, методологические подходы, обоснованные принципы, а также целостную систему блоков, отражающих личностно-профессиональную природу исследуемого феномена.

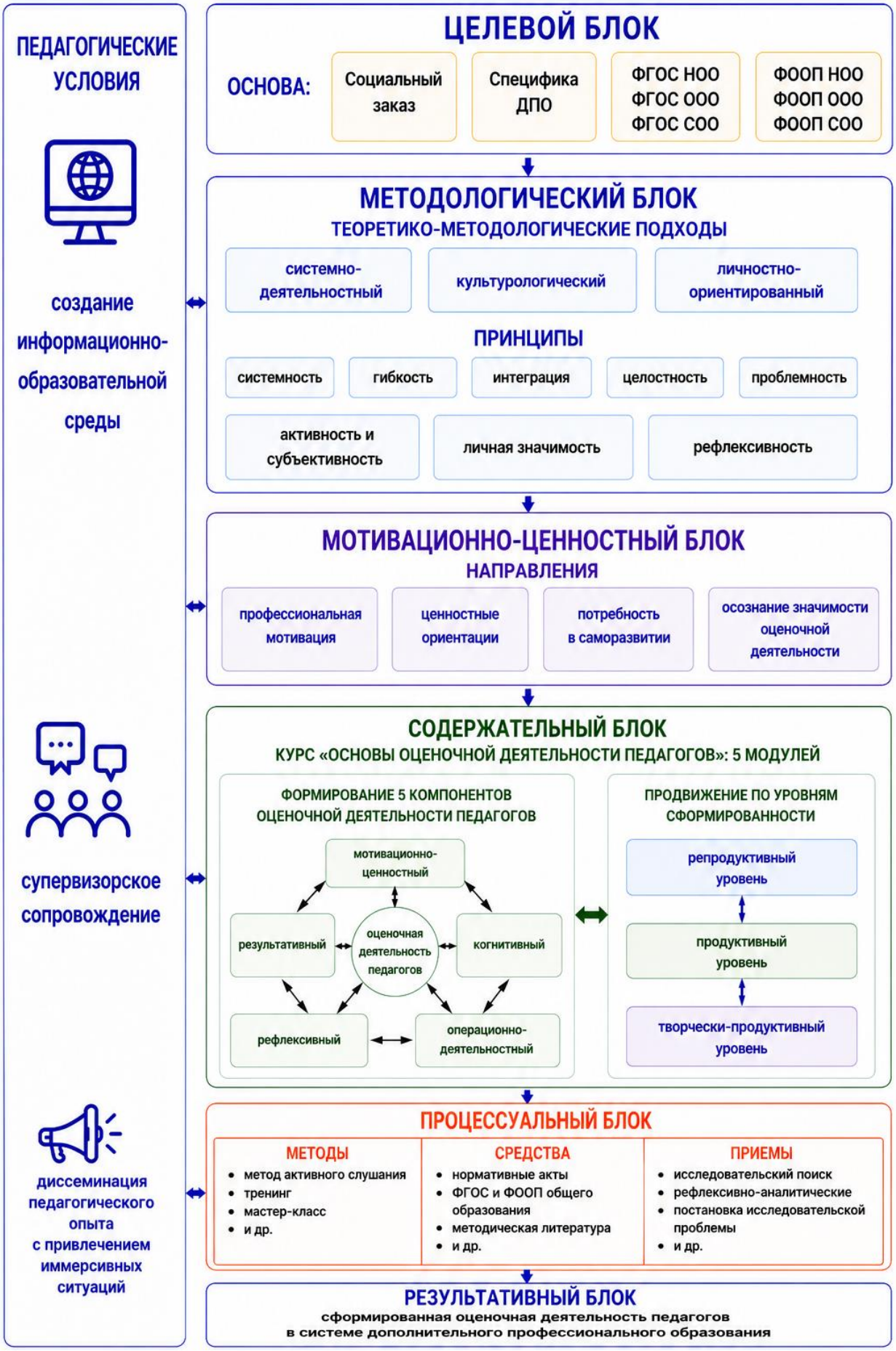

Рисунок 2.2.1 – Структурно-функциональная модель формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования

В целях более глубокого понимания логики и внутренней организации структурно-функциональной модели представляется необходимым последовательно проанализировать содержание каждого ее компонента.

Целевой блок. Научно обоснованное описание целевого блока модели формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования предполагает его рассмотрение как стратегически важного элемента, определяющего смысл, направленность и содержательные ориентиры всего педагогического процесса.

Определение целей проектируемой модели формирования оценочной деятельности педагогов строится на многоуровневом понимании целеполагания, отражающем его стратегическую, процессуальную и результативную направленности. При формулировании целей мы исходим из необходимости согласования трех целевых ориентиров.

Во-первых, речь идет о целевой установке-идеале, отражающей стремление системы дополнительного профессионального образования, субъектов педагогической деятельности и отечественной образовательной модели в целом к подготовке профессионала, обладающего высоким уровнем сформированности оценочной деятельности. Данная цель выполняет ориентирующую функцию и определяет стратегическое направление развития.

Во-вторых, выделяется цель, соотнесенная непосредственно с процессом формирования, то есть с проектируемым состоянием, в рамках которого поэтапно развиваются структурные компоненты оценочной деятельности педагогов в ходе реализации образовательной программы.

Наконец, третий уровень представлен целью как ожидаемым результатом – конкретной характеристикой профессионала, обладающего сформированной системой знаний, умений, ценностных установок и способностью к осмысленному и обоснованному осуществлению оценочной деятельности в образовательном процессе.

Концептуально соотношение между целью и результатом деятельности трактуется в научной литературе двояко: либо как отождествление цели с самим

результатом действия [5], либо как целевая направленность, соотносящая цель с объектом, на который направлено действие [216].

Представляется обоснованным и утверждение о том, что качественные параметры итогового результата во многом предопределяются точностью, содержательной глубиной и адекватностью сформулированной цели. Другими словами, уровень достижения запланированных изменений напрямую зависит от корректности целевых ориентиров, положенных в основу проектной деятельности [259].

Соответственно, целевой блок модели должен отражать направленность на поэтапное развитие данных структурных элементов в логике их взаимосвязи и взаимодополнения.

Такая цель представляет собой интеграцию социального заказа, определяемого современными требованиями к качеству образования, с личностными смысловыми ориентирами самого педагогов. Особое внимание при этом уделяется развитию рефлексивности как способности педагогов к самоанализу и критическому осмыслению своей профессиональной позиции, что в дальнейшем определяет уровень зрелости всех компонентов оценочной деятельности.

Изучение и обобщение теоретических источников позволило определить наиболее целесообразную технологию целеполагания, которая в наибольшей степени соответствует поставленным в исследовании задачам. В качестве методической основы была выбрана стратегия, предполагающая последовательную детализацию исходной целевой установки через ее структурное развертывание на более конкретные и операционализированные подцели, что обеспечивает поступательное и управляемое продвижение к запланированным результатам [110].

Применительно к рассматриваемой проблематике данный подход используется для последовательного описания и организации процесса формирования структурных компонентов оценочной деятельности педагогов. В логике декомпозиции выделены пять ее компонентов: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный, рефлексивный

и результативный. Их конкретизация и описание соответствующих подцелей представлены в структурированном виде в Приложении А.

Реализация заявленной цели в системе дополнительного профессионального образования предполагает поэтапное решение комплекса взаимосвязанных задач, ориентированных на формирование оценочной деятельности педагогов:

– формирование у педагогов целостного теоретического понимания оценочной деятельности, ее сущности и структурных компонентов, включая освоение понятийного аппарата, нормативных оснований и ключевых категорий;

– освоение способов практической реализации оценочной деятельности, соответствующих современным педагогическим требованиям, что обеспечивает развитие операционально-деятельностного компонента и перевод теоретических представлений в профессиональные действия;

– становление устойчивого ценностно-смыслового отношения к оцениванию как педагогическому процессу, ориентированному на поддержку и развитие обучающегося, что способствует формированию мотивационно-ценностного компонента оценочной деятельности;

– создание условий для осмысления педагогами собственного профессионального опыта посредством рефлексивных процедур, направленных на развитие рефлексивного компонента и его содержательную интеграцию с когнитивными и ценностными основаниями профессиональной деятельности;

– ориентация педагогов на использование оценочной деятельности как ресурса достижения личных и профессиональных результатов, что соотносится с результативным компонентом оценочной деятельности и проявляется в готовности к оценочному самоопределению и принятию ответственности за образовательные результаты обучающихся.

Таким образом, целевой блок модели является основанием для организации процесса формирования оценочной деятельности педагогов как многоаспектного, личностно и профессионально значимого явления. Его содержание ориентировано на поэтапное, логически обоснованное продвижение от знания и понимания сущности оценочной деятельности к способности педагогов выстраивать ее в качестве культуросообразной, рефлексивной и развивающей практики.

Методологический блок разработанной модели формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования выполняет функцию смыслового и мировоззренческого основания, задавая общую направленность построения и взаимосвязи ее структурных компонентов. Его содержание образуется совокупностью методологических подходов, каждый из которых позволяет раскрыть отдельные стороны исследуемого феномена и определить особенности процесса его формирования.

Системно-деятельностный подход обеспечивает целостность модели, задавая логику ее построения как процесса, в котором элементы (цель, содержание, средства, результат) взаимосвязаны и подчинены задачам профессионального развития субъекта. Культурологический подход позволяет рассматривать оценочную деятельность не как техническую процедуру, а как социокультурную практику, отражающую ценностные и смысловые основания педагогической профессии. Личностно-ориентированный подход акцентирует внимание на внутреннем ресурсе педагогов, его субъективном опыте, мотивации и готовности к рефлексии в сфере оценивания. Согласованное использование данных подходов позволяет рассматривать оценочную деятельность как целостную систему профессиональных действий и отношений педагогов, формирующуюся в условиях специально организованного личностно и профессионально значимого взаимодействия.

Мотивационно-ценностный блок модели формирования оценочной деятельности педагогов отражает внутренние побуждения, смыслы и ценностные установки, определяющие отношение педагогов к собственной профессиональной деятельности, а также степень его включенности в процессы саморазвития. Содержание раскрывается через устойчивый интерес к совершенствованию профессионального мастерства, стремление к освоению новых знаний и технологий, поисковую и творческую активность, направленную на достижение высокого уровня результатов в педагогической практике. В рамках обозначенного блока особую значимость приобретает наличие у педагогов устойчивой системы личностных смыслов, а также осознанной цели, притязаний и профессиональных потребностей.

Демонстрируя высокий уровень сформированности оценочной деятельности, педагог осознаёт не только профессиональную, но и социальную значимость собственной работы. Оценивание при этом рассматривается не исключительно как средство фиксации образовательных результатов, но и как фактор, влияющий на отношение обучающихся к учебному процессу, их вовлечённость и готовность к дальнейшей деятельности. В связи с этим усиливается интерес к поиску новых способов организации оценочной деятельности, расширению профессионального опыта и освоению современных подходов к оцениванию. Существенное значение приобретает готовность применять новые знания в практической деятельности, обсуждать профессиональные вопросы с коллегами, а при необходимости – корректировать сложившиеся способы оценивания. Вместе с тем сохраняется ориентация на поддержку личностного и творческого развития обучающихся.

В системе дополнительного профессионального образования, ориентированного преимущественно на практикующих педагогов, мотивационно-ценностный блок приобретает особую значимость. Это обусловлено необходимостью переосмысления уже накопленного профессионального опыта и адаптации сложившихся педагогических представлений к изменяющимся условиям образовательной практики. Современные подходы к оцениванию требуют не только освоения новых способов организации оценочной деятельности, но и их соотнесения с индивидуальным профессиональным опытом педагога.

Ключевыми задачами данного блока выступают:

– стимулирование устойчивого познавательного интереса педагогов, выражающегося в стремлении как к актуализации собственного профессионального опыта, так и к освоению современных концепций оценочной деятельности и практик аналитического педагогического мышления;

– формирование и поддержка внутренней мотивации к профессиональному и личностному развитию, основанной на осознании необходимости регулярного обновления педагогического инструментария с учетом требований современной образовательной политики и трансформации образовательной среды;

– формирование устойчивой ценностной позиции по отношению к собственной профессии, предполагающей осознанную приверженность задачам развития оценочной деятельности как части профессиональной идентичности;

– расширение профессионального кругозора за счет включения в исследовательские и проектные форматы, позволяющие соотнести личный педагогический опыт с современными тенденциями в области оценивания и критериального анализа результатов обучения.

Процесс дополнительного профессионального образования, ориентированный на достижение обозначенных целей, способствует развитию у педагогов совокупности качеств, обеспечивающих их профессиональный рост, включая познавательную активность, инициативность, критичность профессионального мышления, готовность к обновлению опыта и устойчивую направленность на саморазвитие.

Содержательный блок разработанной модели занимает центральное место в формировании оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования. Его структура и наполнение детерминируются необходимостью не только транслировать знания о сущности педагогической оценки, но и создать условия для личностного и профессионального роста педагогов как субъекта рефлексивной и ценностно-ориентированной оценочной практики.

Содержательный блок представлен через разработку программы специального курса «Основы оценочной деятельности педагогов», который выступает содержательным ядром модели (Приложение Б). Концептуальная основа курса организована в соответствии с поэтапным освоением теоретических положений, развитием практико-ориентированных умений и актуализацией ценностно-смысловых ориентиров, направленных на формирование оценочной деятельности педагогов как структурно организованной системы его профессиональных действий и взаимодействий. Специальный курс является инструментом целенаправленного формирования оценочной деятельности педагогов. Он обеспечивает методологическую и содержательную основу

для осмысления оценки как педагогического феномена, включающего мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный, рефлексивный и результативный компоненты.

Специальный курс занимает центральное место в процессе формирования оценочной деятельности педагогов, выступая в качестве содержательной, методологической и ценностно-ориентированной основы данного процесса (Таблица 2.2.2). В частности, его просветительская функция связана с преодолением концептуальных затруднений в понимании сущности оценочной деятельности. Образовательно-проектировочная функция реализуется через освоение нормативных основ, современных подходов и инструментов, позволяющих выстраивать оценочные действия в логике требований ФГОС общего образования. Практико-ориентированная функция проявляется в создании условий для разработки и апробации педагогами собственных оценочных решений, основанных на критериях достижимости, объективности и гуманистической направленности. Рефлексивно-развивающая функция способствует осмыслению личного опыта, выявлению зон профессионального роста и формированию устойчивой профессиональной позиции.

Таким образом, курс выполняет не только информационную функцию, но и обеспечивает формирование оценочной деятельности как структурно выстроенной и нормативно обоснованной практики педагогического взаимодействия.

Таблица 2.2.2 – Модульное содержание программы спецкурса «Основы оценочной деятельность педагогов»

Теоретический блок спецкурса	Практико-ориентированный блок спецкурса	Ожидаемые результаты (в обобщенном виде)
Сущность оценочной деятельности	Лекция, семинар-погружение, рефлексивно-аналитические приемы, иммерсивная ситуация, дискуссия	Формирование понятийного аппарата и понимания роли оценивания в структуре профессиональной деятельности педагогов
Основные виды оценивания (критериальное, формирующее), способы их применения	Семинар-погружение, практикум, мастер-класс, мозговой штурм, исследовательские приемы	Развитие умений применять различные формы оценивания и дифференцировать методы

Внутренняя и внешняя оценка, обработка результатов оценочных процедур	Семинар-погружение, практикум, тренинг, кейс-анализ, решение ситуационных задач, визуальный анализ	Освоение процедур оценки, интерпретации данных и построения обратной связи
Нормативные основания и согласование образовательных результатов	Семинар-погружение, метод проектирования, практикум, цифровые средства анализа, обсуждение	Формирование системного подхода к проектированию и согласованию образовательных результатов
Система оценки достижения планируемых результатов	Лекция, семинар-погружение, работа с нормативными актами, анализ инструментов оценки	Осмысление системной роли оценки и ее нормативно-методических оснований

Программа спецкурса разработана как системный инструмент, обеспечивающий поэтапное развитие оценочной деятельности педагогов. Структура курса основана на сочетании теоретических и практико-ориентированных блоков, что позволяет интегрировать когнитивный и деятельностный аспекты освоения содержания.

Раскрытие базовых понятий и форм оценивания, особенностей нормативно-методического сопровождения, а также последовательности профессиональных действий, направленных на развитие осознанного и ответственного отношения к оценочной деятельности, представлено в содержании программы.

Освоение методического инструментария и практик реализации обеспечивается использованием проблемно-ситуационных форм работы: обсуждений, практикумов, семинаров-погружений, анализа кейсов и др.

Реализация программы способствует не только углублению теоретических знаний, но и развитию оценочных установок, умений применять разнообразные формы и методы педагогической оценки, а также укреплению рефлексивной позиции педагогов. В результате освоения спецкурса обеспечивается развитие оценочной деятельности как целостной системы, включающей мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный, рефлексивный и результативный компоненты.

Разрабатывая модель формирования оценочной деятельности педагогов и проектируя формы ее реализации в системе дополнительного профессионального образования, мы опирались на научные подходы к функциям организованного педагогического воздействия. В этой связи выделяются четыре взаимосвязанных

функциональных блока: диагностический, направленный на получение и анализ исходных данных; проектировочный (тактический), предполагающий разработку программы действий; практический, ориентированный на реализацию запланированных мероприятий; оценочно-результативный, обеспечивающий фиксацию и интерпретацию достигнутых результатов [174].

Наряду с этим в качестве важных задач педагогического сопровождения выделяются включение обучающихся в продуктивную деятельность профессионального сообщества, а также стимулирование их личностного роста посредством осознанной рефлексии и анализа собственного профессионального опыта [215].

Следует учитывать, что уровень сформированности оценочной деятельности у педагогов, являющихся слушателями в системе дополнительного профессионального образования, может существенно различаться. Эти различия обусловлены индивидуальными особенностями профессионального опыта, ценностных ориентиров, образовательной среды и стиля педагогического взаимодействия. В связи с этим формирование оценочной деятельности должно опираться на принцип индивидуализации.

Таким образом, содержательный блок модели обеспечивает не только предметное наполнение процесса подготовки педагогов, но и его ценностную направленность, способствуя становлению зрелой, гуманистически ориентированной оценочной деятельности в системе дополнительного профессионального образования.

Процессуальный блок в структуре разработанной модели формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования выполняет ключевую преобразующую функцию. Его содержание направлено на практическую реализацию целей и концептуальных положений, заложенных в целевом и методологическом компонентах модели. Данный блок объединяет совокупность педагогических средств – формы организации образовательного процесса, методы, приемы и инструментарий, обеспечивая развертывание продуктивного субъект–субъектного взаимодействия между

преподавателем и слушателем. Такое взаимодействие опирается как на внутренние личностно-профессиональные установки участников, так и на внешние организационно-коммуникативные механизмы, что способствует достижению поставленных целей исследования.

Содержательно процессуальный блок ориентирован на активное профессиональное взаимодействие преподавателя и слушателей. Преподаватель выступает не только источником информации, но и организатором образовательной среды, способствующей развитию осознанного и ценностно обоснованного отношения к оценочной деятельности. Он инициирует профессиональный диалог, стимулирует критическое осмысление целей и функций оценивания, создает условия для рефлексии педагогического опыта, моделирует профессионально значимые ситуации. Слушатель, в свою очередь, включается в учебное взаимодействие, анализирует конкретные кейсы, проектирует собственные оценочные действия, соотносит их с нормативными требованиями и профессиональными стандартами, а также осуществляет интерпретацию результатов собственной и коллективной деятельности в контексте профессионального развития.

Методический инструментарий блока представлен широким спектром форм и методов, обеспечивающих реализацию принципов субъектности, рефлексивности и практической направленности. Среди них:

– метод активного слушания: рассматривается как форма коммуникативного взаимодействия, при которой внимание сосредоточено не только на говорящем, но и на воспринимающем информацию. В системе дополнительного профессионального образования данный метод способствует развитию когнитивного и рефлексивного компонентов оценочной деятельности, позволяя педагогам корректно интерпретировать информацию, выстраивать причинно-следственные связи и осмысленно воспринимать профессиональные практики оценивания;

– тренинг: представляет собой деятельностную форму освоения навыков через моделирование профессиональных ситуаций и практическое взаимодействие.

В условиях дополнительного профессионального образования он активизирует мотивационно-ценностный и операционально-деятельностный компоненты оценочной деятельности, развивая практические умения в сфере оценивания и усиливая ориентацию на результат;

– мастер-класс: выступает как практико-ориентированная форма трансляции профессионального опыта, демонстрирующая приемы и способы оценивания. Его применение в системе дополнительного профессионального образования направлено на развитие когнитивного, операционально-деятельностного и результативного компонентов оценочной деятельности, расширяя спектр используемых оценочных средств и поддерживая профессиональную рефлексию;

– метод проблемно-ситуационного анализа (кейс-метод) связан с рассмотрением практико-значимых ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности педагога, а также с поиском возможных решений в условиях неопределённости. Его использование способствует развитию аналитического мышления, умения выстраивать логику оценочных решений и в целом затрагивает когнитивный, рефлексивный и операционально-деятельностный компоненты оценочной деятельности;

– поисковый метод строится на создании условий, при которых педагоги выдвигают гипотезы, обсуждают возможные подходы и аргументируют собственную позицию при решении профессиональных задач. В системе дополнительного профессионального образования данный метод поддерживает развитие когнитивного и мотивационно-ценностного компонентов, поскольку усиливает интерес к анализу и совершенствованию собственной оценочной практики;

– проблемная дискуссия рассматривается как форма обсуждения профессиональных вопросов, связанных с оценочной деятельностью. В ходе такого взаимодействия педагоги сопоставляют различные точки зрения, аргументируют собственную позицию и критически оценивают предлагаемые решения. Это способствует развитию рефлексивного компонента и одновременно влияет на переосмысление профессиональных установок;

– мозговой штурм ориентирован прежде всего на коллективный поиск решений и активное включение педагогов в обсуждение профессиональных задач. Его применение позволяет вырабатывать различные варианты оценочных решений и одновременно поддерживает уверенность педагогов в собственных профессиональных возможностях;

– метод сотрудничества основывается на взаимодействии и диалоге между преподавателем и слушателями. В условиях дополнительного профессионального образования особую значимость приобретает обмен профессиональным опытом, совместное обсуждение возникающих затруднений и поиск способов организации оценочной деятельности применительно к конкретным педагогическим ситуациям.

– игровой метод: моделирует профессиональные ситуации в условной форме, способствуя эмоциональному и познавательному вовлечению. Его использование способствует развитию мотивационно-ценностного и операционально-деятельностного компонентов оценочной деятельности, облегчая освоение сложных аспектов оценочной практики;

– метод решения ситуационных задач: предполагает последовательный анализ профессиональной проблемы, определение целей и выбор стратегии решения. В системе дополнительного профессионального образования он формирует когнитивный, операционально-деятельностный и результативный компоненты оценочной деятельности, обеспечивая обоснованность и логичность принимаемых решений;

– семинар-погружение: представляет собой форму интеграции лекционного материала, дискуссии и самостоятельного анализа. В дополнительном профессиональном образовании он способствует поэтапному развитию всех структурных компонентов оценочной деятельности педагогов, включая мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный, рефлексивный и результативный аспекты;

– использование цифровых ресурсов и онлайн-среды: обеспечивает расширение возможностей организации учебного взаимодействия. Данный подход

способствует развитию когнитивного, операционально-деятельностного и результативного компонентов оценочной деятельности, поддерживая освоение цифровых форм оценивания и совершенствование механизмов обратной связи;

– лекция: как традиционная форма структурированной подачи информации служит основой развития когнитивного компонента оценочной деятельности, обеспечивая системное понимание сущности, функций и принципов педагогического оценивания.

С учетом специфики методов, ориентированных на развитие оценочной деятельности в системе дополнительного профессионального образования, особую роль играют целенаправленно подобранные дидактические приемы, стимулирующие активное включение педагогов в познавательную и практическую деятельность. Их применение обеспечивает не только глубокое освоение содержания обучения, но и поэтапное развитие оценочной деятельности как значимого компонента профессиональной компетентности (Таблица 2.2.3).

Таблица 2.2.3 – Методические приемы и их роль в развитии компонентов оценочной деятельности

Название приема	Характеристика	Формируемые компоненты оценочной деятельности
Приемы исследовательского поиска	Направлены на активизацию познавательной деятельности педагогов посредством включения в аналитическую, наблюдательную и интерпретационную работу, основанную на использовании различных источников информации и экспертных позиций. К данным приемам относятся: углубленный анализ тематического материала, наблюдение за педагогическими процессами, применение различных каналов восприятия (зрительного, слухового, тактильного), изучение профессиональной литературы, анализ визуальных и медийных материалов (документальных и художественных фильмов, фотоматериалов, проектных решений), работа с цифровыми ресурсами, экспертное консультирование, а также элементы практико-ориентированного исследовательского поиска	Когнитивный, рефлексивный, операционально-деятельностный

Приемы постановки исследовательской проблемы	Создают условия для выявления профессиональных затруднений и формулирования исследовательских задач, способствуют уточнению проблемы и поиску информации для восполнения дефицита знаний	Мотивационно-ценностный, рефлексивный, когнитивный, операционально-деятельностный
Инструктивно-репродуктивные приемы	Обеспечивают освоение алгоритмов и нормативных схем действий на начальных этапах формирования оценочной деятельности	Операционально-деятельностный, результативный
Рефлексивно-аналитические приемы	Способствуют самоанализу и осмыслению собственной профессиональной деятельности в контексте педагогических целей и результатов	Рефлексивный, мотивационно-ценностный

Объединяющей идеей применения указанных приемов является развитие активной исследовательской позиции педагогов в процессе профессионального обучения. Посредством анализа, аргументации, интерпретации, обобщения, выдвижения гипотез, сопоставления и переноса знаний в новые профессиональные ситуации педагоги не только осваивают методы оценивания, но и развивают оценочную деятельность как осознанную, ответственную и аналитически выстроенную профессиональную практику.

Средствами реализации задач процессуального блока выступают как традиционные, так и современные ресурсы: нормативные документы, учебно-методическая и научная литература, визуальные материалы, цифровая образовательная среда, интернет-ресурсы, чат-боты, имитационные упражнения. Это позволяет учитывать особенности аудитории и обеспечивать вариативность форм профессионального взаимодействия.

Таким образом, процессуальный блок модели выполняет функцию организационно-деятельностного механизма формирования оценочной деятельности педагогов, обеспечивая комплексную реализацию целей модели и создавая условия для устойчивого включения слушателей в практику осознанного, критериального и развивающего оценивания в системе дополнительного профессионального образования.

Результативный блок модели формирования оценочной деятельности педагогов ориентирован на отражение совокупности качественных и количественных изменений, позволяющих судить об уровне освоения

ее структурных компонентов и степени достижения целевых ориентиров в системе дополнительного профессионального образования. В рамках результативного блока осуществляется комплексная оценка сформированности оценочной деятельности как целостной системы профессиональных действий и отношений, а также анализ соответствия полученных результатов заявленным целям модели. Наряду с фиксацией достигнутых показателей результативный блок создает основания для аналитического осмысления полученного опыта и последующей корректировки образовательного процесса, выполняя диагностическую и прогностико-коррекционную функции.

Содержательная структура результативного блока соотнесена с компонентным составом оценочной деятельности, включающим мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный, рефлексивный и результативный компоненты.

В структуре модели результативный блок выполняет функцию не только итоговой фиксации результатов, но и обеспечения обратной связи, связанной с изменениями, возникающими в образовательном процессе. Его содержание позволяет отслеживать динамику оценочной деятельности педагогов и определять возможные направления их дальнейшего профессионального развития. Для системы дополнительного профессионального образования данный аспект имеет особое значение, поскольку развитие оценочных практик предполагает постоянное осмысление профессионального опыта и корректировку педагогических действий.

В этой связи результативный блок рассматривается не исключительно как средство фиксации итоговых показателей. Его функции затрагивают также сопровождение профессионального развития педагогов и анализ изменений, происходящих в процессе формирования оценочной деятельности.

Целостность модели обеспечивается взаимосвязью её структурных и функциональных компонентов. Достижение поставленных целей реализуется через содержание обучения, используемые организационные формы и последовательное формирование оценочной деятельности педагогов. Это создаёт возможность проследить изменения, возникающие в профессиональной практике в ходе освоения и применения различных подходов к оцениванию.

Выводы по параграфу

Разработка и содержательное наполнение структурно-функциональной модели формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования позволили обосновать ее методологические, структурные и функциональные основания.

Методологической платформой модели выступают системно-деятельностный, личностно-ориентированный и культурологический подходы. Их комплексное использование обеспечивает целостное представление об оценочной деятельности педагогов как структурно организованной системе профессиональных действий и отношений, подлежащей целенаправленному формированию в системе дополнительного профессионального образования.

Структурно модель представлена взаимосвязанными блоками: целевым, методологическим, мотивационно-ценностным, содержательным, процессуальным и результативным. Каждый из блоков выполняет самостоятельную функцию, при этом интегрирован в общую логику построения модели, обеспечивая ее системность, воспроизводимость и адаптивность к различным условиям дополнительного профессионального образования.

Содержательная реализация структурно-функциональной модели осуществляется через специально разработанный курс «Основы оценочной деятельности педагогов». В рамках данного курса обеспечивается поэтапное формирование компонентов оценочной деятельности педагога, включая мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный, рефлексивный и результативный.

Процессуальный блок модели определяет способы развертывания содержания в образовательной практике. Его реализация предполагает использование активных, интерактивных и иммерсивных форм обучения, которые обеспечивают включение педагогов в деятельность по освоению, применению и рефлексивному осмыслению содержания. Таким образом, процессуальный

блок обеспечивает переход от теоретически заданной структуры модели к её практическому воплощению.

В связи с тем, что уровень сформированности оценочной деятельности педагогов может быть разным, модель будет строится с опорой на принцип индивидуализации, что позволяет учитывать уровень профессиональной подготовки педагогов, их опыт, а также выявленные профессиональные дефициты. Благодаря этому обеспечивается более гибкая организация образовательного процесса и адаптация содержания под различные траектории развития оценочной деятельности.

В целом структурно-функциональная модель формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования обладает четкой логикой построения и практической направленностью Её реализация направлена на формирование устойчивой структуры оценочной деятельности и предполагает возможность адаптации к условиям образовательной среды и практики.

2.3. Педагогические условия формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования

Для обеспечения методологической завершенности модели формирования оценочной деятельности педагогов необходимо перейти от описания ее структурных элементов к обоснованию условий ее реализации. В этой связи ключевое значение приобретает категория «педагогические условия», поскольку именно они реализуют перевод концептуальных положений модели в практическую плоскость и создают среду, в которой осуществляется развитие оценочной деятельности. Научное осмысление данного понятия предполагает обращение к общенаучному пониманию категории «условия», а затем уточнение его содержания применительно к педагогической системе как совокупности организационных, содержательных и процессуальных факторов, обеспечивающих достижение поставленных целей.

Анализ дефиниций, представленных в философской, психологической и педагогической литературе, позволяет заключить, что «условия» – это совокупность обстоятельств, факторов и средств, наличие которых обеспечивает возникновение, функционирование и развитие определенного явления [170]. В философии условия рассматриваются как необходимая предпосылка существования явления [92]. В психологии – как внутренние и внешние причины, определяющие развитие личности. В педагогике термин «условие» приобретает функциональную значимость в контексте воспитания, обучения и развития обучающегося, включая влияние природных, социальных, внешних и внутренних факторов на образовательный процесс [193].

Переходя к уточнению понятия «педагогические условия», необходимо подчеркнуть, что оно используется для обозначения совокупности факторов, способствующих успешной реализации педагогического процесса и достижения его целей. В педагогических исследованиях сформировались различные подходы к определению этого понятия.

Согласно первой позиции, педагогические условия трактуются как совокупность специально организованных педагогических воздействий, включающих содержание, формы, методы и средства обучения и воспитания, а также элементы материально-пространственной среды (В.И. Андреев [15], А.Я. Найн [161], Н.О. Яковлева [278]). С этих позиций педагогические условия понимаются как целенаправленно конструируемые возможности, обеспечивающие достижение поставленных образовательных задач.

Второй аспект рассматривает педагогические условия в контексте их интеграции в общую структуру педагогической системы, подчеркивая их значимость как одного из ключевых элементов, обеспечивающих целостность и эффективность образовательного процесса. В этом контексте они представляют собой совокупность внутренних и внешних элементов, влияющих как на личностные, так и на процессуальные аспекты системы образования (Н.В. Ипполитова [93], М.В. Зверева [80]). Здесь педагогические условия рассматриваются как системообразующие характеристики, определяющие функциональную направленность образовательной среды.

Третья позиция, представленная в работах Б.В. Куприянова и С.А. Дыниной, определяет педагогические условия как механизм, обеспечивающий проверку научной гипотезы, раскрывающий закономерности устойчивых связей педагогического процесса. При этом подчеркивается необходимость четкого выделения ряда педагогических условий, соотносимых с логикой проводимого исследования [128].

На основе проведенного анализа представляется возможным формулирование рабочей дефиниции, релевантной нашему исследованию. Под педагогическими условиями в контексте формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования понимается совокупность специально организованных факторов, обеспечивающих продуктивное влияние на развитие оценочной деятельности педагогов.

Эти условия должны быть структурированы по принципу взаимосвязи с целевыми установками модели, ее содержательной основой и процессуальной реализацией.

Выделение педагогических условий, обеспечивающих реализацию структурно-функциональной модели формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования, осуществлялось с опорой на совокупность методологических и содержательных оснований, учитывающих как общетеоретические положения, так и специфику рассматриваемой предметной области.

В качестве методологической базы выступили ключевые положения системно-деятельностного, культурологического и личностно-ориентированного подходов, каждый из которых задает определенные ориентиры в организации образовательного процесса. Системно-деятельностный подход позволил выстроить модель как целостное образование, в котором структурные блоки соотносятся с функциями и результатами. Культурологический подход акцентировал внимание на ценностно-смысловых аспектах оценочной деятельности. Личностно-ориентированный подход подчеркнул

необходимость учета индивидуальных особенностей и потребностей педагогов для профессионального роста.

Разработка модели осуществлялась на основе комплекса методологических оснований, определяющих её внутреннюю организацию и педагогическую обоснованность. В их составе системность задаёт целостный способ рассмотрения проектируемой модели, гибкость фиксирует возможность её адаптации к различным условиям реализации, интеграция отражает взаимосвязь структурных блоков модели, а целостность обеспечивает их согласованное функционирование в рамках единой системы.

Наряду с этим учитывается группа педагогических принципов, определяющих характер внедрения модели в образовательную практику. В их числе проблемность, предполагающая актуализацию профессиональных противоречий и их включение в содержание подготовки, а также субъектность и активность, характеризующие деятельностную позицию педагогов в образовательном процессе. Существенное значение имеют личностная значимость содержания, обеспечивающая его включение в профессиональный опыт, и рефлексивность, связанная с осмыслением и корректировкой собственных действий в ходе их реализации.

Отдельное основание проектирования связано со спецификой дополнительного профессионального образования, которая определяется ориентацией на специалистов с уже сформированным профессиональным опытом. Это задаёт необходимость непрерывного характера развития, усиления практико-ориентированной направленности содержания и организации взаимодействия в формате профессионального диалога.

Значимым уточняющим фактором выступил анализ научных исследований, посвящённых формированию оценочной деятельности педагогов. Его результаты позволили конкретизировать направления работы, подтвердить значимость сочетания теоретических и практико-ориентированных подходов, а также обозначить спектр профессиональных затруднений, учитываемых при реализации модели.

Таким образом, совокупность обозначенных оснований определила систему педагогических условий, обеспечивающих согласованность структуры модели и её практическую реализуемость.

Первое педагогическое условие заключается в формировании информационно-образовательной среды, выступающей инструментом сопровождения процесса формирования оценочной деятельности педагогов. Данная среда представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов (нормативных, методических, диагностико-аналитических и рефлексивных), использование которых обеспечивает сочетание освоения теоретических оснований оценивания с их практическим применением и последующим анализом результатов деятельности.

В контексте формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования значимой задачей становится учет профессиональных затруднений и специфики практической деятельности слушателей. Как подчеркивают И.Д. Чечель и Е. Фрумина, эффективное обучение педагогов требует перехода от традиционных форм курсовой подготовки к гибким, посттехнократическим моделям, в которых доминируют индивидуализация содержания и ориентация на профессиональные задачи (И.Д. Чечель [267], Е. Фрумина [262]). Такой подход предусматривает диагностику затруднений, осмысление текущей профессиональной практики и проектирование собственных решений актуальных задач, что, по мнению С.И. Змеева, И.М. Логвиновой, Г.Л. Копотевой, положительно влияет на результативность обучения (С.И. Змеев [86], И.М. Логвинова, Г.Л. Копотева [134]).

В системе дополнительного профессионального образования указанное педагогическое условие приобретает особую значимость при интеграции с функциональными возможностями информационно-образовательной среды учреждения. В рамках настоящего исследования оно реализуется через специально организованное образовательное взаимодействие, выстроенное на основе предварительного диагностического анализа профессиональных дефицитов

педагогов в оценочной деятельности и предполагающее их активное участие в проектной, аналитической и практико-ориентированной деятельности.

Информационно-образовательная среда, конструируемая как функциональный ресурс сопровождения обучения, выступает инструментом реализации данного условия. Она представляет собой системно организованную совокупность компонентов, обеспечивающих единство информационного, технического, учебно-методического и организационного обеспечения образовательного процесса, неразрывно связанного с личностью обучающегося (О.А. Ильченко [90]; С.А. Назаров [159]). На уровне прикладной реализации структура среды разворачивается в виде персонализированного цифрового кабинета слушателя, предоставляющего непрерывный доступ к нормативно-методическим, аналитическим и практико-ориентированным материалам. Такой подход согласуется с точкой зрения О.И. Соколовой [241], согласно которой информационно-образовательная среда должна обеспечивать как оперативный доступ к информации, так и условия для научной и образовательной коммуникации. В более широком смысле информационно-образовательная среда определяется как педагогическая система, включающая в себя информационные ресурсы, цифровые технологии управления обучением, средства оценки и развития компетентности педагогов (А.А. Андреев [14], С.Г. Григорьев, В.В. Гришкун [61]). Отдельные авторы, такие как Ж.Н. Зайцева [77] и Е.А. Ракитина [210], наделяют информационно-образовательную среду функцией раскрытия творческого потенциала обучающегося в условиях информационного взаимодействия.

Значимость концептуального уровня проектирования среды подтверждается и современными исследованиями. В частности, Е.С. Мироненко подчеркивает, что «выявлена необходимость разработки, формирования образовательной среды как фактора, условия и средства построения образовательного процесса в организациях общего и высшего образования» [152].

Содержательно информационно-образовательная среда включает несколько компонентов, каждая из которых ориентирована на поддержку определенных

направлений профессионального развития педагогов в области оценочной деятельности. Содержательное наполнение этих сегментов, представленное в Таблице 2.3.1, отражает логику перехода от нормативной ориентации к рефлексивной и практико-преобразующей педагогической позиции.

Первый компонент обеспечивает нормативно-методическое сопровождение и связан с организацией доступа к систематизированным ресурсам, используемым при освоении основ оценочной деятельности.

Навигационный компонент выполняет функцию связующего звена между компонентами информационно-образовательной среды, в том числе и внешними ресурсами. Это позволяет согласовывать локальные педагогические решения с федеральными стратегическими ориентирами.

Диагностико-аналитический компонент ориентирован на организацию процедур оценки профессионального уровня по ключевым параметрам оценочной деятельности и служит основой для последующей индивидуализации образовательной траектории педагога.

Практико-рефлексивный компонент завершает структуру и обеспечивает включение педагогов в деятельность, связанную с проектированием, анализом и корректировкой результатов обучения с учётом требований рабочих программ.

В таблице 2.3.1 представлены содержание компонентов и применяемый инструментарий, а также раскрыта их взаимосвязь с целевыми установками программы. Такая организация структуры позволяет реализовать принцип целостности формирования оценочной деятельности и создаёт методическую основу для развития её компонентов — от теоретического осмысления до практической реализации и рефлексивного анализа.

Таблица 2.3.1 – Структура информационно-образовательной среды, эффективная для формирования оценочной деятельности педагогов

Компоненты информационной образовательной среды	Содержание компонентов информационно-образовательной среды, их функциональное назначение
Нормативная и справочная информация	Обеспечивает систематизированный доступ к действующим ФГОС общего образования, основным общеобразовательным программам и документам, регулирующим процедуры оценивания. Кроме того, в данном компоненте представлены статьи

	и аналитические материалы по вопросам критериального и формирующего оценивания, а также глоссарий базовых понятий, относящихся к оценочной деятельности. Инструментарий и материалы: структурированные нормативные документы (ФГОС общего образования, ФОП НОО/ООО/СОО, ФРП, проверяемые требования), методические рекомендации по оцениванию предметных результатов по учебным предметам, формы и шаблоны для разработки критериев оценки, а также глоссарий с пояснениями, примеры аналитических материалов, визуальные схемы внутренней системы оценки качества образования, формы таблиц распределения результатов по годам обучения в разрезе учебных предметов. Ресурсы направлены на обеспечение методологической базы и способствуют развитию когнитивного компонента оценочной деятельности педагогов
Навигационный	Обеспечивает прямой переход к федеральному образовательному ресурсу «Единое содержание общего образования» [258], что предоставляет педагогам возможность интеграции нормативных требований в собственную оценочную практику и выстраивания единой образовательной стратегии с коллегами. Инструментарий и материалы: структурированные ссылки на ключевые тематические блоки федерального ресурса, сопровождаемые навигационными пояснениями, а также гиперссылка перехода к системе по распределению обобщенных требований ФГОС общего образования по годам обучения (по конкретному учебному предмету). Дополнительно представлены методические рекомендации по использованию данного ресурса в целях согласования педагогических действий с федеральной образовательной повесткой
Диагностико-аналитический	Реализует диагностическую функцию: педагогам предоставляется возможность пройти процедуру самооценки и оценки уровня сформированности компонентов оценочной деятельности, получить индивидуальный результат. Инструментарий и материалы: валидизированные диагностические опросники для самооценки и методики, конструированные с ориентацией на выявление мотивационно-ценностного, когнитивного, операционально-деятельностного, рефлексивного и результативного компонентов оценочной деятельности
Практико-рефлексивный (распределение требований к результатам освоения основной образовательной программы)	Позволяет педагогу системно структурировать планируемые результаты по темам и модулям, а также взаимодействовать с коллегами в целях выработки единых подходов к формированию и оцениванию образовательных достижений обучающихся. Инструментарий и материалы: электронные формы и шаблоны для распределения требований к результатам освоения рабочей программы по учебному предмету, сопровождаемые текстовыми инструкциями и методическими пояснениями. Доступна функция сохранения, редактирования и скачивания сформированных документов, предоставления доступа заместителю директора к данному материалу, что способствует выработке единых оценочных ориентиров в рамках профессионального сообщества

Таким образом, выделенное педагогическое условие – создание информационно-образовательной среды позволяет осуществить целостный подход к обучению педагогов, объединив и диагностический, и учебно-методический, и практико-рефлексивный компоненты. Компонентный состав данной системы становится надежным основанием для формирования оценочной деятельности в системе дополнительного профессионального образования.

Вторым педагогическим является супервизорское сопровождение педагогов в формировании оценочной деятельности.

В научной литературе супервизия трактуется как способ профессионального сопровождения педагогической деятельности, обеспечивающий развитие профессиональных компетенций и повышение качества образовательной практики (Г.В. Залевский [78], Е.В. Яковлев [277], С.А. Житвай [74]). В педагогическом контексте супервизия позволяет педагогу анализировать собственный профессиональный опыт, выявлять затруднения и проектировать пути их преодоления.

Среди авторов, акцентирующих внимание на практической направленности супервизии в образовательной среде, выделяются Дж. Винер [244] и С.А. Житвай [74]. В их работах супервизия представлена как способ сопровождения школьных педагогов, учитывающий специфику профессионального роста и особенности функционирования образовательных организаций.

В свою очередь, супервизорство описывается как диалогический процесс, предполагающий равноправные межсубъектные взаимоотношения между супервизором и супервизируемым, нацеленный на совместную выработку личного знания, формирующегося в условиях конкретной педагогической ситуации [194].

Поддерживая вышеобозначенную точку зрения, Л.П. Качалова и Л.Г. Светоносова подчеркивают, что педагогическое супервизорство представляет собой форму сопровождения, при которой исключается избыточная передача информации и обеспечивается решение индивидуально значимых профессиональных задач педагогов [100]. Это делает супервизорство не только формой наставничества, но и способом педагогической рефлексии и профессиональной коррекции.

Таким образом, в настоящем исследовании под педагогической супервизией мы будем понимать диалогически организованный процесс педагогического сопровождения, реализуемый через профессиональное взаимодействие между супервизором и супервизируемым, направленный на развитие, поддержку и совершенствование профессиональной компетентности педагогов, в том числе в аспекте оценочной деятельности. Супервизорство в этом контексте предстает как педагогическое условие, обеспечивающее личностный рост через анализ затруднений, рефлексию профессионального опыта и моделирование новых стратегий педагогической оценки.

Педагогическая супервизия, выступающая как форма профессионального сопровождения, выполняет ряд ключевых функций [100], каждая из которых приобретает специфическое значение в процессе формирования оценочной деятельности педагогов. Далее предлагается детализированная структура функций педагогической супервизии, отражающая их вклад в формирование осмысленного, ценностно обоснованного и профессионально ответственного подхода к оценочной деятельности педагогов (Таблица 2.3.2).

Таблица 2.3.2 – Функциональные возможности педагогической супервизии в контексте формирования оценочной деятельности педагогов

Функция педагогической супервизии	Содержание	Значение для формирования оценочной деятельности
Диагностическая	Выявление трудностей, дефицитов и точек профессионального роста педагогов	Обеспечивает осознание собственных затруднений в области оценивания, формирует готовность к их целенаправленной коррекции
Консультативная	Предоставление помощи через обсуждение проблемных ситуаций	Способствует осмыслению и уточнению педагогической позиции в оценочных взаимодействиях, развивает профессиональную рефлексию
Развивающая	Содействие в формировании профессиональных компетенций	Обеспечивает становление навыков аналитического подхода к результатам учебной деятельности и отбору методов оценивания
Рефлексивно-оценочная	Стимулирование педагогической рефлексии и самоанализа	Закладывает основы критической позиции по отношению к собственной системе оценивания и способствует развитию рефлексивного компонента оценочной деятельности
Координационно-корректирующая	Помощь в планировании дальнейших профессиональных действий	Обеспечивает согласование оценочной деятельности с нормативными требованиями, способствует формированию индивидуальной стратегии развития

Таким образом, каждая из функций педагогической супервизии не только способствует общему профессиональному росту педагогов, но и играет принципиально важную роль в формировании оценочной деятельности как совокупности знаний, умений, установок и ценностных ориентиров.

Диагностическая и рефлексивно-оценочная функции обеспечивают осознание и интериоризацию профессиональных затруднений, тогда как консультативная и координационно-корректирующая направлены на актуализацию ресурсов и развитие стратегии действий. Развивающая функция фокусируется на закреплении позитивного отношения к процессу оценивания и использовании его как инструмента роста – как обучающегося, так и самого педагога.

В нашем исследовании мы разделяем точку зрения ученых Л.П. Качаловой и Л.Г. Светоносовой, которые отмечают, что выбор формы супервизии зависит от уровня профессиональных запросов педагогов, характера профессиональных трудностей, а также от целей супервизорского взаимодействия [100]. Среди форм супервизии выделяются следующие: групповая супервизия**,** индивидуальная супервизия, а также супервизорское наставничество. Каждая из них обладает своей структурной логикой, механизмами взаимодействия и функциональной нагрузкой в процессе формирования оценочной деятельности (Таблица 2.2.3).

Таблица 2.3.3 – Формы педагогической супервизии и их педагогический потенциал в развитии оценочной деятельности педагогов

Форма педагогической супервизии	Характеристика	Значение для оценочной деятельности
Групповая супервизия	Включает обсуждение профессиональных затруднений в составе профессионального сообщества (группа педагогов и супервизор). Характеризуется эффектом коллегиальной поддержки, расширением профессионального видения	Формирует способность к соотнесению собственных подходов к оцениванию образовательных достижений обучающихся с оценками коллег, развивает критичность и толерантность в оценивании
Индивидуальная супервизия	Строится на личном взаимодействии супервизора с педагогом. Позволяет глубже работать с индивидуальными профессиональными дефицитами и проводить детальный анализ затруднений	Способствует развитию персонализированной рефлексии, усилению внутренней ответственности за оценочные решения
Супервизорское наставничество	Предусматривает системное сопровождение со стороны более опытного педагогов, выполняющего роль супервизора. Наставничество сочетается с консультированием и обучением	Укрепляет методологическую и нормативную базу оценочной деятельности, повышает профессиональную уверенность педагогов

Каждая из указанных форм обладает самостоятельной ценностью и может использоваться как поэтапно, так и в комбинации в зависимости от запроса супервизируемого и профессионального роста.

В условиях формирования оценочной деятельности выбор формы педагогической супервизии играет принципиальную роль: он определяет степень вовлеченности педагогов в процесс самоанализа, глубину проработки трудностей и степень переноса осмысленного оценочного опыта в профессиональную практику.

Таким образом, организационные формы педагогической супервизии не только структурируют процесс профессионального сопровождения, но и выступают важным педагогическим условием, позволяющим целенаправленно формировать мотивационно-ценностные, когнитивные, операционально-деятельностные и результативные компоненты оценочной деятельности педагогов.

Методы педагогической супервизии представляют собой совокупность приемов и инструментов педагогического сопровождения, направленных на осмысление, анализ и трансформацию профессионального опыта педагогов. В условиях формирования оценочной деятельности эти методы приобретают особое значение, поскольку позволяют целенаправленно выстраивать оценочные ориентиры, развивать рефлексивную способность и критичность мышления.

Методическая основа педагогической супервизии должна отвечать ряду условий: гуманной направленности, соблюдению структуры взаимодействия, применению инструментов наблюдения, обратной связи и совместного анализа. В зависимости от формы супервизии (групповой, индивидуальной, наставнической) используются различные методы, охватывающие как аналитико-диагностический, так и тренингово-обучающий спектры [100] (Таблица 2.3.4).

Таблица 2.3.4 – Методы педагогической супервизии и их значение для формирования оценочной деятельности педагогов

Метод супервизии	Краткая характеристика	Значение для формирования оценочной деятельности
Проясняющее наблюдение	Метод наблюдения, направленный на выявление скрытых смыслов и причин профессиональных затруднений	Позволяет педагогу осознать собственные дефициты в области оценивания и выстроить пути их преодоления
Событийный метод	Анализ педагогической ситуации через ключевые события, повлиявшие на ее развитие	Формирует способность выделять значимые элементы в оценочной практике и анализировать последствия
Фокус-анализ	Целенаправленное сосредоточение на проблемном аспекте педагогической деятельности	Учит педагогов локализовать оценочную проблему и работать с ней целенаправленно
Метод кейса (представление случая)	Рассмотрение конкретной профессиональной ситуации с последующим обсуждением с коллегами и супервизором	Развивает навыки совместного оценивания, выработки коллегиального суждения
Обратная связь	Формализованная форма педагогической рефлексии через ответы на диагностические вопросы	Усиливает рефлексивную позицию педагогов и осознание влияния собственных оценочных решений на обучающихся
Интервизия (взаимное сопровождение)	Коллегиальное обсуждение без выделенного супервизора	Формирует горизонтальную структуру оценочной поддержки и обмена опытом

Эти методы могут комбинироваться в зависимости от этапа профессионального развития, характера затруднений и целей супервизии. Проясняющее наблюдение, как правило, используется на этапе первичной диагностики оценочных трудностей, тогда как фокус-анализ и кейсовый подход оказываются более продуктивными при более глубоком разборе типичных ошибок и поиске возможных альтернативных решений [100].

Важно учитывать, что применение данных методов опирается на принципы межсубъектного взаимодействия, соблюдение педагогической этики и обеспечение психологической безопасности участников супервизии. Это особенно значимо в ситуациях, когда анализ затрагивает оценочные действия педагогов, напрямую связанные с их профессиональной самооценкой и восприятием собственного авторитета в образовательной среде.

В целом методы педагогической супервизии, используемые как в индивидуальной, так и в групповой работе, позволяют не только выявлять

и корректировать ошибки педагогической практики, но и постепенно формировать профессиональную позицию педагога как ответственного субъекта оценивания. Их систематическое применение создаёт условия для становления более зрелой и рефлексивной оценочной деятельности.

Таким образом, супервизорское сопровождение педагогов в системе дополнительного профессионального образования выступает не только как механизм сопровождения профессионального развития, но и как полноценное педагогическое условие формирования оценочной деятельности. Благодаря своей консультативно-рефлексивной направленности она обеспечивает возможность педагогам осмысливать и трансформировать свою практику оценивания, что делает ее особенно актуальной в условиях современных требований к качеству образования.

Третье педагогическое условие – диссеминация педагогического опыта с привлечением иммерсивных ситуаций.

В настоящем исследовании принимается позиция К.С. Бурова [41–42], Н.А. Зарубы и Е.А. Нагрелли [79], в рамках которой представление педагогического опыта не ограничивается функцией обмена результатами профессиональной деятельности. Оно рассматривается как более сложное образование, включающее повышение квалификации педагога и личностное развитие. При этом особое значение приобретает его сопряжённость с оценочной деятельностью, поскольку именно в ней фиксируются устойчивые профессиональные установки, связанные с интерпретацией образовательных целей и пониманием результата обучения как многокомпонентного феномена.

В исследованиях Н.В. Уваринoй [56, 253] и Э.Э. Сыманюк [248] диссеминация педагогического опыта трактуется как специально организованный и содержательно выстроенный процесс, ориентированный на профессиональное развитие педагога. Вместе с тем акценты в их работах распределяются неодинаково: Н.В. Уварина рассматривает диссеминацию преимущественно как показатель профессиональной зрелости, тогда как Э.Э. Сыманюк связывает её с обновлением педагогического мышления и внедрением инновационных практик.

Несмотря на различие акцентов, в обоих подходах, в рамках данного исследования, диссеминация понимается как целенаправленный процесс передачи и осмысления профессиональных практик, связанных с оцениванием. Речь идёт не только о трансляции методических решений, но и о переносе оснований их выбора, логики применения и последствий, возникающих в образовательной практике. В этом смысле диссеминация выходит за пределы обмена опытом в узком понимании и приобретает характер механизма фиксации и выражения профессиональных установок, определяющих способы педагогического взаимодействия как с обучающимися, так и с профессиональным сообществом.

Особую актуальность приобретает распространение тех форм педагогического опыта, которые демонстрируют оценочной деятельности как открытость к диалогу, поддержке обучающихся.

Чтобы диссеминация педагогического опыта действительно способствовала развитию оценочной деятельности, необходимы определенные организационно-методические условия, прежде всего ясная структура, логика представления, аргументация оценочных решений, визуализация применяемых инструментов и демонстрация конкретных педагогических ситуаций.

Мастер-классы и аукционы педагогических идей в рамках настоящего исследования рассматриваются как формы диссеминации, направленные на выявление и представление концептуальных основ инновационного педагогического опыта. Особенностью их реализации становится акцент на обсуждение и решение иммерсивных ситуаций, моделирующих проблемные оценочные контексты.

Понятие иммерсивности, подразумевающее полное погружение субъекта в создаваемую среду, изначально развивалось в лудологических, театроведческих и цифровых контекстах, не связанных напрямую с педагогикой [113]. На современном этапе оно активно осмысливается и в педагогике, где иммерсивность рассматривается как ресурс повышения глубины включения обучающегося в образовательный процесс.

Наиболее значимую модель структуры иммерсивного опыта предложил лудолог Г. Кальеха (Gordon Calleja), который выделяет два уровня иммерсивности.

Первый уровень – иммерсивность как поглощение (immersion as absorption): характеризуется пассивным восприятием среды, при котором субъект включен в происходящее, но не оказывает на него влияния [283].

Второй уровень – иммерсивность как перенос (immersion as transportation): описывает активное вовлечение субъекта, когда создается ощущение перемещения в другую реальность с возможностью влиять на события и условия взаимодействия [283].

В то же время в научной литературе обозначаются два направления трактовки иммерсивности как педагогической технологии, отражающие не столько уровни восприятия, сколько разные способы реализации иммерсивного взаимодействия.

Первое направление связано с эффектом телеприсутствия, представленным в работах Л. М. Андрюхиной [16]. Под телеприсутствием автор понимает специфическое состояние субъекта, возникающее при цифровом взаимодействии, когда у него формируется устойчивое ощущение нахождения внутри представляемой ситуации, несмотря на физическое отсутствие в ней. Этот эффект, по мнению исследователя, принципиально отличен от форм дистанционной коммуникации, таких как видеосвязь или интернет-телефония, поскольку создает условия для ментального соучастия в происходящем.

Второе направление трактуется через использование цифровых технологий, прежде всего виртуальной и дополненной реальности, обеспечивающих физико-сенсорное погружение в специально сконструированную среду.

В работах Ю.В. Корнилова и А.А. Попова раскрываются потенциалы VR и AR как инструментов формирования иммерсивных образовательных сред, ориентированных на активное, интерактивное участие обучающегося в трехмерных цифровых пространствах [111–112]. Несмотря на внешнюю схожесть с уровнями, предложенными Г. Кальехой, указанные подходы относятся к разным типологиям: если уровни отражают глубину восприятия и вовлеченности субъекта, то направления фиксируют способы реализации погружения либо через эффект присутствия (Таблица 2.3.5).

Таблица 2.3.5 – Сопоставление уровней иммерсивности и направлений реализации иммерсивных практик

Критерий	Уровни (Г. Кальеха)	Направления (Л.М. Андрюхина/ Ю.В. Корнилов и А.А. Попов)
Характеристика	Психологический уровень вовлеченности	Технологический и методологический подход
Уровень 1/ Направление 1	Поглощение → пассивное восприятие среды	Телеприсутствие → эффект присутствия без физического участия
Уровень 2/ Направление 2	Перенос → активное участие, влияние на ситуацию	VR/AR → полное сенсорное, телесное и интерактивное погружение
Что измеряет	Глубину восприятия	Средство реализации и характер среды

В настоящем исследовании под иммерсивностью будем понимать активное погружение, реализуемое через эффект телеприсутствия. Указанный выбор обусловлен, прежде всего, возможностью достижения высокого уровня эмоционально-когнитивной включенности педагогов в профессионально значимую ситуацию при использовании доступных и вариативных инструментов образовательной среды [16].

Под иммерсивными ситуациями в данном контексте понимаются специально сконструированные педагогические действия, в рамках которых слушатель программы дополнительного профессионального образования включается в профессионально значимую ситуацию, мысленно моделирует свое участие в ней и соотносит происходящее с собственным практическим опытом. Такое включение обеспечивает углубленное осмысление оценочной деятельности и способствует ее развитию как личностно значимого компонента профессиональной практики.

В исследовании данная модель реализуется через иммерсивные ситуации, организованные посредством доступных медиаформатов: подкастов, видеофрагментов, фотоматериалов, текстов с элементами сценарного моделирования. Целенаправленная работа в рамках данной модели ориентирована на поэтапное развитие всех ключевых составляющих оценочной деятельности, обозначенных в концептуальной части исследования. Речь идет о мотивационно-ценностном, когнитивном, операционально-деятельностном, рефлексивном и результативном компонентах оценочной деятельности (Таблица 2.3.6).

1. Просмотр подкастов и аудиоисторий.

Аудиоистории из практики оценивания, содержащие профессиональные размышления педагогов, конфликтные случаи, типовые ошибки и реакции обучающихся, формируют прежде всего мотивационно-ценностный компонент. Через эмоционально насыщенные рассказы активизируется переосмысление значимости оценочной деятельности как части профессиональной идентичности. Кроме того, эти форматы способствуют рефлексивному компоненту, так как педагог анализирует внутренние мотивации и последствия оценочных решений.

2. Анализ видеофрагментов из образовательной практики.

Видеосюжеты, демонстрирующие реальные или инсценированные оценочные ситуации (выставление отметки, обсуждение успехов и ошибок, диалог с родителями), способствуют когнитивному компоненту благодаря наблюдению за моделями поведения, речевыми стратегиями и приемами обратной связи. Также развивается операционально-деятельностный компонент, поскольку педагог фиксирует практические алгоритмы оценочных действий, критерии принятия решений и способы педагогического взаимодействия в контексте оценки.

3. Работа со сценарными кейсами (включая драматизацию).

Интерпретация текстов, представленных в форме педагогических диалогов, внутренних монологов или писем, позволяет педагогу «вжиться» в роль субъекта оценивания. Такая форма обеспечивает мотивационно-ценностное и рефлексивное погружение: педагог осознает эмоциональную сложность оценки, ее неоднозначность и учится соотносить свое поведение с профессиональными и этическими ориентирами.

4. Интерпретация визуальных образов, картин.

Работа с фотоматериалами, отражающими фрагменты школьной жизни (например, сцены после объявления оценки, эмоциональная реакция обучающегося, обсуждение работы), способствует результативному компоненту. Участник оценивает последствия оценочной практики: как она влияет на отношение к учению, самооценку, вовлеченность. Наряду с этим развивается

рефлексивный компонент, так как педагог анализирует не только действия, но и их эмоциональный и психологический эффект.

Иммерсивное погружение, реализуемое через эффект телеприсутствия, позволяет педагогу не просто усвоить процедуры оценивания, но и выстроить личностное отношение к нему как к профессионально значимому действию**,** принимая на себя ответственность за его последствия и смысловую наполненность в контексте образовательного взаимодействия.

Таблица 2.3.6 – Связь форм иммерсивных ситуаций активного погружения с компонентами оценочной деятельности педагогов

Иммерсивная форма	Формируемые компоненты оценочной деятельности
Подкасты и аудиоистории	Мотивационно-ценностный, рефлексивный
Видеофрагменты	Когнитивный, операционально-деятельностный
Сценарные кейсы	Мотивационно-ценностный, рефлексивный
Фотосюжеты и визуальные образы	Результативный, рефлексивный

Таким образом, в логике настоящего исследования диссеминация педагогического опыта рассматривается как целенаправленное педагогическое условие формирования оценочной деятельности педагогов. Особенность его реализации заключается в использовании мастер-классов и аукционов педагогических идей, внутри которых акцент делается на решении иммерсивных ситуаций, моделирующих проблемные оценочные контексты. Такие ситуации, основанные на эффекте телеприсутствия, позволяют педагогу проживать ситуацию оценивания как личностно значимую, сопоставляя происходящее с собственным профессиональным опытом и внутренними установками.

Благодаря структурированному восприятию и рефлексии профессиональных ситуаций через медиаформаты (подкасты, сценарные тексты, визуальные образы) происходит формирование всех ключевых компонентов оценочной деятельности: мотивационно-ценностного, когнитивного, операционально-деятельностного, рефлексивного и результативного.

Таким образом, представленное педагогическое условие в предлагаемой форме обеспечивает не только обмен опытом, но и осмысленное включение педагогов в процессы педагогического оценивания как профессионально важного действия, обладающего содержательным, личностным и развивающим потенциалом.

Рассмотренные педагогические условия призваны влиять на формирование оценочной деятельности педагогов с учетом определенных методов и приемов их реализации (Таблица 2.3.7).

Таблица 2.3.7 – Педагогические условия, методы их реализации и влияние на формирование оценочной деятельности педагогов

Педагогическое условие	Методы и приемы реализации	Влияние на формирование оценочной деятельности
Создание информационно-образовательной среды	Цифровой кабинет слушателя, модуль самооценки, доступ к нормативной базе, визуальные и текстовые ресурсы, модуль распределения требований к результатам освоения основной образовательной программы по темам уроков	Создает условия для комплексного восприятия и осмысления оценочной деятельности, обеспечивает доступ к актуальной информации и ресурсам для самостоятельного анализа и развития, использования инструментов данной среды для проектирования образовательных результатов, которые будут формироваться на конкретном уроке. Формирование компонентов оценочной деятельности: когнитивного – за счет доступа к нормативной базе, аналитическим материалам и глоссариям формируется системное понимание сущности и структуры оценивания; рефлексивного – диагностико-аналитический компонент стимулирует осмысление личных затруднений и проектирование профессионального развития; операционально-деятельностного – использование модуля распределения результатов развивает умения по планированию и реализации оценочной деятельности; мотивационно-ценностного – формируется позитивное отношение к оценке как к ресурсу развития, а не только контролю
Супервизорское сопровождение педагогов в формировании оценочной деятельности	Групповая и индивидуальная супервизия, супервизорское наставничество, фокус-анализ, кейс-метод, обратная связь	Способствует осознанию и корректировке профессиональных затруднений, укрепляет ответственность и уверенность в оценочных действиях, поддерживает рост и самоанализ, позволяет решать свои собственные профессиональные задачи.

		Данное условие оказывает целенаправленное влияние на развитие следующих компонентов оценочной деятельности: рефлексивного – за счет регулярной обратной связи и фокусированных обсуждений происходит углубленное самонаблюдение, анализ оценочных решений и осмысление их последствий; мотивационно-ценностного – в ходе взаимодействия с супервизором формируется более устойчивое и внутренне мотивированное отношение к оценке как к ресурсу поддержки, а не просто контроля; операционально-деятельностного – развивается способность выбирать и применять оценочные стратегии в соответствии с профессиональной ситуацией, корректируя собственные действия; результативного – развивается умение соотносить оценочные решения с образовательными результатами и реальными изменениями в деятельности обучающихся
Диссеминация педагогического опыта с привлечением иммерсивных ситуаций	Мастер-классы, аукционы педагогических идей, подкасты, видеофрагменты, визуальные образы, сценарные кейсы	Обеспечивает проживание оценочных ситуаций в безопасной среде, стимулирует личностное осмысление опыта и укрепляет профессиональное отношение к оценочной практике. Формируются компоненты оценочной деятельности: когнитивный компонент – расширяется понятийный аппарат, углубляется понимание структуры и логики оценивания в различных педагогических ситуациях; педагог осваивает новые концепты через наблюдение, сравнение и анализ опыта коллег; мотивационно-ценностный компонент – происходит внутреннее принятие культуры открытого обмена опытом, формируется устойчивое положительное отношение к оцениванию как к педагогически и этически значимой практике; операционально-деятельностный компонент – закрепляются практические навыки применения критериев, форм обратной связи и инструментов оценки, которые апробируются в ходе иммерсивных ситуаций; рефлексивный компонент – педагог соотносит чужие и собственные действия, оцени-

		вает свои подходы к оценке в контексте профессионального сообщества, усиливается способность к переосмыслению и корректировке личной практики; результативный компонент – на основе анализа иммерсивных ситуаций развивается умение прогнозировать последствия оценочных решений и обеспечивать их соответствие образовательным результатам

Таким образом, представленные педагогические условия – создание информационно-образовательной среды, обеспечивающей системное сопровождение процесса формирования оценочной деятельности педагогов, супервизорское сопровождение педагогов в формировании оценочной деятельности и диссеминация педагогического опыта с привлечением иммерсивных ситуации – образуют методологически и содержательно взаимосвязанную систему, направленную на формирование зрелого профессионального отношения к оценочной деятельности. Каждое из условий реализуется посредством специально подобранных методов и приемов, которые обеспечивают условия для рефлексии, смыслового анализа, осознанного применения оценочных практик и закрепления их в профессиональной деятельности.

Выводы по параграфу

В рамках параграфа обоснована необходимость перехода от структурной модели формирования оценочной деятельности педагогов к определению среды ее реализации, где ключевую роль играют специально организованные педагогические условия.

Проведенный теоретический анализ понятийного аппарата позволил уточнить трактовку педагогических условий как совокупности организованных факторов, способствующих продуктивному становлению оценочной деятельности в системе дополнительного профессионального образования.

На основании теоретико-методологических подходов (системно-деятельностного, культурологического, личностно-ориентированного) выделены и обоснованы три педагогических условия, необходимых для реализации модели:

– создание информационно-образовательной среды, обеспечивающей системное сопровождение процесса формирования оценочной деятельности педагогов;

– супервизорское сопровождение педагогов в формировании оценочной деятельности;

– диссеминация педагогического опыта с привлечением иммерсивных ситуаций.

Каждое из условий раскрывается в логике формирования компонентов оценочной деятельности (мотивационно-ценностного, когнитивного, операционально-деятельностного, рефлексивного и результативного).

Особое внимание в рамках третьего условия уделено использованию иммерсивных ситуаций, основанных на эффекте телеприсутствия, которые выступают не только формой передачи опыта, но и инструментом личностного осмысления оценочной практики.

Таким образом, педагогические условия в предлагаемой модели выступают как механизм, переводящий ее теоретико-методологическую конструкцию в активную профессиональную практику, ориентированную на формирование зрелой, ценностно осмысленной оценочной деятельности педагогов.

Выводы по второй главе

Теоретико-методологические основания моделирования процесса формирования оценочной деятельности педагогов, рассмотренные во второй главе, позволили обосновать целостный научный подход к проектированию данной сферы в системе дополнительного профессионального образования. Исследование

последовательно раскрывает логику перехода от обоснования методологических оснований к разработке структуры модели, далее – к раскрытию ее содержания и педагогических условий реализации.

В основе модели лежит комплексное использование трех ключевых теоретико-методологических подходов: системно-деятельностного, культурологического и личностно-ориентированного. Их согласованное применение обеспечило целостное представление об оценочной деятельности как структурно организованной системе профессиональных действий и отношений. Системно-деятельностный подход определил структурную организацию модели, позволив описать ее структуру и функциональные взаимосвязи, а также логически соотнести цели, содержание, средства и ожидаемые результаты. Культурологический подход задал ценностно-смысловые ориентиры, акцентируя внимание на оценочной деятельности как социокультурной практике, связанной с педагогической этикой и гуманистическими основаниями образовательного процесса. Личностно-ориентированный подход обеспечил учет индивидуальных профессиональных потребностей педагогов, его мотивационных установок и готовности к профессиональному саморазвитию.

На основе обозначенных подходов разработана структурно-функциональная модель формирования оценочной деятельности, включающая шесть взаимосвязанных блоков: целевой, методологический, мотивационно-ценностный, содержательный, процессуальный и результативный. Каждый блок выполняет самостоятельную функцию, формируя логически завершенную и методологически обоснованную систему. Центральное место в содержании модели занимает программа спецкурса, обеспечивающая развитие как когнитивных, так и деятельностных компонентов оценочной деятельности.

Педагогические условия реализации модели включают создание информационно-образовательной среды, обеспечивающей системное сопровождение процесса формирования оценочной деятельности и объединяющей

нормативные, методические, диагностико-аналитические и практико-рефлексивные ресурсы; организацию супервизорского сопровождения педагогов; а также распространение педагогического опыта с использованием иммерсивных ситуаций. Комплексное действие указанных условий способствует развитию всех структурных компонентов оценочной деятельности педагогов, обеспечивая осознанное понимание ее сущности, формирование профессиональных установок, освоение инструментов оценочной практики, развитие рефлексии и осмысление результатов педагогических решений.

Таким образом, проведенный теоретико-методологический анализ и разработка модели подтверждают, что формирование оценочной деятельности педагогов может быть организовано как целостный и управляемый процесс, интегрирующий научные основания, структурную организацию и практико-ориентированные механизмы реализации. Переход от теоретических положений к конкретным педагогическим условиям придает модели прикладной характер и обеспечивает возможность ее адаптации к различным условиям системы дополнительного профессионального образования.

ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ

3.1. Организация экспериментальной проверки модели формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования

Теоретические основы оценочной деятельности педагогов, раскрытые в первой главе исследования, легли в основу практического этапа, направленного на развитие данной системы профессиональных действий и отношений.

В качестве ведущего метода, обеспечивающего проверку эффективности разработанных положений, был избран педагогический эксперимент. Его суть заключается в целенаправленном педагогическом воздействии на исследуемый процесс с последующим его регулированием, что позволяет осуществлять контроль, проводить измерения и подтверждать обоснованность теоретических предпосылок.

Проведение эксперимента строилось на сравнительном анализе контрольной и экспериментальных групп. Организация исследовательской работы предполагала соблюдение ряда условий, в числе которых: создание оптимальной образовательной среды, предварительное планирование содержания экспериментальных процедур, системная фиксация наблюдаемых данных, а также их последующая обработка и аналитическое осмысление.

Цель экспериментальной части исследования состоит в проверке выдвинутой гипотезы о том, что формирование оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования будет осуществляться более эффективно при внедрении авторской структурно-функциональной модели и реализации комплекса специально разработанных педагогических условий.

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

– разработать и адаптировать инструментарий диагностики, направленный на выявление уровня сформированности оценочной деятельности у педагогов;

– провести начальную диагностику для определения исходного уровня оценочной деятельности у участников эксперимента;

– спроектировать структуру экспериментальной работы в соответствии с тремя основными этапами: констатирующим, формирующим и обобщающим;

– провести комплексное накопление, систематизацию и сравнительный анализ информации, собранной на разных стадиях экспериментальной работы, что позволит обеспечить объективное выявление и оценку динамических сдвигов в уровне сформированности оценочной деятельности;

– определить исследовательскую выборку из числа слушателей программ в системе дополнительного профессионального образования институтов развития образования и регионального центра оценки качества образования;

– осуществить деление исследовательской выборки на экспериментальные и контрольную группы;

– внедрить в образовательную практику разработанную структурно-функциональную модель и комплекс специально определенных педагогических условий;

– провести проверку действия условий, ориентированных на формирование оценочной деятельности педагогов, через анализ полученных эмпирических данных и их сопоставление с целями исследования;

– провести анализ результативности внедрения структурно-функциональной модели и сформулировать выводы относительно ее продуктивности и потенциала применения в других организациях системы дополнительного профессионального образования.

Настоящее исследование выстроено в соответствии с логикой современных педагогических исследований, предполагающих поэтапное развертывание опытно-экспериментальной работы. Каждый этап при этом ориентирован на решение собственной исследовательской задачи, что в совокупности обеспечивает согласованность и внутреннюю завершённость проверки выдвинутой гипотезы.

В рамках данной работы выделены три этапа исследования, имеющие принципиальное значение для изучения процесса формирования оценочной деятельности педагогов: констатирующий, формирующий и обобщающий (Таблица 3.1.1).

Таблица 3.1.1 – Этапы исследования

Этап	Содержание и цель
Констатирующий	Направлен на выявление исходного состояния изучаемого феномена, а именно уровня сформированности оценочной деятельности у педагогов. На этом этапе проводится диагностика по выделенным компонентам (мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный, рефлексивный, результативный), что позволяет определить отправные точки для последующей работы
Формирующий	Предполагает внедрение авторской структурно-функциональной модели, ориентированной на развитие оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования. Реализация данного этапа обеспечивает целенаправленное формирование и развитие всех структурных компонентов оценочной деятельности посредством специально подобранных педагогических условий, методов и форм организации образовательной работы
Обобщающий	Заключается в анализе, интерпретации и систематизации полученных результатов. На этом этапе результаты итоговой диагностики сопоставляются с исходными показателями, формулируются выводы об изменениях в уровне сформированности оценочной деятельности и оценивается результативность реализованной модели

Каждый этап экспериментальной работы выполняет собственную функцию и решает определённый круг исследовательских задач. В целом это задаёт логику и последовательность всего исследования, не позволяя ему распадаться на разрозненные части.

Констатирующий этап выступает начальной точкой эксперимента и обеспечивает решения ключевых задач:

1. Разработка и согласование плана исследования с учетом условий, обеспечивающих достоверность и сопоставимость получаемых данных.
2. Формирование репрезентативной выборки участников эксперимента.
3. Подбор диагностического инструментария, позволяющего оценить уровень сформированности оценочной деятельности педагогов по выделенным компонентам и обеспечить объективность результатов исследования.

4. Проведение исходной диагностики для фиксации начального уровня оценочной деятельности, что создает основу для последующего сопоставления и анализа динамики изменений.

Разнообразие задач, решаемых на констатирующем этапе экспериментальной работы, обусловлено необходимостью тщательно выстроить все организационные и содержательные аспекты ее проведения. Такая проработка обеспечивает максимальную достоверность полученных результатов, которые будут получены в процессе исследования.

Формирующий этап направлен на практическое внедрение разработанной структурно-функциональной модели формирования оценочной деятельности в системе дополнительного профессионального образования.

Ключевые задачи формирующего этапа включают:

1. Реализацию структурно-функциональной модели в структуре системы дополнительного профессионального образования.

2. Проведение анализа результативности внедрения и практического применения разработанной структурно-функциональной модели в условиях реальной деятельности системы дополнительного профессионального образования.

3. Сопоставительный анализ результатов реализации структурно-функциональной модели в зависимости от выделенных педагогических условий.

4. Определение и интерпретацию динамики изменений уровня сформированности оценочной деятельности у участников эксперимента.

На обобщающем этапе фокус исследования смещается на подведение итогов и систематизацию полученных результатов.

Основные задачи обобщающего этапа заключаются в:

1. Комплексной оценке достигнутого уровня оценочной деятельности у педагогов, участвовавших в эксперименте.

2. Анализ особенностей формирования оценочной деятельности в связи с применением структурно-функциональной модели и обеспечением педагогических условий.

Педагогический эксперимент проводился в Краевом государственном автономном учреждении дополнительного профессионального образования «Камчатский институт развития образования» (далее – КГАУ ДПО «Камчатский ИРО»), Государственном автономном учреждении Ямало-Ненецкого автономного округа «Региональный центр оценки качества образования» (далее – ГАУ ЯНАО «РЦОКО»), а также Областном государственном автономном образовательном учреждении дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Еврейской автономной области» (далее – ОГАОУ ДПО «ИРО ЕАО»).

Распределение участников эксперимента представлено в Таблице 3.1.2.

Таблица 3.1.2 – Распределение педагогов по экспериментальным и контрольной группам в организациях исследования

Группа	ЯНАО (ГАУ ЯНАО «РЦОКО»), чел.	ЕАО (ИРО ЕАО), чел.	Камчатский край (КГАО ДПО «Камчатский ИРО»), чел.	Общая численность, чел.
ЭГ1	10	10	10	30
ЭГ2	10	10	10	30
ЭГ3	10	10	10	30
ЭГ4	10	10	10	30
КГ	10	10	10	30
Итого	50	50	50	150

В целях обеспечения сопоставимости результатов и выявления вклада каждого педагогического условия в процесс формирования оценочной деятельности педагогов экспериментальная работа была организована на основе варьирования условий реализации образовательной программы в различных группах. При этом во всех экспериментальных группах базовым элементом выступал специальный курс «Основы оценочной деятельности педагогов», направленный на формирование оценочной деятельности, тогда как дополнительные педагогические условия включались

дифференцированно в зависимости от задач экспериментального воздействия. Контрольная группа функционировала в режиме, не предполагающем внедрения разработанной программы и специальных педагогических условий, что позволило использовать ее результаты в качестве основания для сравнительного анализа.

Характеристика сочетаний реализуемых педагогических условий в экспериментальных и контрольной группах представлена в Таблице 3.1.3.

Таблица 3.1.3 – Характеристика педагогических условий, реализуемых в экспериментальных и контрольной группах

Группа	Реализация специального курса	Информационно-образовательная среда	Супервизорское сопровождение	Диссеминация педагогического опыта с использованием иммерсивных ситуаций
ЭГ1	+	+	–	–
ЭГ2	+	–	+	–
ЭГ3	+	–	–	+
ЭГ4	+	+	+	+
КГ	–	–	–	–

Распределение участников исследования носило квазиэкспериментальный характер. Формирование экспериментальных и контрольной групп осуществлялось с учетом регионального фактора, что позволило обеспечить эквивалентное представительство участников из каждого региона в составе всех групп. Такой подход способствовал выравниванию исходных условий эксперимента и снижению влияния региональной специфики на результаты исследования [230].

Первая группа, численностью 30 человек, обучалась по разработанной образовательной программе с предоставлением доступа к информационно-образовательной среде, обеспечивающей системное сопровождение процесса формирования оценочной деятельности.

Во второй группе к реализации образовательной программы было добавлено супервизорское сопровождение в формировании оценочной деятельности.

Третья группа, также проходившая обучение по программе, была дополнительно вовлечена в диссеминацию профессионального опыта

с привлечением иммерсивных ситуаций, направленных на формирование навыков оценивания в условиях моделируемых педагогических контекстов.

Для четвертой группы был выбран вариант, который предусматривал одновременное сочетание всех трех условий: использование информационно-образовательной среды для системного сопровождения формирования оценочной деятельности, включение супервизорской поддержки, а также организацию практик диссеминации опыта с применением иммерсивных ситуаций.

Пятая группа являлась контрольной, не обучалась по программе, для нее не создавались дополнительные педагогические условия, что позволило использовать ее как эталон для сопоставительного анализа динамики изменений в экспериментальных группах.

Такое построение экспериментального плана обеспечивало возможность выявления как индивидуального эффекта каждого педагогического условия, так и их комплексного воздействия на формирование оценочной деятельности педагогов.

В данном исследовании, направленном на формирование оценочной деятельности педагогов, до разработки практического инструментария экспериментальной части была проведена серия мероприятий, ориентированных на обоснование критериев и формирование диагностической базы. Эта работа включала определение уровней сформированности и показателей развития оценочной деятельности у педагогов как структурно организованной системы профессиональных действий и отношений, а также отбор релевантных диагностических методик и построение целостной системы ее оценки.

В научных исследованиях термин «критерий» интерпретируется в различных смысловых плоскостях. С одной стороны, он понимается как индикатор, позволяющий судить об уровне развития системы и служащий основанием для ее классификации и оценки [180]. С другой – как определенный признак, на основе которого осуществляется процедура оценки и формируется мера суждения [106].

В рамках данного исследования в качестве критериев уровня сформированности оценочной деятельности педагогов целесообразно выделить:

мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный, рефлексивный и результативный. Каждый из этих критериев раскрывается через совокупность показателей, отражающих различные стороны готовности педагогов к осознанной, научно обоснованной и ценностно ориентированной оценочной практике (Таблица 3.1.4).

Таблица 3.1.4 – Критерии и показатели сформированности оценочной деятельности педагогов

Критерии сформированности оценочной деятельности педагогов	Содержание показателей оценочной деятельности педагогов
Мотивационно-ценностный критерий	– Ориентация на ценности гуманизма, сотрудничества и доверия в оценочной деятельности, признание индивидуального прогресса обучающихся и поддержка их личностного развития; – внутренняя профессиональная мотивация к совершенствованию собственной оценочной деятельности, стремление использовать оценивание как ресурс обучения и воспитания; – осознание роли оценивания в структуре профессиональной деятельности педагогов, признание его значимости для формирования благоприятной образовательной среды и системы профессиональных ценностных ориентиров
Когнитивный критерий	– Понятийно-теоретическая подготовленность: знание сущности, целей, функций и принципов оценочной деятельности; понимание различий между понятиями «оценка» и «отметка»; владение терминологией, связанной с критериальным и формирующим оцениванием; – нормативно-методическая осведомленность: знание положений ФГОС общего образования, иных нормативных документов, регламентирующих содержание и организацию оценочной деятельности; понимание функций и видов оценивания, их назначения и специфики применения; – ориентированность в процедурах и интерпретации результатов: понимание методов и форм оценивания (текущий, тематический, итоговый контроль, внутренняя и внешняя оценка), знание возможностей и ограничений различных инструментов, способность обосновывать цели и способы комплексного анализа полученных данных
Операционально-деятельностный критерий	– Навыки проектирования оценочных процедур: умение ставить четкие цели и задачи, определять объект оценивания, планировать этапы работы, формулировать обоснованные критерии, подбирать формы и методы в соответствии с целями и особенностями обучающихся; – реализация современных форм оценивания: использование фор-

	мирующего, критериального оценивания, организация развернутой обратной связи, включение обучающихся в согласование критериев, обеспечение прозрачности и доверительности оценочной практики; – интерпретация и применение результатов: умение анализировать данные оценивания в контексте образовательных и личностных целей, использовать их для коррекции собственной деятельности, стимулирования развития обучающихся и построения индивидуальных образовательных маршрутов
Рефлексивный критерий	– Способность к самоанализу и осмыслению оценочной деятельности: регулярное обращение к собственным действиям и решениям, выявление ошибок и успехов, готовность корректировать оценочные практики; – прогностичность и саморегуляция: умение предвидеть последствия выбранных оценочных стратегий для учебной мотивации и эмоционального состояния обучающихся, способность своевременно вносить изменения; – рефлексивная коммуникация и внешняя обратная связь: готовность обсуждать результаты собственной оценочной деятельности с коллегами, обучающимися и родителями, использование обратной связи для совершенствования практики
Результативный критерий	– Объективность оценивания: согласованность выставленных результатов и критериев, снижение субъективных искажений, обеспечение прозрачности и доверия к оценочной практике; – образовательный и развивающий эффект: использование оценивания как средства повышения учебной мотивации и активности обучающихся, снижение уровня тревожности, формирование умений самооценки и ответственности за результаты; – применимость и устойчивость результатов: способность педагогов использовать данные оценивания для коррекции образовательного процесса, фиксации динамики прогресса и распространения успешных практик в профессиональном сообществе

Ключевым индикатором успешности внедрения разработанной структурно-функциональной модели и реализуемого комплекса педагогических условий является устойчивое продвижение педагогов к более высокому уровню сформированности оценочной деятельности. В рамках настоящего исследования выделяются три таких уровня: репродуктивный (характеризующийся необходимыми, но недостаточными признаками сформированности), продуктивный (отражающий достаточный уровень) и творчески-продуктивный (свидетельствующий о высоком уровне развития). Каждый из этих уровней соотносится с определенным набором качественных и количественных характеристик, сформулированных по установленным критериям, что позволяет объективно оценивать динамику профессионального роста педагогов в рассматриваемой области [266].

Степень выраженности показателей, соотнесенных с установленными критериями и отражающих уровень развития оценочной деятельности педагогов, определялась посредством использования специально разработанного комплекса диагностических методик, интегрированного с балльно-рейтинговой системой оценивания. Такой подход позволял обеспечить сопоставимость данных и снизить вероятность субъективных искажений.

С целью повышения точности диагностики и обеспечения сопоставимости данных, полученных с использованием различных методик, все результаты переводились в единую процентную шкалу. Нормирование позволило устранить различия, обусловленные исходными балльными системами, и выделить равные интервалы, отражающие три уровня сформированности показателей:

– репродуктивный (необходимый, но недостаточный) – 0–33%, что указывает на начальную стадию владения элементами оценочной деятельности;

– продуктивный (необходимый и достаточный) – 34–67%, отражающий устойчивое выполнение основных оценочных функций с опорой на усвоенные знания и умения, проявляющие оценочную деятельность;

– творчески-продуктивный (высокий) – 68–100%, характеризующий способность педагогов к самостоятельному и инновационному применению оценочных подходов в разнообразных педагогических ситуациях.

В Таблице 3.1.5 представлен перечень методик для оценки уровня сформированности показателей по критериям оценочной деятельности.

Таблица 3.1.5 – Диагностический инструментарий оценки уровня сформированности компонентов оценочной деятельности педагогов

Компонент оценочной деятельности	Наименование методики
Мотивационно-ценностный компонент	Самооценка (авторская шкала с учетом вопросов, авт. Е. Г. Матвиевская [147]); «Ценностные ориентации» (М. Рокич [238]); «Диагностика мотивации профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А. А. Реана [40])
Когнитивный компонент	Самооценка (авторская шкала с учетом заданий, авт. Е.Г. Матвиевская [147]); Тестирование (с учетом примеров заданий, авт. Е.Г. Матвиевская [147])

Операционально-деятельностный компонент	Самооценка (авторская шкала с учетом вопросов авт. Е.Г. Матвиевская [147]); Тестирование (задания для исследования уровня сформированности культуры оценочной деятельности; авт. Е. Г. Матвиевская [147]; оценочное средство для оценки квалификации «Учитель» [108])
Рефлексивный компонент	Самооценка (авторская шкала с учетом вопросов, авт. Е.Г. Матвиевская [147]); Методика «Определение уровня рефлексивности» (А. В. Карпов, В. В. Пономарева [173])
Результативный компонент	Самооценка (авторская шкала с учетом вопросов, авт. Е. Г. Матвиевская [147]) Решение педагогических ситуаций (авт. В.Д. Шадриков, И.В. Кузнецова [150])

Описание методик диагностики и инструментарий по самооценке компонентов оценочной деятельности представлен в Приложении В. С учетом того, что при проведении эксперимента используются различные диагностические методики (Таблица 3.1.5), результаты которых фиксируются в виде баллов по разным шкалам, для обеспечения сопоставимости данных необходимо привести их к единому формату. В качестве универсальной принята шкала 0–100%, позволяющая проводить корректное сравнение между компонентами и формировать интегральные показатели. Важным является нормирование показателей, которое отмечено и научным сообществом [68, 139]. Такой пересчет позволяет устранить влияние различий в исходных шкалах и обеспечивает равный вес всех компонентов в общей системе оценки. Процедуры нормирования учитывались при определении уровня сформированности показателей в рамках выделенных критериев, что нашло отражение в материалах, представленных в Приложении Г.

Выводы по параграфу

В рамках параграфа представлена организация экспериментальной проверки разработанной модели формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования.

В качестве основного метода эмпирической верификации выдвинутых теоретических положений использовался педагогический эксперимент, обеспечивший возможность целенаправленного воздействия на исследуемый процесс и последующего анализа его динамики.

Экспериментальная работа была выстроена в соответствии с логикой поэтапного исследования и включала констатирующий, формирующий и обобщающий этапы. Такая структура позволила зафиксировать исходный уровень сформированности оценочной деятельности педагогов, проследить изменения, происходящие в процессе реализации модели, а также обобщить полученные результаты и соотнести их с выдвинутой гипотезой.

Исследовательская выборка формировалась из слушателей программ дополнительного профессионального образования, представляющих организации трех субъектов Российской Федерации (Ямало-Ненецкий автономный округ, Камчатский край, Еврейская автономная область). Деление участников на экспериментальные и контрольную группы осуществлялось с учетом регионального фактора, что обеспечило сопоставимость исходных условий и повысило достоверность получаемых эмпирических данных.

Педагогический эксперимент проводился в Краевом государственном автономном учреждении дополнительного профессионального образования «Камчатский институт развития образования» (далее – КГАУ ДПО «Камчатский ИРО»), Государственном автономном учреждении Ямало-Ненецкого автономного округа «Региональный центр оценки качества образования» (далее – ГАУ ЯНАО «РЦОКО»), а также Областном государственном автономном образовательном учреждении дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Еврейской автономной области» (далее – ОГАОУ ДПО «ИРО ЕАО»).

Реализация структурно-функциональной модели осуществлялась на формирующем этапе эксперимента и сопровождалась дифференцированным включением педагогических условий в экспериментальных группах. Такой подход позволил выявить специфику влияния каждого условия, а также оценить эффект

их комплексного сочетания в процессе формирования оценочной деятельности педагогов.

Оценка результативности экспериментальной работы предполагала сопоставление данных, полученных в ходе входной, промежуточной и итоговой диагностики, с опорой на разработанную систему критериев и показателей. Использование процедур самооценки и объективных диагностических методик обеспечило многоаспектный характер анализа и позволило зафиксировать динамику изменений по каждому компоненту оценочной деятельности.

В целом представленная организация экспериментальной работы отличается логической завершенностью и методологической обоснованностью, что создало эмпирическую основу для последующего анализа эффективности разработанной структурно-функциональной модели и комплекса педагогических условий формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования.

3.2. Реализация структурно-функциональной модели формирования оценочной деятельности педагогов на формирующем этапе педагогического эксперимента

В ходе формирующего этапа педагогического эксперимента была организована апробация разработанной структурно-функциональной модели, ориентированная на целостное и поэтапное развитие совокупности компонентов оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования. Организация образовательного процесса в рамках системы дополнительного профессионального образования выстраивалась в соответствии с логикой и структурой модели и включала последовательную реализацию целевого, методологического, мотивационно-ценностного, содержательного, процессуального и результативного блоков.

Целевой блок модели задавал общую траекторию ее реализации и был ориентирован на достижение стратегического результата – формирование оценочной деятельности педагогов. Данный целевой ориентир раскрывался через совокупность взаимосвязанных задач, направленных на становление у педагогов целостного понимания сущности оценочной деятельности, ее нормативно-правовых оснований, ценностно-смыслового содержания и практических механизмов воплощения в профессиональной практике.

Реализация целевого блока осуществлялась с учетом социального заказа, требований федерального законодательства в сфере образования, положений федеральных государственных образовательных стандартов и федеральных образовательных программ общего образования, а также специфики дополнительного профессионального образования педагогов.

Заданные в нем целевые ориентиры определили логику структурирования учебного материала, выбор форм и методов обучения и обеспечили их соотнесенность с задачами формирования оценочной деятельности педагогов.

Методологический блок обеспечивал концептуальную целостность реализации модели и определял теоретико-методологические основания формирования оценочной деятельности педагогов. В основу образовательного процесса были положены системно-деятельностный, культурологический и личностно-ориентированный подходы, позволяющие рассматривать оценочную деятельность педагогов как интегративное личностно-профессиональное образование. Реализация данных подходов осуществлялась на основе принципов системности, целостности, интеграции, проблемности, активности и субъектности, личной значимости и рефлексивности, что обеспечивало включение педагогов в осмысленную и профессионально значимую образовательную деятельность.

Мотивационно-ценностный блок был направлен на формирование устойчивого интереса педагогов к проблематике оценочной деятельности и осознание ее значимости как ключевого элемента профессиональной деятельности. В рамках данного блока использовались проблемные, эвристические и иммерсивные педагогические ситуации, основанные на анализе реальных фактов

современной оценочной практики. Обсуждение профессионально значимых ситуаций, вызывающих ценностный и профессиональный отклик, способствовало актуализации личного опыта педагогов, выявлению затруднений в осуществлении оценочной деятельности и осознанию необходимости ее совершенствования. Применение кейс-метода, групповых дискуссий и рефлексивных заданий обеспечивало переосмысление ценностных установок и формирование внутренней мотивации к развитию оценочной деятельности педагогов.

Содержательный блок модели находил практическое воплощение в рамках специального курса «Основы оценочной деятельности педагогов», ориентированного на формирование оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования. Содержание курса включало нормативно-правовые, психолого-педагогические и методические основания оценочной деятельности педагогов, а также вопросы профессиональной ответственности и педагогической рефлексии. Содержание курса выстраивалось последовательно и было ориентировано на то, чтобы педагоги постепенно осваивали вопросы, связанные с оценочной деятельностью, а также уточняли представления о ее роли в достижении образовательных результатов обучающихся. В ходе обучения рассматривались современные подходы и требования к оцениванию, обсуждались затруднения, возникающие у педагогов в практической деятельности. Все экспериментальные группы (ЭГ1, ЭГ2, ЭГ3, ЭГ4) проходили обучение по специальному курсу, реализуемому в системе дополнительного профессионального образования.

Процессуальный блок был ориентирован на практическую реализацию модели и включал различные методы, формы и средства организации образовательной деятельности. В процессе обучения использовались проблемно-ситуационный анализ, тренинги, мастер-классы, групповые и межгрупповые дискуссии, мозговой штурм, а также рефлексивно-аналитические задания. В ряде случаев применялись иммерсивные педагогические ситуации, основанные на обсуждении педагогического опыта и его последующем распространении в профессиональной среде. Организация обучения строилась с учетом принципов

андрагогики и контекстного обучения, что обеспечивало включение педагогов в осмысление и преобразование собственного профессионального опыта оценочной деятельности. Существенную роль играли процедуры педагогической рефлексии, направленные на осознание индивидуальных стратегий оценивания и их соотнесение с нормативными и ценностными основаниями оценочной деятельности педагогов. Организация обучения строилась с учетом принципов андрагогики и контекстного обучения, что обеспечивало включение педагогов в осмысление и преобразование собственного профессионального опыта оценочной деятельности. Существенную роль играли процедуры педагогической рефлексии, направленные на осознание индивидуальных стратегий оценивания и их соотнесение с нормативными и ценностными основаниями оценочной деятельности педагогов.Результативный блок модели был ориентирован на диагностику и анализ уровня сформированности оценочной деятельности педагогов. В рамках педагогического эксперимента все группы – экспериментальные (ЭГ1, ЭГ2, ЭГ3, ЭГ4) и контрольная (КГ) – проходили три диагностических этапа, включавших процедуры самооценки и диагностики уровня сформированности компонентов оценочной деятельности педагогов.

В ходе формирующего этапа экспериментальной работы была проведена оценка результативности педагогических условий, которые получили теоретическое обоснование и были детально раскрыты во второй главе настоящего исследования.

Первое условие – создание информационно-образовательной среды, обеспечивающей условия для формирования оценочной деятельности педагогов.

Реализация данного педагогического условия осуществлялась и подвергалась анализу в рамках формирующего этапа экспериментальной работы. В рамках формирующего этапа педагогического эксперимента 60 слушателям двух экспериментальных групп (ЭГ1 и ЭГ4) был предоставлен доступ к специально сконструированной информационно-образовательной среде. Доступ к ресурсам среды обеспечивался на протяжении всего периода экспериментальной работы и был ориентирован на поддержку учебной, аналитической и практико-

рефлексивной деятельности слушателей. Структура и функциональное наполнение информационно-образовательной среды разрабатывались с учетом результатов предварительного диагностического анализа и профессиональных затруднений педагогов в сфере оценочной деятельности.

На Рисунке 3.2.1 отражена структурная организация информационно-образовательной среды, выступающей инструментом реализации первого педагогического условия, направленного на формирование оценочной деятельности педагогов.

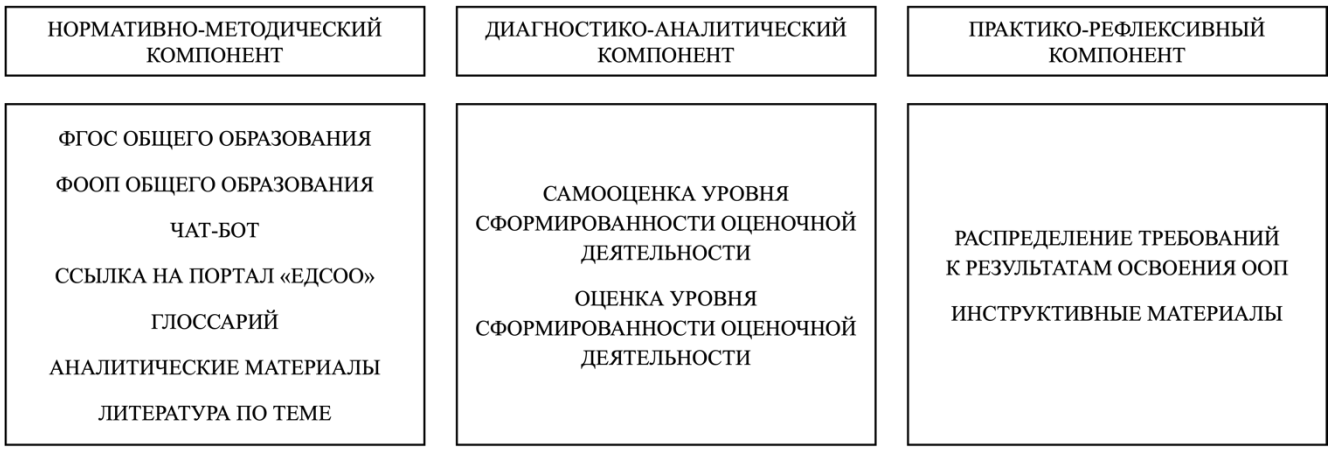

Рисунок 3.2.1 – Функциональная организация информационно-образовательной среды в контексте формирования оценочной деятельности педагогов

Логика построения среды основана на поэтапном сопровождении педагогов от нормативно-методической ориентации к практико-рефлексивному освоению оценочной деятельности.

Нормативно-методический компонент обеспечивает базовое информационное сопровождение процесса формирования оценочной деятельности педагогов и включает систематизированные нормативные документы общего образования, справочные и аналитические материалы, электронные ресурсы и тематический глоссарий. Данный сегмент среды ориентирован на формирование когнитивных оснований оценочной деятельности и создание единого понятийного поля для дальнейшей профессиональной работы педагогов.

Диагностико-аналитическаий компонент направлен на выявление уровня сформированности оценочной деятельности педагогов и обеспечивает условия для самооценки и аналитического осмысления индивидуальных профессиональных

дефицитов. Используемые диагностические процедуры позволяют соотнести текущие результаты с целевыми ориентирами программы и определить направления дальнейшего профессионального развития.

Практико-рефлексивный компонент обеспечивает переход от аналитического осмысления к практической деятельности и ориентирована на применение нормативных требований в процессе распределения результатов освоения образовательных программ. Использование инструктивных материалов и практико-ориентированных форм работы способствует развитию операционально-деятельностного и рефлексивного компонентов оценочной деятельности педагогов.

Взаимосвязанное функционирование указанных компонентов формирует целостное информационно-образовательное пространство, обеспечивающее системное сопровождение педагогов и создающее условия для последовательного развития оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования.

Реализация второго педагогического условия, связанного с супервизорским сопровождением педагогов в процессе формирования оценочной деятельности, осуществлялась на формирующем этапе педагогического эксперимента и была направлена на преодоление выявленных профессиональных затруднений в оценочной деятельности. Супервизорское сопровождение рассматривалось как целенаправленный механизм профессиональной поддержки, обеспечивающий осмысление педагогами собственного опыта и коррекцию оценочных практик.

В рамках экспериментальной работы супервизорским сопровождением были охвачены две экспериментальные группы – ЭГ2 и ЭГ4. Организация сопровождения строилась с учетом результатов констатирующего этапа эксперимента, в ходе которого были выявлены типичные затруднения педагогов, связанные с интерпретацией требований к образовательным результатам, выбором критериев оценивания и рефлексией собственной оценочной деятельности.

Результаты диагностического анализа учитывались при определении

содержания супервизорских сессий, а также при выборе их тематической направленности. При планировании работы опирались на наиболее распространённые профессиональные затруднения педагогов, выявленные в ходе диагностики.

Супервизорское сопровождение преимущественно организовывалось в групповом формате. Такой подход обеспечивал возможность обсуждения профессиональных ситуаций, обмена практическим опытом и совместного поиска решений возникающих затруднений. Каждый участник экспериментальных групп был включён как минимум в две супервизорские сессии. При этом содержание встреч варьировалось в зависимости от профессиональных запросов педагогов и специфики возникающих трудностей.

Групповой формат позволял фокусироваться на вопросах, связанных с оценочной деятельностью, и создавал условия для более детального анализа собственной практики.

В ходе супервизорских сессий педагоги представляли используемые ими подходы к оцениванию, обсуждали их с позиции требований нормативных документов и соотносили с критериями оценочной деятельности. Отдельное внимание уделялось возможным вариантам оценивания, уточнению профессиональных позиций участников, а также анализу принимаемых оценочных решений.

Подобная организация сопровождения способствовала углублению рефлексии и осмысленному пересмотру индивидуальных стратегий оценочной деятельности. Таким образом, реализация второго педагогического условия посредством супервизорского сопровождения обеспечила адресную профессиональную поддержку педагогов экспериментальных групп и создала условия для развития рефлексивного и операционально-деятельностного компонентов оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования.

Третье условие, проверяемое в ходе исследования, связано с использованием

иммерсивных педагогических ситуаций в процессе диссеминации педагогического опыта. Реализация указанного условия предполагала целенаправленное включение иммерсивных ситуаций в образовательный процесс дополнительного профессионального образования педагогов, что, в свою очередь, актуализировало задачу их научно обоснованного отбора. В реализации обозначенного педагогического условия принимали участие слушатели экспериментальных групп ЭГ3 и ЭГ4. Иммерсивные педагогические ситуации рассматривались в групповом формате, что обеспечивало их анализ с позиций различных профессиональных точек зрения. В ходе обсуждения участники представляли собственный опыт педагогической деятельности и соотносили его с альтернативными оценочными решениями, предложенными другими членами группы. Такая организация работы способствовала уточнению индивидуальных оценочных позиций и развитию оценочной деятельности педагогов.

Отбор иммерсивных педагогических ситуаций осуществлялся с опорой на систему критериев, определяющих их дидактическую и профессионально-развивающую значимость. В качестве теоретико-методологической основы были использованы подходы, представленные в трудах В.А. Сластенина [234], И.А. Зимней [82] и В.В. Серикова [228], Н.В. Кузьминой [125], в которых педагогическая ситуация рассматривается как средство анализа, оценки и развития профессиональной деятельности педагогов.

В системе дополнительного профессионального образования педагогов педагогические ситуации выступают не только как инструмент актуализации профессионального опыта, но и как средство диагностики и развития профессиональной компетентности. Их оценка основывается на совокупности взаимосвязанных критериев, отражающих содержательную обоснованность принимаемых педагогических решений, процессуальную целесообразность профессиональных действий, ценностно-смысловую направленность педагогической позиции, выраженность рефлексивных процедур, а также результативность деятельности. Применение данной системы критериев позволяет выявлять уровень сформированности профессионального мышления педагогов и отслеживать динамику

их профессионального роста в условиях реализации иммерсивных образовательных практик.

Для целей нашего исследования отбор иммерсивных педагогических ситуаций осуществлялся на основе критериев, реконструированных из положений учебника В.А. Сластенина [234], в которых педагогическая ситуация рассматривается как проблемная, целенаправленная и подлежащая анализу форма профессиональной деятельности педагогов. В качестве оснований отбора использовались признаки, связанные с возможностью анализа ситуации, осознанного выбора педагогического решения, рефлексии процесса и результата, а также оценки процессуальных и результативных характеристик педагогической деятельности (Таблица 3.2.1).

Таблица 3.2.1 – Критерии отбора иммерсивных педагогических ситуаций в системе дополнительного профессионального образования

Критерий отбора	Основание
Проблемный характер ситуации	Педагогическая ситуация рассматривается как проблемная и требующая разрешения в процессе профессиональной деятельности
Наличие цели в структуре ситуации	Педагогическая задача определяется как осмысленная педагогическая ситуация с привнесенной в нее целью
Возможность анализа педагогической ситуации	Решение педагогических задач начинается с анализа педагогической ситуации как обязательного этапа профессиональной деятельности
Возможность осознанного выбора педагогического решения	Непрофессиональное решение связано с игнорированием анализа и неспособностью обосновать выбор способа действия
Адекватность используемых средств условиям ситуации	Успех решения педагогической задачи определяется квалифицированным отбором необходимой и достаточной информации и средств
Наличие условий для рефлексии процесса решения	Решение педагогической задачи не завершается достижением результата, а требует рефлексии процесса решения
Возможность оценки процессуальных характеристик деятельности	Изучение педагогической деятельности предполагает анализ процессуальных показателей педагогического взаимодействия
Возможность оценки результативных характеристик	Объективность оценки обеспечивается рассмотрением в единстве процессуальных и результативных показателей
Связь ситуации с профессиональным мышлением педагогов	Педагогическое творчество проявляется в решении педагогических задач в изменяющихся обстоятельствах

Выводы по параграфу

На формирующем этапе педагогического эксперимента была реализована структурно-функциональная модель формирования оценочной деятельности педагогов, обеспечившая поэтапное включение целевого, методологического, мотивационно-ценностного, содержательного, процессуального и результативного блоков в образовательный процесс системы дополнительного профессионального образования.

Практическая апробация модели показала, что ее реализация возможна при опоре на согласованные теоретико-методологические основания и специально организованные педагогические условия. Создание информационно-образовательной среды обеспечило нормативно-методическую, диагностико-аналитическую и практико-рефлексивную поддержку педагогов. Супервизорское сопровождение способствовало осмыслению индивидуального опыта и коррекции оценочных практик. Использование иммерсивных педагогических ситуаций активизировало профессиональную рефлексию и уточнение оценочных решений.

В совокупности реализованные условия создали целостное пространство профессионального взаимодействия, направленное на развитие компонентов оценочной деятельности педагогов, и подготовили основу для анализа ее результативности на обобщающем этапе эксперимента.

3.3. Результаты оценки уровня сформированности оценочной деятельности педагогов в ходе экспериментальной работы

На констатирующем этапе эксперимента определено распределение педагогов по уровням сформированности оценочной деятельности (Таблица 3.3.1).

Таблица 3.3.1 – Распределение педагогов по уровням сформированности оценочной деятельности на констатирующем этапе исследования

Группа	Кол-во чел.	Уровень сформированности оценочной деятельности педагогов					
		Репродуктивный		Продуктивный		Творчески-продуктивный	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
ЭГ1	30	8	26,67	19	63,33	3	10,00
ЭГ2	30	7	23,33	21	70,00	2	6,67
ЭГ3	30	8	26,67	20	66,66	2	6,67
ЭГ4	30	9	30,00	20	66,66	1	3,34
КГ	30	8	26,67	20	66,66	2	6,67

Для проверки однородности экспериментальных и контрольной групп по уровню сформированности оценочной деятельности педагогов на констатирующем этапе исследования использовался критерий согласия χ^2 Пирсона. Нулевая гипотеза (H_0) заключалась в том, что распределение педагогов по уровням сформированности оценочной деятельности во всех группах является одинаковым. Альтернативная гипотеза (H_1) предполагала наличие статистически значимых различий между группами. Ожидаемые частоты определялись пропорционально общему распределению педагогов по уровням сформированности (40 – репродуктивный, 100 – продуктивный, 10 – творчески-продуктивный из 150 человек). Для каждой группы ($n = 30$) ожидаемые значения составили 8, 20 и 2 человека соответственно. Эмпирическое значение критерия составило $\chi^2 = 1{,}35$. Число степеней свободы: $(df) = (5-1) \times (3-1) = 8$. Критическое значение при $p \leq 0{,}05$ $\chi^2{}_{\text{кр}} = 15{,}51$. Поскольку $\chi^2{}_{\text{эмп}} < \chi^2{}_{\text{кр}}$ $(1{,}35 < 15{,}51)$, нулевая гипотеза не отвергается, что свидетельствует об отсутствии статистически значимых различий между группами и позволяет рассматривать их как однородные по уровню сформированности оценочной деятельности педагогов на констатирующем этапе исследования.

В ходе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы в экспериментальных группах проверялась результативность педагогических

условий формирования оценочной деятельности педагогов: в группах ЭГ1 и ЭГ4 – создание информационно-образовательной среды; в группах ЭГ2 и ЭГ4 – супервизорское сопровождение педагогов; в группах ЭГ3 и ЭГ4 – диссеминация педагогического опыта с использованием иммерсивных педагогических ситуаций.

Контрольная группа участвовала в эксперименте без введения определенных в исследовании педагогических условий, использовавшихся в экспериментальных группах.

В Таблице 3.3.2 представлены результаты экспериментальной группы ЭГ1, полученные на констатирующем, формирующем и обобщающем этапах исследования. Таблица отражает изменения доли педагогов с разными уровнями сформированности компонентов оценочной деятельности в ходе эксперимента.

Таблица 3.3.2 – Динамика результатов ЭГ1 на констатирующем, формирующем и обобщающем этапах эксперимента

Компонент ОД	I – репродуктивный						II – продуктивный						III – творчески-продуктивный					
	входной		промежуточный		итоговый		входной		промежуточный		итоговый		входной		промежуточный		итоговый	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Мотивационно-ценностный	2	6,67	2	6,67	0	0,00	18	60,00	15	50,00	15	50,00	10	33,33	13	43,33	15	50,00
Когнитивный	5	16,66	0	0,00	0	0,00	14	46,67	16	53,33	8	26,67	11	36,67	14	46,67	22	73,33
Операционально-деятельностный	7	23,33	0	0,00	0	0,00	19	63,33	24	80,00	18	60,00	4	13,34	6	20,00	12	40,00
Рефлексивный	8	26,67	4	13,34	0	0,00	18	60,00	19	63,33	21	70,00	4	13,34	7	23,33	9	30,00
Результативный	8	26,67	6	20,00	0	0,00	16	53,33	18	60,00	25	83,33	6	20,00	6	20,00	5	16,67

Мотивационно-ценностный компонент характеризуется более плавной, но устойчивой динамикой. Небольшая доля педагогов с репродуктивным уровнем сохраняется на входном и промежуточном этапах (по 6,67%), что указывает на преобладание внешней мотивации и частичную формализацию ценностных ориентиров. К итоговому этапу репродуктивный уровень полностью исчезает, при этом доля творчески-продуктивного уровня возрастает до 50,00%. Полученные результаты отражают усиление гуманистической направленности оценочной деятельности и рост внутренней профессиональной мотивации педагогов.

Когнитивный компонент демонстрирует выраженную положительную динамику. На входном этапе у части педагогов фиксировался репродуктивный уровень (16,66%), отражающий фрагментарность знаний и недостаточную ориентированность в нормативных и теоретических основаниях оценочной деятельности. Уже на промежуточном этапе репродуктивный уровень полностью устраняется, а к итоговой диагностике наблюдается существенный рост доли педагогов с творчески-продуктивным уровнем – до 73,33%. Это свидетельствует о сформированности системных знаний в области оценивания и осознанного понимания его целей, функций и механизмов.

Организационно-деятельностный компонент демонстрирует наиболее выраженные изменения. На входном этапе почти четверть педагогов находилась на репродуктивном уровне (23,33%), что свидетельствовало о затруднениях в проектировании и реализации оценочных процедур. Уже на промежуточном этапе данный уровень полностью устраняется. К итоговой диагностике фиксируется рост творчески-продуктивного уровня до 40,00%, что указывает на сформированность у педагогов умений гибко организовывать оценочную деятельность, выбирать адекватные методы и обеспечивать развивающую обратную связь.

Рефлексивный компонент на всех этапах исследования демонстрирует положительную динамику. Если на входном этапе репродуктивный уровень сформированности был зафиксирован у 26,67% педагогов, то на промежуточном этапе его доля снизилась до 13,34%, а к итоговой диагностике данный уровень

уже не выявлялся. Одновременно увеличивалось число педагогов, относящихся к продуктивному и творчески-продуктивному уровням. Полученные результаты позволяют предположить, что в процессе работы педагоги стали более осмысленно подходить к анализу собственной оценочной практики и корректировке используемых способов оценивания.

Положительные изменения прослеживаются и по результативному компоненту. На входном этапе репродуктивный уровень был характерен для 26,67% педагогов, однако к завершению эксперимента он не фиксировался. Наиболее выраженным оказался продуктивный уровень: к итоговому этапу доля педагогов с данным уровнем сформированности достигла 83,33%. В практической деятельности это проявлялось в более уверенном использовании результатов оценивания и их учёте при организации дальнейшей работы с обучающимися.

Материалы, представленные в Таблице 3.3.3, отражают динамику уровней сформированности компонентов оценочной деятельности педагогов экспериментальной группы ЭГ2 на констатирующем, формирующем и обобщающем этапах эксперимента.

Таблица 3.3.3 – Динамика результатов ЭГ2 на констатирующем, формирующем и обобщающем этапах эксперимента

Компонент ОД	I – репродуктивный						II – продуктивный						III – творчески-продуктивный					
	входной		промежу-точный		итого-вый		входной		промежу-точный		итого-вый		входной		промежу-точный		итого-вый	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Мотивационно-ценностный	2	6,67	1	3,34	0	0,00	16	53,33	18	60,00	17	56,67	12	40,00	11	36,66	13	43,33
Когнитивный	2	6,67	0	0,00	0	0,00	13	43,33	8	26,67	5	16,67	15	50,00	22	73,33	25	83,33
Операционально-деятельностный	5	16,67	1	3,34	0	0,00	20	53,33	20	66,66	16	53,33	5	16,67	9	30,00	14	46,67

Рефлек-сивный	7	23,33	3	10,00	0	0,00	16	53,33	17	56,67	19	63,33	7	23,33	10	33,33	11	36,67
Результа-тивный	6	20,00	4	13,33	0	0,00	19	63,33	22	73,33	25	83,33	5	16,67	4	13,33	5	16,67

Мотивационно-ценностный компонент демонстрирует положительные изменения.

На входном и промежуточном этапах сохраняется небольшая доля педагогов, демонстрирующих репродуктивный уровень сформированности компонента (6,67%). Это может быть связано с сохранением у части педагогов внешних мотивов оценочной деятельности и недостаточной устойчивостью ценностных ориентиров. К итоговому этапу репродуктивный уровень уже не фиксируется, а доля педагогов с творчески-продуктивным уровнем возрастает до 50,00%.

Когнитивный компонент в ЭГ2 характеризуется устойчивой положительной динамикой. Уже на входном этапе доля педагогов с репродуктивным уровнем была незначительной (6,67%), что указывало на наличие базовых знаний в области оценочной деятельности. На промежуточном и итоговом этапах репродуктивный уровень полностью исчезает. При этом наблюдается последовательный рост доли педагогов с творчески-продуктивным уровнем: с 50,00% на входном этапе до 83,33% на итоговом. Полученные данные свидетельствуют о сформированности у большинства педагогов ЭГ2 системных и глубоких знаний, позволяющих осознанно проектировать и реализовывать оценочную деятельность.

Организационно-деятельностный компонент в ЭГ2 характеризуется выраженной положительной динамикой. На входном этапе репродуктивный уровень составлял 16,67%, отражая затруднения в выборе методов и организации оценочных процедур. Уже на промежуточном этапе его доля сокращается до 3,34%, а к итоговой диагностике полностью исчезает. Рост творчески-продуктивного уровня до 46,67% свидетельствует о формировании у педагогов умений гибко проектировать оценочную деятельность, адаптируя методы и средства к образовательным целям и индивидуальным особенностям обучающихся.

Рефлексивный компонент демонстрирует поступательную динамику. На входном этапе почти четверть педагогов находилась на репродуктивном уровне (23,33%), что указывало на эпизодический характер анализа собственной оценочной практики. На промежуточном этапе данный показатель снижается до 10,00%, а к итоговому этапу репродуктивный уровень полностью устраняется.

Доля педагогов с продуктивным уровнем сформированности рефлексивного компонента составляет 63,33%, с творчески-продуктивным — 36,67%.

В ЭГ2 доля педагогов, демонстрирующих репродуктивный уровень сформированности результативного компонента, снижается с 20,00% на входном этапе до 13,33% на промежуточном и не фиксируется на итоговом этапе. При этом 83,33% педагогов демонстрируют продуктивный уровень сформированности результативного компонента. Это может говорить о более уверенном использовании педагогами оценочных процедур и результатов оценивания в образовательной практике.

Доля педагогов с творчески-продуктивным уровнем остается стабильной.

Анализ данных, представленных в Таблице 3.3.4, позволяет охарактеризовать динамику сформированности компонентов оценочной деятельности педагогов экспериментальной группы ЭГ3 на констатирующем, формирующем и обобщающем этапах эксперимента.

Таблица 3.3.4 – Динамика результатов ЭГ3 на констатирующем, формирующем и обобщающем этапах эксперимента

Компонент КОД	I – репродуктивный						II – продуктивный						III – творчески-продуктивный					
	входной		промежуточный		итоговый		входной		промежуточный		итоговый		входной		промежуточный		итоговый	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Мотивационно-ценностный	4	13,34	3	10,00	0	0,00	13	43,33	14	46,67	14	46,67	13	43,33	13	43,33	16	53,33
Когнитивный	3	10,00	0	0,00	0	0,00	21	70,00	12	40,00	5	16,67	6	20,00	18	60,00	25	83,33

Операционально-деятельностный	5	16,67	1	3,33	0	0,00	22	73,33	21	70,00	13	43,33	3	10,00	8	26,67	17	56,67
Рефлексивный	6	20,00	3	10,00	0	0,00	14	46,67	15	50,00	21	70,00	10	33,33	12	40,00	9	30,00
Результативный	7	23,33	4	13,33	0	0,00	12	40,00	18	60,00	23	76,67	11	36,67	8	26,67	7	23,33

Мотивационно-ценностный компонент характеризуется устойчивой, но менее интенсивной динамикой. На входном и промежуточном этапах сохраняется доля педагогов с репродуктивным уровнем (13,34% и 10,00% соответственно), что указывает на частичную ориентацию на внешние регуляторы оценочной деятельности. К итоговому этапу репродуктивный уровень полностью исчезает, при этом доля творчески-продуктивного уровня возрастает до 53,33%. Полученные данные отражают постепенное укрепление гуманистических ценностей оценивания и их интеграцию в профессиональную позицию педагогов.

Когнитивный компонент в ЭГ3 демонстрирует выраженную положительную динамику. На входном этапе репродуктивный уровень составлял 10,00%, что отражало фрагментарность представлений об оценочной деятельности у части педагогов. Уже на промежуточном этапе данный уровень полностью устраняется и не фиксируется на итоговом этапе. Существенно возрастает доля педагогов с творчески-продуктивным уровнем – с 20,00% на входном этапе до 83,33% на итоговом, что свидетельствует о сформированности системных знаний в области оценивания и способности осмысленно использовать нормативные и методические основания оценочной деятельности.

Организационно-деятельностный компонент демонстрирует выраженную положительную динамику. На входном этапе репродуктивный уровень составлял 16,67%, что свидетельствовало о затруднениях в проектировании и реализации оценочных процедур. На промежуточном этапе его доля сокращается до 3,33%, а к итоговому этапу полностью устраняется. Рост творчески-продуктивного уровня до 56,67% указывает на сформированность у педагогов умений гибко организовывать оценочную деятельность, использовать разнообразные методы и обеспечивать развивающую обратную связь.

Рефлексивный компонент характеризуется поступательной динамикой с выраженным усилением продуктивных проявлений. На входном этапе репродуктивный уровень составлял 20,00%, отражая эпизодический характер рефлексии. На промежуточном этапе его доля снижается до 10,00%, а к итоговому этапу полностью исчезает. Одновременно возрастает доля педагогов с продуктивным уровнем (до 70,00%), что свидетельствует о становлении устойчивых умений анализа и корректировки собственной оценочной практики. Творчески-продуктивный уровень представлен в меньшей степени (30,00%), что подтверждает сложность и постепенность формирования рефлексивной культуры.

Результативный компонент в ЭГ3 отражает качественные изменения в способности педагогов обеспечивать развивающий характер оценивания. Репродуктивный уровень, зафиксированный на входном (23,33%) и промежуточном (13,33%) этапах, полностью устраняется к итоговой диагностике. Доминирующим становится продуктивный уровень (76,67%), что указывает на сформированность у педагогов умений объективно интерпретировать результаты оценивания, использовать их для поддержки обучающихся и повышения качества образовательного взаимодействия.

Анализ данных, представленных в Таблице 3.3.5, позволяет охарактеризовать динамику сформированности компонентов оценочной деятельности педагогов экспериментальной группы ЭГ4 на констатирующем, формирующем и обобщающем этапах эксперимента.

Таблица 3.3.5 – Динамика результатов ЭГ4 на констатирующем, формирующем и обобщающем этапах эксперимента

Компонент ОД	I – репродуктивный						II – продуктивный						III – творчески-продуктивный					
	входной		промежу-точный		итого-вый		входной		промежу-точный		итого-вый		входной		промежу-точный		итоговый	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Мотивацион-но-ценност-ный	5	16,67	2	6,67	0	0,00	19	63,33	14	46,67	8	26,67	6	20,00	14	46,67	22	73,33

Когнитивный	4	13,34	0	0,00	0	0,00	16	53,33	6	20,00	0	0,00	10	33,33	24	80,00	30	100,00
Операционально-деятельностный	6	20,00	0	0,00	0	0,00	21	70,00	15	50,00	4	13,33	3	10,00	15	50,00	26	86,67
Рефлексивный	7	23,33	3	10,00	0	0,00	15	50,00	14	46,67	12	40,00	8	26,67	13	43,33	18	60,00
Результативный	7	23,33	2	6,67	0	0,00	22	73,33	22	73,33	22	73,33	1	3,34	6	20,00	8	26,67

Мотивационно-ценностный компонент характеризуется устойчивой положительной динамикой. На входном этапе фиксировалась достаточно высокая доля педагогов с репродуктивным уровнем (16,67%), отражающая ориентацию на внешние регуляторы оценочной деятельности. На промежуточном этапе его доля сокращается до 6,67%, а к итоговому этапу полностью исчезает. Одновременно наблюдается рост творчески-продуктивного уровня до 73,33%, что указывает на интеграцию гуманистических ценностей оценивания в профессиональную позицию педагогов и формирование внутренней мотивации к развитию оценочной деятельности.

Когнитивный компонент в ЭГ4 демонстрирует наиболее выраженную положительную динамику по сравнению с другими экспериментальными группами. На входном этапе репродуктивный уровень составлял 13,34%, что указывало на фрагментарность знаний у части педагогов. Уже на промежуточном этапе данный уровень полностью устраняется и не фиксируется на итоговом этапе.

Существенно увеличивается доля педагогов, демонстрирующих творчески-продуктивный уровень сформированности когнитивного компонента: с 33,33% на входном этапе до 100,00% на итоговом

По операционально-деятельностному компоненту также наблюдаются выраженные изменения. На входном этапе 20,00% педагогов демонстрируют

репродуктивный уровень сформированности операционально-деятельностного компонента, что может быть связано с определенными затруднениями при выборе способов оценивания и организации оценочных процедур. Уже на промежуточном этапе доля педагогов с данным уровнем сформированности операционально-деятельностного компонента не фиксируется. Одновременно возрастает доля педагогов с творчески-продуктивным уровнем сформированности операционально-деятельностного компонента — до 86,67%. В практической деятельности это проявляется в более гибком использовании приемов оценивания, организации обратной связи и подборе оценочных средств с учетом конкретных образовательных задач.

Рефлексивный компонент характеризуется поступательной динамикой. На входном этапе репродуктивный уровень составлял 23,33%, отражая эпизодический характер анализа собственной оценочной практики. На промежуточном этапе его доля сокращается до 10,00%, а к итоговому этапу полностью исчезает. Существенно возрастает доля педагогов с продуктивным и творчески-продуктивным уровнями (до 40,00% и 60,00% соответственно), что свидетельствует о формировании устойчивых рефлексивных умений и способности к осознанной коррекции собственной оценочной деятельности.

Результативный компонент отражает качественные изменения в способности педагогов обеспечивать развивающий и гуманистически ориентированный характер оценивания. Репродуктивный уровень, зафиксированный на входном (23,33%) и промежуточном (6,67%) этапах, полностью устраняется к итоговой диагностике. При этом возрастает доля педагогов с творчески-продуктивным уровнем (до 26,67%), что указывает на способность педагогов обеспечивать объективность оценивания, формировать у обучающихся адекватную самооценку и выстраивать доверительное образовательное взаимодействие.

Анализ данных, представленных в Таблице 3.3.6, позволяет охарактеризовать динамику сформированности компонентов оценочной деятельности педагогов контрольной группы в условиях традиционного образовательного взаимодействия на констатирующем, формирующем и обобщающем этапах эксперимента.

Таблица 3.3.6 – Динамика результатов КГ на констатирующем, формирующем и обобщающем этапах эксперимента

Компонент ОД	I – репродуктивный						II – продуктивный						III – творчески-продуктивный					
	входной		промежуточный		итоговый		входной		промежуточный		итоговый		входной		промежуточный		итоговый	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Мотивационно-ценностный	5	16,67	5	16,67	5	16,67	16	53,33	17	56,66	18	60,00	9	30,00	8	26,67	7	23,33
Когнитивный	6	20,00	5	16,67	1	3,34	14	46,67	15	50,00	16	53,33	10	33,33	10	33,33	13	43,33
Операционально-деятельностный	8	26,67	6	20,00	4	13,33	13	43,33	15	50,00	16	53,33	9	30,00	9	30,00	10	33,33
Рефлексивный	6	20,00	3	10,00	4	13,33	20	66,66	22	73,33	23	76,67	4	13,34	5	16,67	3	10,00
Результативный	6	20,00	6	20,00	6	20,00	20	66,66	22	73,33	22	73,33	4	13,34	2	6,67	2	6,67

Мотивационно-ценностный компонент характеризуется относительной стабильностью показателей. На всех этапах эксперимента сохраняется доля педагогов с репродуктивным уровнем (16,67%), что указывает на устойчивость внешне детерминированной мотивации и слабую выраженность внутренних ценностных оснований оценочной деятельности. Одновременно фиксируется незначительное снижение доли творчески-продуктивного уровня с 30,00% до 23,33%, что свидетельствует об отсутствии целенаправленного влияния на формирование гуманистической направленности оценивания.

Когнитивный компонент в контрольной группе демонстрирует умеренную положительную динамику.

Уменьшается доля педагогов, демонстрирующих репродуктивный уровень сформированности когнитивного компонента: если на входном этапе данный показатель составлял 20,00%, то к итоговому этапу он снижается до 3,34%. Одновременно возрастает доля педагогов с творчески-продуктивным уровнем

сформированности когнитивного компонента — до 43,33%. В определенной степени это связано с расширением представлений педагогов о современных подходах к оценочной деятельности, хотя выраженные изменения системного характера прослеживаются не у всех участников исследования.

Доля педагогов, которые демонстрируют репродуктивный уровень сформированности операционально-деятельностного компонента, снижается с 26,67% до 13,33%, однако полностью данный уровень к завершению исследования не исчезает. При этом увеличение доли педагогов с продуктивным и творчески-продуктивным уровнями происходит постепенно. В ряде случаев педагоги продолжают использовать привычные способы организации оценочной деятельности и уже освоенные формы оценивания.

Доля педагогов, демонстрирующих репродуктивный уровень сформированности рефлексивного компонента, уменьшается с 20,00% до 13,33%.

По результативному компоненту на всех этапах исследования преобладают педагоги, демонстрирующие продуктивный уровень сформированности компонента. Это может говорить о том, что оценочная деятельность в большей степени ориентирована на фиксацию результатов обучения, тогда как использование оценивания в развивающих целях проявляется менее выраженно.

В целом изменения, зафиксированные в контрольной группе, выражены незначительно и происходят достаточно медленно.

Вместе с тем целостное представление о результативности реализованных педагогических условий может быть получено лишь при рассмотрении общего уровня сформированности оценочной деятельности (Таблица 3.3.7).

Таблица 3.3.7 – Распределение педагогов по уровням сформированности оценочной деятельности на констатирующем, формирующем и обобщающем этапах эксперимента

Группа	Кол-во человек	I – репродуктивный						II – продуктивный						III – творчески-продуктивный					
		входной		промежуточный		итоговый		входной		промежуточный		итоговый		входной		промежуточный		итоговый	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
ЭГ1	30	8	26,67	2	6,67	0	0,00	19	63,33	21	70,00	20	66,66	3	10,00	7	23,33	10	33,34

ЭГ2	30	7	23,33	2	6,67	0	0,00	21	70,00	20	66,66	21	70,00	2	6,67	8	26,67	9	30,00
ЭГ3	30	8	26,67	3	10,00	0	0,00	20	66,66	19	63,33	18	60,00	2	6,67	8	26,67	12	40,00
ЭГ4	30	9	30,00	1	3,34	0	0,00	20	66,66	11	36,66	9	30,00	1	3,34	18	60,00	21	70,00
КГ	30	8	26,67	7	23,33	6	20,00	20	66,66	21	70,00	21	70,00	2	6,67	2	6,67	3	10,00

Анализ данных, представленных в Таблице 3.3.8, свидетельствует о наличии различий в динамике общего уровня сформированности оценочной деятельности в экспериментальных и контрольной группах, обусловленных степенью реализации комплекса педагогических условий.

Во всех экспериментальных группах к итоговому этапу эксперимента полностью устраняется репродуктивный уровень, что указывает на преодоление формально-воспроизводящих форм оценочной деятельности.

В контрольной группе 20% педагогов демонстрируют репродуктивный уровень. Это свидетельствует о том, что при отсутствии целенаправленного педагогического воздействия изменения происходят медленно и в основном сохраняются в рамках традиционных форм образовательного взаимодействия.

При сравнении экспериментальных групп наиболее выраженная динамика наблюдается в ЭГ4. В данной группе был реализован курс «Основы оценочной деятельности педагогов» в сочетании с комплексом педагогических условий. Доля педагогов с творчески-продуктивным уровнем увеличилась с 3,34% на входном этапе до 70,00% на итоговом, что является максимальным значением среди всех групп. Одновременно доля продуктивного уровня снизилась до 30,00%.

В ЭГ1, ЭГ2 и ЭГ3, где применялись отдельные педагогические условия, также отмечается положительная динамика, однако её выраженность ниже. На итоговом этапе доля педагогов с творчески-продуктивным уровнем составила 33,34% в ЭГ1, 30,00% в ЭГ2 и 40,00% в ЭГ3. Это позволяет предположить, что отдельные условия способствуют формированию оценочной деятельности, но их эффект менее устойчив по сравнению с комплексной реализацией.

В контрольной группе изменения носят незначительный характер: доля педагогов с творчески-продуктивным уровнем выросла с 6,67% до 10,00%,

при сохранении существенной доли репродуктивного уровня. В целом это подтверждает, что без специально организованного педагогического воздействия формирование оценочной деятельности происходит медленно и неравномерно.

Для проверки наличия статистически значимых изменений в уровнях сформированности оценочной деятельности педагогов в контрольной и экспериментальных группах, а также для выявления причин зафиксированной динамики по итогам формирующего этапа исследования был применен критерий χ^2 Пирсона.

Использование данного критерия позволило установить, носят ли выявленные различия случайный характер либо обусловлены целенаправленной реализацией разработанной структурно-функциональной модели и комплекса педагогических условий формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования.

Критическое значение критерия χ^2 при уровне значимости $p \leq 0{,}05p$ и числе степеней свободы $df = 2$ составило 5,99. Результаты расчета критерия χ^2 Пирсона представлены в Таблице 3.3.8.

Таблица 3.3.8 – Результаты расчета критерия χ^2

Группа	$\chi^2_{\text{набл.}}$	df	p-значение	Статистическая интерпретация
КГ – ЭГ1	9,79	2	0,008	статистически значимо
КГ – ЭГ2	9,00	2	0,011	статистически значимо
КГ – ЭГ3	11,63	2	0,003	статистически значимо
КГ – ЭГ4	24,30	2	< 0,001	статистически значимо

Как показывают результаты, во всех случаях полученные значения критерия χ^2 Пирсона свидетельствуют о наличии статистически значимых различий между контрольной и экспериментальными группами по уровням сформированности оценочной деятельности педагогов по итогам формирующего этапа исследования. Наиболее выраженные различия зафиксированы при сравнении контрольной группы и ЭГ4, где получено максимальное значение χ^2, что свидетельствует о наиболее выраженном эффекте реализации формирующего воздействия в данной экспериментальной группе.

Для более детального анализа динамики уровней сформированности оценочной деятельности педагогов был рассчитан темп роста (абсолютный прирост) доли педагогов по каждому уровню между констатирующим и обобщающим этапами эксперимента, результаты которого представлены в Таблице 3.3.9.

Таблица 3.3.9 – Темп роста (абсолютный прирост) доли педагогов по уровням сформированности оценочной деятельности (констатирующий, обобщающий этапы эксперимента)

Группа	I уровень – репродуктивный, п. п.	II уровень – продуктивный, п. п.	III уровень – творчески-продуктивный, п. п.
ЭГ1	−26,67	+3,33	+23,34
ЭГ2	−23,33	0,00	+23,33
ЭГ3	−26,67	−6,66	+33,33
ЭГ4	−30,00	−36,66	+66,66
КГ	−6,67	+3,34	+3,33

Расчет темпа роста доли педагогов по уровням сформированности оценочной деятельности позволил уточнить направленность и интенсивность изменений, произошедших в ходе формирующего эксперимента. В экспериментальных группах зафиксировано выраженное снижение доли педагогов с репродуктивным уровнем и одновременный рост доли педагогов, достигших творчески-продуктивного уровня. Наиболее высокий абсолютный прирост данного уровня наблюдается в ЭГ4 (+66,66 п. п.), тогда как в контрольной группе изменения носят незначительный характер (+3,33 п. п.), что подтверждает влияние реализованных педагогических условий.

Таким образом, полученные результаты убедительно свидетельствуют о том, что наиболее высокий уровень сформированности оценочной деятельности достигается в условиях комплексной реализации всех педагогических условий, что подтверждает их взаимодополняющий и синергетический характер. Реализация полного комплекса условий обеспечивает не только количественный рост показателей, но и качественный переход оценочной деятельности педагогов на творчески-продуктивный уровень.

В целях эмпирического подтверждения изменений, происходящих в образовательном процессе и оказывающих влияние на обучающихся, был организован дополнительный опрос обучающихся одной общеобразовательной организации. Опрос проводился на констатирующем и обобщающем этапах эксперимента на базе общеобразовательной организации субъекта Российской Федерации, включенной в общее поле настоящего исследования.

Педагогам общеобразовательной организации оказывалось целенаправленное методическое сопровождение, ориентированное на формирование оценочной деятельности. В профессиональной практике учителей русского языка и математики последовательно внедрялись технологии критериального и формирующего оценивания, интегрированные в повседневный образовательный процесс. В связи с этим обучающимся предлагалось оценить именно их опыт получения отметок по данным учебным предметам. К 2025 г. участники эксперимента являлись обучающимися восьмых классов.

На момент проведения обобщающего этапа эксперимента в общеобразовательной организации на параллели восьмых классов было сформировано 11 класс-комплектов общей численностью 262 обучающегося. Экспериментальную группу составили два класса (51 человек), контрольную – два других класса той же параллели (45 человек).

Содержание вопросов позволило зафиксировать уровень удовлетворенности обучающихся действующей системой оценивания, степень понимания критериев выставления отметок, а также выраженность учебной тревожности, возникающей в ситуации оценивания.

Анализ динамики изменений осуществлялся на основе сопоставления доли обучающихся, выбирающих определенные варианты ответов на различных этапах эксперимента. Формулировка вопросов ориентирована на выявление изменений в отношении обучающихся к процедурам выставления отметок и осознанности оснований оценивания учебных результатов.

Выбранные показатели рассматривались как значимые индикаторы сформированности оценочной деятельности педагогов, поскольку отражают

прозрачность оценочных процедур и эмоциональное состояние обучающихся в условиях учебного оценивания.

Для выявления динамики отношения обучающихся к системе оценивания учебных результатов и сопутствующих ей эмоциональных состояний был проведен сравнительный анализ данных опроса экспериментальной и контрольной групп на констатирующем и обобщающем этапах эксперимента. Полученные результаты позволили рассмотреть изменения в уровне удовлетворенности оценочными процедурами, степени осознанности критериев оценивания и выраженности учебной тревожности в процессе перехода обучающихся от 5 к 8 классу. Комплексный характер анализа обусловлен пониманием оценивания как значимого компонента образовательного процесса, тесно связанного с оценочной деятельностью педагогов и субъективным восприятием обучающимися справедливости и прозрачности выставления отметок.

Анализ распределения ответов выявляет различия в динамике оценочных суждений обучающихся экспериментальной и контрольной групп (Рисунок 3.3.1). На констатирующем этапе для обеих групп характерно преобладание ответов, отражающих умеренную и низкую степень удовлетворенности действующей системой оценивания.

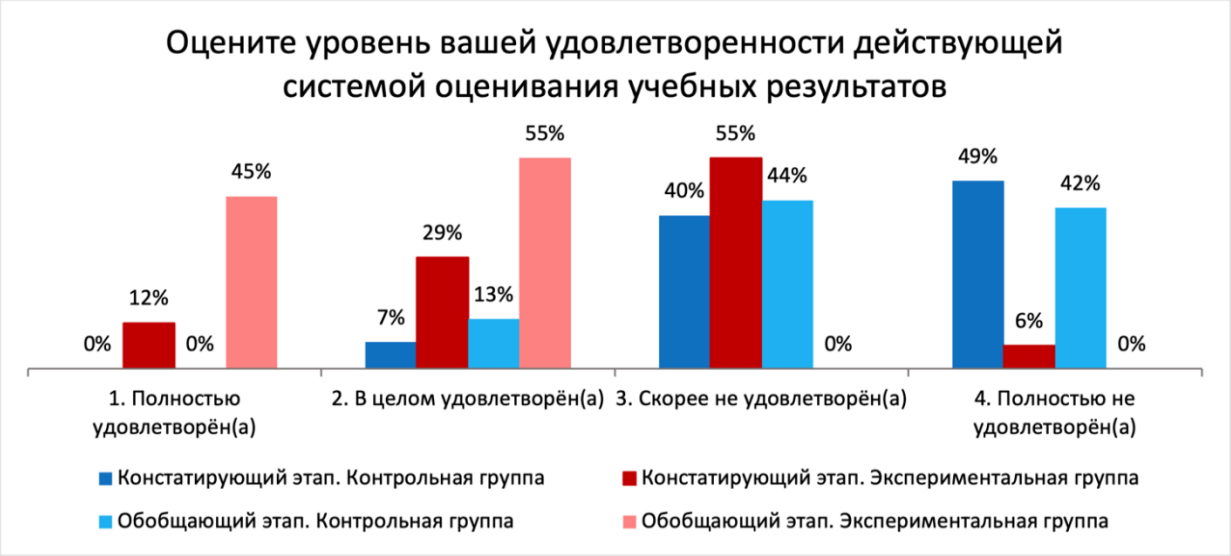

Рисунок 3.3.1 – Динамика удовлетворенности обучающихся системой оценивания учебных результатов в экспериментальной и контрольной группах на различных этапах исследования

Доля обучающихся, полностью удовлетворенных существующей практикой выставления отметок, была минимальной либо отсутствовала вовсе,

что может свидетельствовать о недостаточной прозрачности оценочных процедур и ограниченном понимании обучающимися оснований оценивания на начальном этапе основной школы.

Результаты, полученные на обобщающем этапе эксперимента, демонстрируют разнонаправленную динамику показателей. В экспериментальной группе наблюдается отчетливое смещение ответов в сторону более высоких уровней удовлетворенности системой оценивания. Возрастает доля обучающихся, оценивающих ее как преимущественно или полностью удовлетворительную, при одновременном сокращении числа респондентов, выражающих неудовлетворенность. Подобные изменения указывают на формирование более позитивного восприятия оценочных процедур и повышение доверия к системе выставления отметок.

В контрольной группе изменения выражены значительно слабее. Здесь сохраняется существенная доля обучающихся, демонстрирующих нейтральное либо критическое отношение к системе оценивания, при отсутствии заметного роста показателей полной удовлетворенности. Это позволяет говорить об относительной устойчивости исходных оценочных установок обучающихся в условиях отсутствия целенаправленного педагогического воздействия.

Сходная тенденция прослеживается и в показателях, характеризующих степень понимания критериев оценивания (Рисунок 3.3.2).

Рисунок 3.3.2 – Динамика понимания обучающимися критериев выставления учебных отметок в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем и обобщающем этапах исследования

На обобщающем этапе в экспериментальной группе зафиксирован значительный рост доли обучающихся, отмечающих полную или преимущественную понятность

критериев выставления отметок, при резком сокращении числа ответов, указывающих на частичное понимание или непонимание. В контрольной группе положительные сдвиги также имеют место, однако носят фрагментарный характер и не приводят к существенным изменениям общей картины восприятия оценочных критериев.

Анализ эмоционального компонента оценочной ситуации дополняет полученные данные. На констатирующем этапе для большинства обучающихся обеих групп была характерна умеренная или выраженная тревожность, связанная с получением учебной отметки, что подчеркивает высокую эмоциональную значимость оценивания на раннем этапе обучения в основной школе (Рисунок 3.3.3).

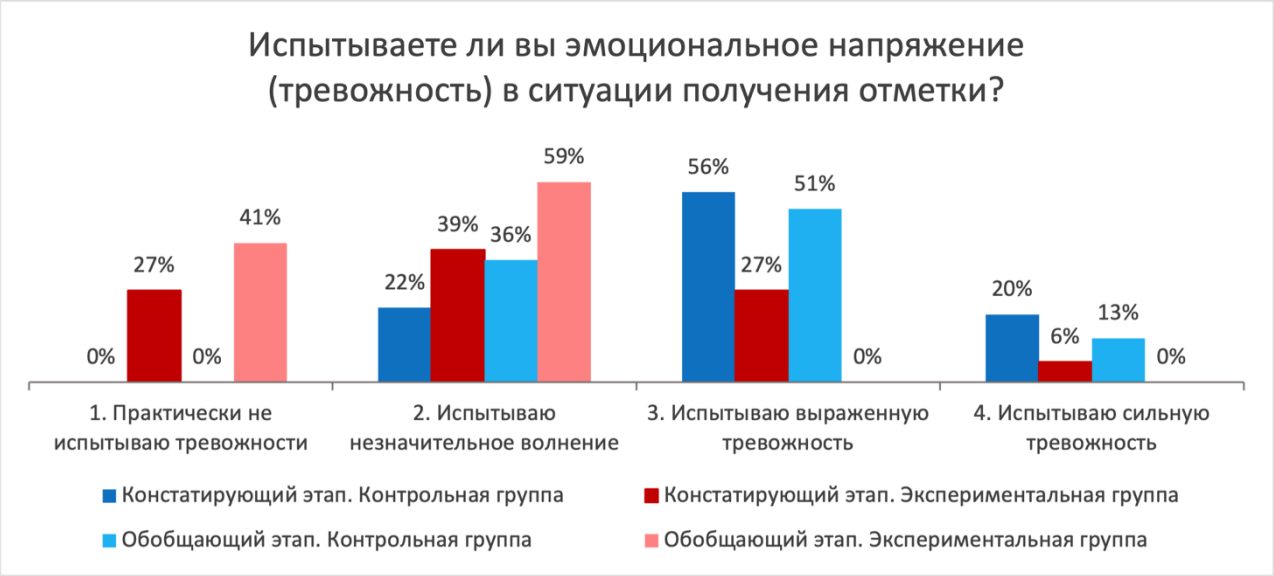

Рисунок 3.3.3 Динамика уровня учебной тревожности обучающихся в ситуации получения отметки в экспериментальной и контрольной группах на различных этапах исследования

По итогам обобщающего этапа в экспериментальной группе наблюдается заметное снижение уровня учебной тревожности: увеличивается доля обучающихся, испытывающих спокойствие или лишь незначительное волнение, и полностью исчезают ответы, отражающие выраженную или сильную тревожность. В контрольной группе изменения менее выражены и сопровождаются сохранением устойчивых тревожных реакций у значительной части обучающихся.

Сопоставительный анализ данных, полученных на различных этапах эксперимента, позволяет сделать вывод о наличии позитивных изменений в экспериментальной группе по всем анализируемым показателям:

удовлетворенности системой оценивания, пониманию критериев выставления отметок и уровню учебной тревожности.

Полученная динамика показывает, что использование педагогами русского языка и математики практик критериального и формирующего оценивания влияет не только на организацию самих оценочных процедур, но и на отношение обучающихся к результатам собственной учебной деятельности. В процессе работы оценивание становится более понятным и прозрачным для обучающихся, а ситуации проверки и обсуждения результатов в ряде случаев воспринимаются менее эмоционально напряженно. Полученные результаты позволяют рассматривать оценочную деятельность педагогов как один из факторов, связанных с повышением качества образовательного процесса и созданием более благоприятных условий для обучающихся.

Выводы по параграфу

На констатирующем этапе исследования зафиксированы исходные данные по доле педагогов с разным уровнем сформированности оценочной деятельности в исследуемых группах. В целом по выборке преобладает доля педагогов с продуктивным уровнем (63,33–70,00%). Доля педагогов с репродуктивным уровнем составляет 23,33–30,00%. Доля педагогов с творчески-продуктивным уровнем представлена в пределах 3,34–10,00%.

Проведённый сравнительный анализ контрольной и экспериментальных групп с использованием критерия χ^2 Пирсона выявил наличие статистически значимых различий между контрольной и экспериментальными группами по уровням сформированности оценочной деятельности педагогов, что свидетельствует об эффективности реализации разработанной структурно-функциональной модели и комплекса педагогических условий. Наиболее выраженные различия зафиксированы в ЭГ4, что является доказательством

результативности комплексной реализации определённых в исследовании педагогических условий.

На этапе завершения формирующего эксперимента в экспериментальных группах зафиксированы изменения распределения уровней сформированности оценочной деятельности. Репродуктивный уровень в экспериментальных группах не выявлен, в контрольной группе составляет 20,00%.

Отмечается увеличение доли педагогов с творчески-продуктивным уровнем:

ЭГ1 — с 10,00% до 33,34%;

ЭГ2 — с 6,67% до 30,00%;

ЭГ3 — с 6,67% до 40,00%;

ЭГ4 — с 3,34% до 70,00%;

контрольная группа — с 6,67% до 10,00%.

Наиболее выраженная динамика установлена в ЭГ4. В данной группе зафиксировано увеличение доли творчески-продуктивного уровня до 70,00% и снижение продуктивного уровня до 30,00%.

Полученные данные свидетельствуют о различиях в динамике показателей между контрольной и экспериментальными группами.

Дополнительные данные опроса обучающихся отражают положительные изменения в экспериментальной группе по показателям удовлетворенности процессом оценивания, понимания критериев и снижения учебной тревожности. Указанные результаты соотносятся с зафиксированными изменениями в уровне сформированности оценочной деятельности педагогов и подтверждают ее влияние на качество образовательного взаимодействия.

Выводы по третьей главе

Проведенный анализ структуры и логики экспериментальной проверки позволил подтвердить внутреннюю согласованность и методическую целостность

разработанной структурно-функциональной модели формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования. Организация исследования, включающая три последовательных этапа – констатирующий, формирующий и обобщающий, – обеспечила системное отслеживание динамики изменений показателей по всем выделенным компонентам.

Введение критериально-диагностической базы с четким разграничением пяти ключевых компонентов (мотивационно-ценностного, когнитивного, операционально-деятельностного, рефлексивного и результативного) позволило комплексно охарактеризовать уровень сформированности оценочной деятельности педагогов. Приведение результатов диагностики к единой процентной шкале устранило влияние различий исходных методик, что обеспечило сопоставимость и корректность интегральной оценки.

Сводная матрица итогового уровня сформированности оценочной деятельности (Приложение Д) отражает баланс между отдельными компонентами, фиксируя не только преобладающий уровень, но и соотношение сильных и слабых сторон профессиональной подготовки педагогов. Разработанная логика отнесения к определенному уровню – с учетом минимально допустимых значений по ключевым критериям – позволяет избежать завышенной оценки при выраженной несбалансированности структуры.

Результаты экспериментальной работы показали, что реализация комплекса педагогических условий способствовала повышению уровня сформированности оценочной деятельности у педагогов экспериментальных групп. Наиболее выраженные позитивные изменения зафиксированы в группе ЭГ4, в которой образовательный процесс был организован с одновременным внедрением всех трех педагогических условий. По сравнению с другими экспериментальными группами и контрольной группой данная модель реализации обеспечила более устойчивую и целостную динамику развития оценочной деятельности педагогов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе проведенного исследования подтверждена актуальность проблемы формирования оценочной деятельности педагогов в условиях становления единого образовательного пространства, где требования к оцениванию выходят за рамки фиксации предметных результатов и включают формирование и оценивание метапредметных и личностных достижений обучающихся.

В ходе терминологического анализа обоснована целесообразность разграничения понятийного поля исследования на базовый и комплексный (производный) уровни. К базовым отнесены ключевые категории, определяющие теоретические основания работы, в том числе «педагог», «профессиональная деятельность», «оценочная деятельность», «формирование», «система дополнительного профессионального образования».

Комплексный (производный) уровень представлен категориями, отражающими специфику профессиональной деятельности педагогов в сфере оценивания. Понятия профессиональной деятельности педагогов и оценочной деятельности педагогов раскрыты как взаимосвязанные смысловые конструкции, формирующие концептуальное ядро исследуемого феномена и обеспечивающие целостность его научного осмысления.

В исследовании оценочная деятельность педагогов рассматривается как часть педагогического процесса, направленную на выявление и интерпретацию образовательных результатов обучающихся с учетом динамики их индивидуальных достижений, оказывающую влияние на мотивацию, развитие и образовательное продвижение обучающихся.

Данный процесс реализуется в системе профессиональных действий педагогов, предполагающих осознанный выбор оснований оценивания, корректную интерпретацию результатов и их использование для регулирования образовательного взаимодействия. Он проявляется в научно обоснованном и гуманистически направленном осуществлении оценивания в соответствии

с современными требованиями к качеству образования и профессиональной ответственности педагогов.

На основе анализа философских, психолого-педагогических и нормативных источников обоснована структурная организация оценочной деятельности педагогов, включающая мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный, рефлексивный и результативный компоненты. Выделение данных компонентов позволило раскрыть многомерный характер исследуемого явления и сформировать методологические основания для целенаправленного проектирования процесса формирования оценочной деятельности в системе дополнительного профессионального образования.

Разработана и теоретически обоснована структурно-функциональная модель формирования оценочной деятельности педагогов, опирающаяся на системно-деятельностный, культурологический и личностно-ориентированный подходы. Модель представлена как целостная система, включающая взаимосвязанные мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный, рефлексивный и результативный блоки.

Определен и обоснован комплекс педагогических условий, обеспечивающих реализацию модели: создание информационно-образовательной среды системного сопровождения, супервизорское сопровождение педагогов и диссеминация педагогического опыта с использованием иммерсивных ситуаций. Совокупность данных условий ориентирована на развитие всех структурных компонентов оценочной деятельности педагогов.

Экспериментальная проверка модели формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования была организована в форме педагогического эксперимента, направленного на проверку результативности выделенных педагогических условий, и проведена с использованием экспериментального дизайна с контролем сопоставимости групп по исходным параметрам. Эксперимент включал констатирующий, формирующий и обобщающий этапы, что обеспечило

поэтапность организации исследования и сопоставимость получаемых эмпирических данных.

В рамках исследования разработан и апробирован диагностико-аналитический инструментарий оценки уровня сформированности оценочной деятельности педагогов, обеспечивающий комплексную оценку ее компонентов. Использование нормирования показателей и единых уровневых критериев позволило обеспечить сопоставимость данных и зафиксировать динамику профессионального развития педагогов.

Сопоставительный анализ данных входной, промежуточной и итоговой диагностики создал эмпирическую основу для проверки результативности выделенных педагогических условий и обоснования эффективности структурно-функциональной модели формирования оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования.

Результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о выраженном росте уровня сформированности оценочной деятельности педагогов в экспериментальных группах. К обобщающему этапу эксперимента во всех экспериментальных группах репродуктивный уровень был полностью устранен (0,00%), тогда как в контрольной группе он сохраняется у 20,00% педагогов. Доля педагогов, достигших творчески-продуктивного уровня, в экспериментальных группах увеличилась с 3,34–10,00% на констатирующем этапе до 30,00–70,00% на обобщающем этапе, при наибольшем приросте в группе ЭГ4 (+66,66 п. п.). В контрольной группе рост данного уровня имеет незначительный характер (с 6,67% до 10,00%; +3,33 п. п.) и не обеспечивает качественного перехода оценочной деятельности на более высокий уровень. Полученные данные подтверждают результативность и взаимодополняющий характер разработанных педагогических условий формирования оценочной деятельности педагогов.

Дальнейшее развитие исследования связано с необходимостью конструирования целостного диагностического инструментария, ориентированного на комплексную оценку оценочной деятельности педагогов. Такой инструментарий предполагает

интеграцию процедур самооценки и объективной диагностики уровней ее сформированности, что позволит обеспечить более точную и сопоставимую фиксацию профессиональных результатов.

Перспективным направлением является разработка алгоритмов формирования и оценки образовательных достижений обучающихся, апробируемых в условиях конкретной общеобразовательной организации. Указанные алгоритмы ориентированы на выстраивание согласованной деятельности педагогического коллектива, обеспечивающей единство подходов к планированию результатов, организации оценочных процедур и интерпретации получаемых данных.

Наряду с этим дальнейшие исследования предполагают разработку методических и инструктивных материалов, адресованных педагогам и управленческим командам образовательных организаций, направленных на сопровождение процессов оценивания образовательных достижений обучающихся и использование результатов оценочной деятельности в целях управления качеством образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : Для пед. спец. высш. учеб. заведений / О.А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1990. – 141 с.

2. Аванесов, В.С. Композиция тестовых заданий : Учеб. кн. для преподавателей вузов, техникумов и училищ, учителей шк., гимназий и лицеев, для студентов и аспирантов пед. вузов / В.С. Аванесов. – 3. изд., доп. – Москва : Центр тестирования, 2002. – 238 с.

3. Автайкина, Т.О. Формирование готовности учителя начальных классов к личностно-ориентированной контрольно-оценочной деятельности в системе повышения квалификации» : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореф. диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Автайкина Татьяна Осиповна ; ГОУ ВПО «Кузбасская государственная педагогическая академия». – Новокузнецк, 2008. – 24 с.

4. Айгунова, О.А. Оценка профессиональной деятельности учителя в соответствии с профессиональным стандартом педагога / О.А. Айгунова, С.Н. Вачкова, И.М. Реморенко, А.Л. Семенов, Е.Н. Тимонова // Вестник МПГУ. Серия «Педагогика и психология». – 2017. – № 2 (40). – С. 8–23.

5. Акофф, Р.Л. О целеустремленных системах : Пер. с англ. / Р. Акофф, Ф. Эмери; под ред. И.А. Ушакова. – Москва : Советское радио, 1974. – 272 с.

6. Алексеев, С.В. Теоретические основы и методика экологической подготовки учителя в системе постдипломного образования : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Алексеев Сергей Владимирович ; АНО ДПО «ИОВ». – Санкт-Петербург, 1998. – 44 с.

7. Алтыникова, Н.В. Оценка предметных и методических компетенций учителей: апробация единых федеральных оценочных материалов /

Н.В. Алтыникова, А.А. Музаев // Психологическая наука и образование. – 2019 . – Т. 24. – № 1. – С. 31–41.

8. Амабайл, Т.М. Мотивационная синергия: к новым концептуализациям внутренней и внешней мотивации / Т.М. Амабайл // Человеческая мотивация и социальные изменения. – 1993. – № 18 (3). – С. 164–183.

9. Амонашвили Ш.А. Психолого-дидактические особенности оценки как компонента учебной деятельности / Ш.А. Амонашвили // Вопросы психологии. – 1975. – № 4. – С. 77–87.

10. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш.А. Амонашвили. – Москва : Педагогика, 1984. – 297 с.

11. Амонашвили, Ш.А. Основы гуманной педагогики. В 20 кн. Кн.4. Об оценках / Шалва Амонашвили. – 3-е изд. – Москва : Амрита-Русь, 2024. – 368 с.

12. Ананьев, Б.Г. Психология педагогической оценки / Б.Г. Ананьев // Труды Государственного института по изучению мозга им. В.М. Бехтерева : [сборник статей] ; Том 4. – Ленинград, 1935. – 146 с.

13. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Ленинград : [б. и.], 1968. – 338 с.

14. Андреев, А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А.А. Андреев. – Москва : Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.

15. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности : Основы педагогики творчества / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 238 с.

16. Андрюхина, Л.М. Технологии телеприсутствия – новая креативная платформа развития образования / Л.М. Андрюхина // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10 (часть 12). – С. 2754–2759.

17. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – Москва : Политиздат, 1981. – 432 с.

18. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения : Общедидакт. аспект / Ю.К. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1977. – 254 с.

19. Баева, И.А. Проектирование профессионально-образовательной среды педагога в условиях внедрения и освоения стандарта профессиональной деятельности (на материале системы образования Ленинградской области) / И.А. Баева, С.В. Тарасов // Психолого-педагогические исследования. – 2016. – Т. 8. – № 2. – С. 1–10.

20. Байденко, В.И. Новые методы и подходы к организации образовательного процесса : (Подход, ориентированный на цели) / В.И. Байденко, Джерри ван Зантворт. – Москва : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2001. – 79 с.

21. Баранова, Т.В. Исследование особенностей педагогической рефлексии в профессиональной деятельности педагога / Т.В. Баранова // Научные исследования в образовании. – 2008. – № 2. – С. 19–21.

22. Бахвалов, Л.А. Моделирование систем : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению 654600 «Информатика и вычисл. техника», специальности 220200 «Автоматизир. системы обраб. информ. и упр.» / Л.А. Бахвалов. – Москва : Изд-во Моск. гос. горного ун-та, 2006. – 294 с.

23. Безрукова, В.С. Основы духовной культуры : энциклопедический словарь педагога / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – 937 с.

24. Белозерцев, Е.П. Гуманистические основания педагогической подготовки учителя / Е.П. Белозерцев // Гуманизация образования. – 1994. – № 2. – С. 34–42.

25. Белякова, Е.Г. Сопровождение профессионального самоопределения студентов – будущих педагогов: ценностно-смысловой подход / Е.Г. Белякова // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. – № 4 (58). – С. 64–72.

26. Бермус, А.Г. Педагогический компонент многоуровневого профессионально ориентированного университетского образования / А.Г. Бермус // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – Вып. 1 (5).

27. Берталанфи, Л. фон. История и статус общей теории систем / Л. фон. Берталанфи // Системные исследования : Ежегодник. – Москва : Издательство «Наука», 1973. – 268 с.

28. Бескин, М. Учет учебной работы учащихся / М. Бескин // Просвещение на транспорте. – 1925. – № 9. – С. 4.

29. Бизяева, А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореф. диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Бизяева Анна Александровна ; РГПУ им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 1993. – 20 с.

30. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – Москва : Наука, 1973. – 270 с.

31. Блонский, П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения : В 2-х т. / П.П. Блонский ; Под ред. А.В. Петровского. – Москва : Педагогика, 1979.

32. Богатырев, А.И. Теоретические основы педагогического моделирования: сущность и продуктивность / А.И. Богатырев, И.М. Устинова. – Текст : электронный. – URL: https://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i..doc.htm (дата обращения: 09.03.2026).

33. Богуславский, М.В. Отметка и оценка успеваемости как фактор повышения школьной успешности / М.В. Богуславский // Качество образования в школе. – 2008. – № 1. – С. 67–70.

34. Божович, Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков ; Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благонадежиной ; Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. – Москва : Педагогика, 1972. – 351 с.

35. Болотов, В.А. Оценка знаний. Основные подходы к созданию общероссийской системы оценки качества образования / В.А. Болотов // Экономика и образование сегодня. – 2005. – № 3. – С. 24–25.

36. 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. 85–122.

37. Бондаревская, Е.В. Основы педагогической культуры / Е.В. Бондаревская, Т.Ф. Белоусова, Т.И. Власова. – Ростов-на-Дону : РГПИ, 1993. – 16 с.

38. Бондаревская, Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.

39. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Булат, 2000. – 351 с.

40. Бордовская, Н.В. Педагогика : Учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 304 с.

41. Буров, К.С. Применение методов обобщения и представления педагогического опыта в процессе неформального повышения квалификации учителей / К.С. Буров // Мир педагогики и психологии. – 2022. – № 12 (77). – С. 6–11.

42. Буров, К.С. Профессиональный рост учителя в процессе подготовки научной публикации / К.С. Буров // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : Материалы XXII Международной научно-практической конференции. Москва – Челябинск, 20 апреля 2021 г. – Челябинск : ЧИППКРО, 2021. – 508 с. – С. 126–130.

43. Бычик, С.А. Контрольно-оценочная деятельность педагога как средство повышения профессиональной компетентности : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бычик Светлана Алексеевна ; ФГБОУ ВО «УралГУФК». – Челябинск 2013. – 181 с.

44. Ваганова, О.И. Моделирование контрольно-оценочной деятельности педагога / О.И. Ваганова, А.А. Жидков, М.М. Кутепов, И.Е. Барабина // Карельский научный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 4(33). – С. 11–14.

45. Васильева, З.И. Воспитание убеждений у школьников в процессе обучения : Учеб. пособие к спецкурсу / З.И. Васильева. – Ленинград : ЛГПИ, 1981. – 82 с.

46. Волковинская, Н.Ю. Формирование умений оценочной деятельности учителя в системе повышения квалификации : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Волковинская Наталья Юрьевна ; ГОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет». – Оренбург, 2008. – 209 с.

47. Вопросы психологии школьника : Сборник статей / Отв. ред. канд. пед. наук Л.И. Божович. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1951. – 224 с. : ил. –

(Известия Академии педагогических наук РСФСР. Труды Института психологии; Вып. 36).

48. Воровщиков, С.Г. Внутришкольная система развития учебно-познавательной компетентности учащихся / С.Г. Воровщиков // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. – № 1. – С. 31–40.

49. Выготский, Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л.С. Выготский ; Под ред. Д.Б. Эльконина. – Москва : Педагогика, 2008. – Т. 4. – 432 с.

50. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский ; под ред. В.В. Давыдова. – Москва : Педагогика-пресс, 1999. – 536 с.

51. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – Москва : Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.

52. Газман, О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О.С. Газман // Новые ценности в образовании: десять концепций и эссе. – Москва : Инноватор, 1995. – Вып. 3. – С. 58–63.

53. Гальперин П.Я. О соотношении понятий «деятельность», «действие», «операция» / П.Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – Т. 1. – С. 253–267.

54. Гальперин, П.Я. Опыт изучения формирования умственных действий / П.Я. Гальперин // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2017. – № 4. – С. 3–20.

55. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века : (В поисках практ.-ориентир. образоват. концепций) / Б.С. Гершунский ; Рос. акад. образования, Ин-т теории образования и педагогики. – Москва : ИнтерДиалект+, 1997. – 697 с.

56. Гнатышина, Е.А. Инновационные процессы в образовании : Коллективная монография / Е.А. Гнатышина, Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, А.А. Лоскутов, А.А. Саламатов, Н.В. Уварина. – Челябинск : Цицеро, 2016. – 210 с.

57. Горбунов, Ю.И. Тезаурусное моделирование французской грамматической терминологии : специальность 10.02.05 «Романские языки» : диссертация на получение ученой степени доктора филологических наук / Горбунов Юрий Иванович ; ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет». – Тольятти, 2004. – 356 с.

58. Горбунова, О.Ф. Профессиональная подготовка педагога к оценочной деятельности в процессе воспитания школьника : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Горбунова Олеся Федоровна ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 1999. – 211 с.

59. Горовая, В.И. Теория и практика дидактического проектирования : монография / В.И. Горовая, Р.И. Кузьминов, Л.Н. Харченко. – Ставрополь : Сервисшкола, 2005. – 158 с.

60. Григорьев, М.В. Проектирование информационных систем : учебник для среднего профессионального образования / М.В. Григорьев, И.И. Григорьева. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 278 с.

61. Григорьев, С.Г. Информатизация образования: фундаментальные основы : учебник для студ. пед. вузов и слушателей системы повышения квалификации педагогов / С.Г. Григорьев, В.В. Гришкун. – Томск : ТМЛ-Пресс, 2008. – 286 с.

62. Гукаленко, О.В. Инновационные образовательные технологии : учебно-методическое пособие / О.В. Гукаленко, Т.П. Ильин. – Тирасполь : РИО ПГУ, 2002. – 143 с.

63. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1972. – 423 с.

64. Давыдов, В.В. Психологические проблемы воспитания и обучения подрастающего поколения / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1977. – № 5. – С. 35–47.

65. Данилов, М.А. Дидактика / М.А. Данилов, Б.П. Есипов ; Под общ. ред. Б.П. Есипова. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. – 518 с.

66. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и… неопределенность / А.Н. Дахин // Педагогика : научно-теоретический журнал / Российская академия образования. – Москва. – 2003. – № 4. – С. 21–26.

67. Деси, Э.Л. «Что» и «почему» в достижении цели: потребности человека и самоопределение поведения / Э.Л. Деси, Р.М. Райан // Психологическое исследование. – 2000. – № 11 (4). – С. 227–268.

68. Долгов, А.И. О применимости математического масштабирования и нормирования / А.И. Долгов, Д.В. Маршаков // Вестник Донского государственного технического университета. – 2018. – Т. 18, № 1. – С. 92–101.

69. Емельянов, И.И. Советская школа Костромской губернии в период иностранной военной интервенции и гражданской войны (1918–1920 гг.) : автореф. диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Емельянов, Иван Иванович ; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. – Москва : [б. и.], 1954. – 16 с.

70. Ефремова, Н.Ф. Тестовый контроль в образовании : учебное пособие для студентов, получающих образование по педагогическим направлениям и специальностям / Н.Ф. Ефремова. – Москва : Логос, 2007. – 368 с.

71. Жданко, Т.А. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации / Т.А. Жданко // Magister Dixit. – 2012. – № 4. – С. 185–192.

72. Жданко, Т.А. Устойчивое развитие предметной и методической компетенций педагогов: проблемное поле, интерпретация / Т.А. Жданко // Банзаровские чтения. – 2022. – Ч. 1. – С. 279–283.

73. Жигулин, А.А. Феномен рефлексии как психологическая проблема / А.А. Жигулин, Н.И. Плаксина, Е.Н. Рябышева // Территория науки. – 2015. – № 2. – С. 23–27.

74. Житвай, С.А. Супервизия как метод сопровождения деятельности педагогов / С.А. Житвай // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2016. – № 6 (63). – С. 52–58.

75. Жуковский, В.И. Визуальное мышление в структуре научного познания / В.И. Жуковский, Д.В. Пивоваров, Р.Ю. Рахматуллин. – Красноярск : Изд-во Краснояр. ун-та, 1988. – 178 с.

76. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям: 050706 (031000) – Педагогика и психология; 050701 (033400) – Педагогика / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 7-е изд., стер. – Москва : Академия, 2012. – 206 с.

77. Зайцева, Ж.Н. Генезис виртуальной образовательной среды на основе интенсификации информационных процессов современного общества / Ж.Н. Зайцева, В.И. Солдаткин // Информационные технологии. – 2000. – № 3. – С.44–48.

78. Залевский, Г.В. Супервизия: практика в поисках теории / Г.В. Залевский // Сибирский психологический журнал. – 2008. – № 30. – С. 7–12.

79. Заруба, Н.А. Диссеминация педагогического опыта как средство повышения компетентности педагогов / Н.А. Заруба, Е.А. Нагрелли // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2009. – № 6 (40). – С. 87–90.

80. Зверева, М.В. О понятии «дидактические условия» / М.В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – Москва : Педагогика. – 1987. – № 1. – С. 29–32.

81. Зеер, Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование: теоретико-методологический аспект / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. – 51 с.

82. Зимняя, И.А Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя //Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14–22.

83. Зимняя, И.А Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Профессиональное образование. – 2006. – № 2. – С. 18–21.

84. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : Учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. – Москва : Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

85. Зиновьев, А.А. Логическая модель как средство научного исследования / А.А. Зиновьев, И.И. Ревзин // Вопросы философии. – 1960. – № 1. – С 82–90.

86. Змеев, С.И. Образование взрослых и андрагогика в реализации концепции непрерывного образования в России // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 3. – С. 94–101.

87. Зырянова, Н.И. Введение в профессионально-педагогическую деятельность : учебное пособие / Н.И. Зырянова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. – 153 с.

88. Иванова, Т.В. Педагогические основы культурологической подготовки будущего учителя : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени педагогических наук / Иванова Татьяна Викторовна ; ФГБОУ ВО «ВГСПУ». – Волгоград, 2002. – 367 с.

89. Ивин, А.А. Аксиология : науч. изд. / А.А. Ивин. – Москва : Высш. шк., 2006. – 389 с.

90. Ильченко, О.А. Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых курсов в учебном процессе : На примере подготовки специалистов с высшим образованием : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореф. диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ильченко Ольга Александровна ; Моск. гос. технол. акад. – Москва, 2002. – 22 с.

91. Ильясов, Д.Ф. Активные методы популяризации научных психолого-педагогических знаний среди учителей общеобразовательных организаций / Д.Ф. Ильясов, Е.А. Селиванова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2022. – № 2 (51). – С. 5–18.

92. Ипполитова, Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – Pp. 8–14.

93. Ипполитова, Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореф. диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Ипполитова Наталья Викторовна ; Челябинский педагогический университет. – Челябинск, 2000. – 50 с.

94. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. спец. / И.Ф. Исаев. – 2-е изд., стер. – Москва : Академия, 2004. – 206 с.

95. Исакова, В.Т. Структура оценочной деятельности учителя / В.Т. Исакова, С.К. Калдыбаев // Тенденции развития науки и образования. – 2019. – № 55-7. – С. 42–47.

96. Каган, М.С. Философия культуры / М.С. Каган ; Акад. гуманитар. наук и др. – Санкт-Петербург : ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 414 с.

97. Кальней, В.А. Мониторинг качества образования / В.А. Кальней, С.Е. Шишов. – Москва ; Вологда : Изд-во Вологод. ин-та повышения квалификации и переподгот. пед. кадров, 1998. – 203 с.

98. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев ; под ред. А.М. Арсеньева; сост. П.А. Лебедев. – Москва : Педагогика, 1982. – 703 с.

99. Качалова, Л.П. Возрастная педагогика: личностная педагогика : учеб. пособие / Л.П. Качалова ; Шадр. гос. пед. ин-т. – Шадринск : ШГПТ, 2003. – 201 с.

100. Качалова, Л.П. Супервизия как прогрессивный ресурс формирования профессиональной компетенции педагогов: монография / Л.П. Качалова, Л.Г. Светоносова ; Министерство просвещения РФ, Шадринский государственный педагогический ун-т. – Курск, 2022. – 100 с.

101. Кенжетаева, Р.О Оценочный компонент в деятельности педагога начальных классов / Р.О. Кенжетаева, С.Л. Нуржанова // Вестник Казахского национального женского педагогического университета. – 2019. – № 3(79). – С. 222–227.

102. Кениспаев, Ж.К. Профессиональная деятельность педагога как предмет исследования / Ж.К. Кениспаев, О.М. Чуприянова // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 3(70). – С. 260–261.

103. Керер, О.П. Совершенствование оценочной деятельности преподавателей среднего профессионального образования на основе индикаторов качества : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Керер Ольга Петровна ; Оренбургский государственный университет. – Оренбург, 2009. – 220 с.

104. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей : монография / А.В. Кирьякова. – Оренбург : ЮУКИ, 1996. – 190 с.

105. Ковалев, Б.П. Рефлексивная регуляция взаимодействия учителя с учащимися и пути ее коррекции / Б.П. Ковалев // Актуальные проблемы современной психологии : сборник научных статей / Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» ; отв. ред. А.М. Колышко ; ред. кол.: А.М. Колышко, Т.К. Комарова, К.В. Карпинский. – Гродно : ГрГУ, 2008. – С. 99–110.

106. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва ; Ростов-на-Дону: МарТ, 2005. – 448 с.

107. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х томах. Т. 1 / Я.А. Коменский ; под ред. А.И. Пискунова (отв. ред.) [и др.]. – Москва : Педагогика, 1982. – 656 с.

108. Пример оценочного средства для оценки квалификации «Учитель (по программам основного и среднего общего образования) (5 уровень квалификации) (утв. Решением Совета по профессиональным квалификациям в сфере образования протокол от 31.03.2022 № 18).

109. Конаржевский, Ю.А. Анализ урока / Ю.А. Конаржевский. – Москва : Изд-во ОЦ «Пед. поиск», 1999. – 336 с.

110. Конаржевский, Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса как фактор повышения эффективности управления общеобразовательной школой : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Конаржевский Юрий Анатольевич. – Челябинск, 1980. – 507 с.

111. Корнилов, Ю.В. VR-технологии в образовании: опыт, обзор инструментов и перспективы применения / Ю.В. Корнилов, А.А. Попов // Инновации в образовании. – 2018. – № 8. – С. 117–129.

112. Корнилов, Ю.В. Дополненная реальность: применение AR-технологий в обучении / Ю.В. Корнилов, А.А. Попов // Научный электронный журнал Меридиан. – 2018. – № 4 (15). – С. 264–266.

113. Корнилов, Ю.В. Иммерсивный подход в образовании / Ю.В. Корнилов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – № 1(26). – С. 174–178.

114. Королев, Ф.Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1921–1931 / Ф.Ф. Королев, Т.Д. Корнейчик, З.И. Равкин ; Под ред. Ф.Ф. Королева и В.З. Смирнова. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 508 с.

115. Королева, Т.П. Методическая подготовка учителя музыки: педагогическое моделирование : Монография / Т.П. Королева. – Минск : УП «Технопринт», 2003. – 216 с.

116. Корчак, Я. Как любить ребенка / Януш Корчак ; [пер. с пол.: К.Э. Сенкевич]. – Москва : У-Фактория, 2007. – 380 с.

117. Коршунов, А.М. Отражение, деятельность, познание / А.М. Коршунов. – Москва : Политиздат, 1979. – 216 с.

118. Косогова, А.С. Моделирование в образовании : учеб. пособие / А.С. Косогова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Иркутск: ИГУ, 2014. – 159 с.

119. Костылев, Ф.В. Учить по-новому : Нужны ли оценки-баллы : Кн. для учителя / Ф.В. Костылев. – Москва : Владос, 2000. – 102 с.

120. Костюнина, А.А. Структурно-функциональная модель и технология практико-ориентированной профессиональной подготовки будущего педагога в условиях модернизации педагогического образования // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 1.

121. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для вузов по педагогическим специальностям / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – Москва : Академия, 2006. – 394 с.

122. Краевский, В.В. Общие основы педагогики : Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.

123. Красницкая, Е.С. Формирование имиджевой культуры педагогов в системе дополнительного профессионального образования : специальность 5.8.7. «Методология и технология профессионального образования» : автореф. диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Красницкая Елена Сергеевна ; ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ». – Челябинск, 2024. – 22 с.

124. Ксензова, Г.Ю. Оценочная деятельность учителя : Учеб.-метод. пособие / Г.Ю. Ксензова. – Москва : Пед. о-во России, 1999. – 120 с.

125. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина; кол. авт. Всесоюзный научно-исследовательский институт профессионально-технического образования (Ленинград). – Москва : Высшая школа, 1990. – 119 с.

126. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан ; Междунар. акад. акмеол. наук, НИИ проф.-техн. образования, Н.-и. центр развития творчества молодежи. – Санкт-Петербург : [б. и.] ; Рыбинск : Н.-и. центр развития творчества молодежи, 1993. – 54 с.

127. Куликовский, А.В. Влияние оценочной деятельности учителя на успешность обучения учащихся: на примере уроков физической культуры в 7–8 классах : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Куликовский Антон Владимирович ; Карельский государственный педагогический университет. – Петрозаводск, 2002. – 19 с.

128. Куприянов, Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б.В. Куприянов, С.А. Дынина // Вестник Костромского государственного университета. – 2001. – Т. 6. – № 2. – С. 101–104.

129. «Идеал учителя» как научное понятие: историко-педагогический аспект / И.Д. Лельчицкий, М.А. Лукацкий // Педагогика. – 2005. –№ 1. – С. 79–85.

130. Леонова, Е.Е. Диагностические идеи и приемы в классической западной дидактике XVII–XIX веков / Е.Е. Леонова, Е.А. Михайлычев // Педагогическая диагностика. – 2003. – № 2. – С. 23–37.

131. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – Москва : Политиздат, 1977. – 304 с.

132. Липкина, А.И. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А.И. Липкина, Л.А. Рыбак. – Москва : Просвещение, 1968. – 142 с.

133. Липчиу, Н.В. Методология научного исследования : учеб. пособие / Н.В. Липчиу, К.И. Липчиу. – Краснодар : КубГАУ, 2013. – 290 с.

134. Логвинова, И.М. Управление процессом профессионального развития руководителя общеобразовательной организации по реализации ФГОС общего образования / И.М. Логвинова, Г.Л. Копотева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 4(31). – С. 63–71.

135. Лодатко, Е.А. Рефлексивное моделирование уровней интерпретации дидактической системы / Е.А. Лодатко // Рефлексия как ресурс современного образования : материалы II международной заочной научно-практической конференции (29 октября 2008 года) / М-во образования Ульяновской обл., Ульяновский ин-т повышения квалификации и переподгот. работников образования, Каф. педагогики и психологии, Науч.-исслед. лаб. психолого-пед. и социологической диагностики ; [редкол.: Загидуллин Р. Р. и др.]. – Ульяновск : УИПКПРО, 2008. – С. 9–20.

136. Ломакина, Т.Ю. Поисково-творческое самообразование преподавателя профессиональной школы: (дидактический аспект) / Т.Ю. Ломакина, А.В. Коржуев, М.Г. Сергеева. – Москва : Academia, 2011. – 271 с.

137. Ломакина, Т.Ю. Теория и практика развития исследовательских компетенций учителя / Т.Ю. Ломакина, С.В. Дзюбенко. – Москва : Нестор-История ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2017. – 187 с.

138. Лурье, Л.И. Теория и практика подготовки специалистов-исследователей в системе «школа-вуз» : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореф. диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Лурье Леонид Израилевич ; ФГБОУ ВО «МПГУ». – Москва, 2000. – 38 с.

139. Майоров, А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования : Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования / А.Н. Майоров. – Москва : «Интеллект-центр», 2001. – 296 с.

140. Марголис, А.А. Учитель для новой школы: модернизация педагогического образования в России / А.А. Марголис, В.В. Рубцов // Образовательная политика. – 2010. – № 4(42). – С. 42–55.

141. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : Пособие для учителя / А.К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1983. – 96 с.

142. Маркова, А.К. Акмеологическое содержание профессионального становления психолога в сфере образования / А.К. Маркова // Акмеология. – 2003. – № 3. – С. 47–50.

143. Маркова, А.К. Психологические критерии эффективности учебного процесса / А.К. Маркова // Вопросы психологии. – 1977. – № 4. – С. 40–51.

144. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.

145. Маркова, С.М. Прогнозирование как стратегическое направление развития инженерно-педагогического образования / С.М. Маркова // Наука и школа. – 2010. – № 6. – С.18–21.

146. Матвиевская, Е.Г. Формирование культуры оценочной деятельности / Е.Г. Матвиевская. – Москва : Флинта, 2014. – 380 с.

147. Матвиевская, Е.Г. Формирование культуры оценочной деятельности педагога в системе повышения квалификации: теория, методология, практика : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Матвиевская Елена Геннадьевна ; ФГБОУ ВО «ОГПУ». – Оренбург, 2009. – 429 с.

148. Маханькова, А.Х. Мотивация, как компонент профессиональной компетентности педагогов ДОО / А.Х. Маханькова, Г.М. Клочкова // Вестник магистратуры. – 2016. – № 6–2(57). – С. 87–90.

149. Медынский, Е.Н. О роли педагога, «педагогических заветах» и проч. (ответ на статью т. Прохоровой) / Е.Н. Медынский // Вестник просвещения. – 1924. – № 7–8.

150. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / Под ред. В.Д. Шадрикова, И.В. Кузнецовой. – Москва, 2010. – 178 с.

151. Мильченко, Л.В. Культура педагогического оценивания / Л.В. Мильченко // Взаимодействие личности, общества и образования в современных социокультурных условиях: Межвузовский сб. науч. трудов. – Санкт-Петербург : ЛОИРО, 2005. – С. 439–442.

152. Мироненко, Е.С. Цифровая образовательная среда: понятие и структура // Социальное пространство. – 2019. – № 4 (21). – С. 6.

153. Митина, Л.М. Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования / под ред. Л.М. Митиной. – Москва : Изд-во «Психология профессиональной деятельности», 2002. – 376 с.

154. Митина, Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога / Л.М. Митина ; Отв. ред. к.п.н. М.А. Ушакова. – Москва : Сентябрь, 1999. – 190 с.

155. Моделирование и познание : сборник / ред. В.А. Штофф. – Минск : Наука и техника, 1974. – 209 с.

156. Моделирование как метод научного исследования : гносеол. анализ / Б.А. Глинский, Б.С. Грязнов, Б.С. Дынин, Е.П. Никитин. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1965. – 248 с.

157. Мониторинг «Проблемы реализации федеральной образовательной программы начального общего образования, федеральной образовательной программы основного общего образования, федеральной образовательной программы среднего общего образования» : аналитический отчет // Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/02/analiticheskij_otchet_problemy_realizaczii_fop.pdf (дата обращения 09.03.2026).

158. Мясищев, В.Н. Психология отношений : избранные психологические труды / В.Н. Мясищев ; под ред. А.А. Бодалева ; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. – 4-е изд. – Москва, Воронеж : Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; МОДЭК, 2011. – 398 с.

159. Назаров, С.А. Педагогическая модель информационно-образовательной среды технического вуза / С.А. Назаров, В.А. Назаров, Т.С. Каменева // Педагогические науки. – 2006. – № 6(21). – С. 294–299.

160. Найн, А.Я. Педагогическое управление процессом развития учебно-познавательной ориентации педагогов в системе дополнительного профессионального образования / А.Я. Найн, Т.А. Бирюкова, С.А. Виноградов,

С.В. Гаинцев // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2015. – Т. 10. – № 1. – С. 105–116.

161. Найн, А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований /А.Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44–49.

162. Непрокина, И.В. Безопасная образовательная среда: моделирование, проектирование, мониторинг : учебное пособие / И.В. Непрокина, О.П. Болотникова, А.А. Ошкина ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Тольят. гос. ун-т, Гуманит.-пед. ин-т. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2012. – 91 с.

163. Непрокина, И.В. Метод моделирования как основа педагогического исследования / И.В. Непрокина // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 7. – С. 61–64.

164. Новик, И.Б. Гносеологическая характеристика кибернетических моделей / И.Б. Новик // Вопросы философии. – 1963. – № 8. – С. 92–103.

165. Новиков, А.М. Методология : словарь системы основных понятий / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – Москва : Ленанд, 2019. – 208 с.

166. Новиков, А.М. Методология : основания методологии, методология научного исследования, методология практической деятельности, введение в методологию художественной деятельности, методология учебной деятельности, введение в методологию игровой деятельности : учебно-методическое пособие / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – Изд. 2-е, испр. – Москва : КРАСАНД, 2013. – 627 с.

167. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : Учеб. пособие для студ. пед вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева ; Под ред. Е.С. Полат. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002.– 272 с.

168. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся / [Рубцов В.В. и др.] ; под ред. В.В. Рубцова, Н.И. Поливановой. – Москва : ИГ-СОЦИН, 2007. – 287 с.

169. Общая и профессиональная педагогика : Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение» : В 2 кн. Кн. 1 / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. – Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – 174 с.

170. Ожегов, С.И. Словарь русского языка : Ок. 53000 слов / С.И. Ожегов ; Под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – Москва : ООО «Издательство Оникс» : ООО «Издательство Мир и образование», 2007. – 1200 с.

171. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеол. выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – Москва : Азбуковник, 1997. – 939 с.

172. Орешкина, А.К. Развитие научных школ как механизм оптимизации образовательного пространства непрерывного образования / А.К. Орешкина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 3. – С. 7–13.

173. Орлова, И.В. Тренинг профессионального самопознания : теория, диагностика и практика педагогической рефлексии : методическое пособие / И.В. Орлова. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 124 с.

174. Панина, С.В. Концептуальные подходы к педагогическому сопровождению личностного самоопределения старшеклассников в процессе литературного образования / С.В. Панина, С.Ю. Залуцкая // Вестник ЯГУ. – 2006. – Т. 3. – № 4. – С. 52–57.

175. Паспорт национального проекта «Молодежь и дети» (2025–2030 гг.). – URL: https://minobrnauki.gov.ru/upload/2025/03/N_Molodezh__i_deti.pdf (дата обращения 09.03.2026).

176. Пахомова, Е.А. Становление территориальной многоуровневой системы педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Пахомова Елена Алексеевна ; ФГБОУ ВО «НовГУ». – Великий Новгород, 2017. – 479 с.

177. Пачина, А.Г. Управление развитием оценочной деятельности учителя начальных классов в системе повышения квалификации : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)» : автореф. диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Пачина Анжела Геннадьевна ; ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет». – Омск, 2012. – 24 с.

178. Педагогика : Учеб. пособие для фак. педагогики и методики нач. обучения пед. ин-тов / В.А. Сластенин, Т.В. Воликова, А.А. Люблинская [и др.] ; Под ред. С.П. Баранова [и др.]. – Москва : Просвещение, 1976. – 352 с.

179. Педагогическая оценочная деятельность : Крат. понятийно-терминол. слов. / М-во образования Рос. Федерации. Ом. гос. пед. ун-т, Центр проблем качества ; [Сост. В.С. Сергеева]. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2003. – 22 с.

180. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова [и др.] ; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – Москва: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.

181. Первакова, С.А. Педагогические идеи Марка Фабия Квинтилиана: 35–96 гг. н. э. : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Первакова Светлана Александровна ; КЧГУ имени У.Д. Алиева. – Карачаевск, 2005. – 145 с.

182. Перовский, Е.И. Проверка знаний учащихся в средней школе / Е.И. Перовский. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 511 с.

183. Песталоцци, И.Г. Избранные педагогические произведения: в 3 т. : [Пер. с нем.] / И.Г. Песталоцци. – Москва : Акад. пед. наук РСФСР, 1961.

184. Пирогов, Н.И. Избранные педагогические сочинения / Н.И. Пирогов. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1953. – 752 с.

185. Писарева, С.А. Современное понимание результатов школьного образования: от концепции образованности к концепции универсальных учебных действий / С.А. Писарева // Образование: традиции и инновации. – 2021. – № 3(34). – С. 41–44.

186. Писаренко, В.И. Моделирование в современной педагогике / В.И. Писаренко // Общество: социология, психология, педагогика. – 2019. – № 12(68). – С. 146–154.

187. Платон. Полное собрание сочинений в одном томе / Платон. – Москва : Альфа-книга, 2023. – 1311 с.

188. Платонова, Р.И. Моделирование в научно-педагогических исследованиях / Р.И. Платонова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 3(20). – С. 190–194.

189. Подласый, И.П. Педагогика. 100 вопросов – 100 ответов : Учеб. пособие для студентов вузов / И.П. Подласый. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 365 с.

190. Поликарпова, В.В. Оценочная деятельность учителя: теоретический аспект / В.В. Поликарпова // Вестник Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – Вып. 70-2. – Санкт-Петербург, 2008. – С. 143–146.

191. Поликарпова, В.В. Развитие оценочной деятельности учителя в процессе его профессионального становления : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Поликарпова Валентина Вячеславовна ; ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2009. – 198 с.

192. Полонский, В.М. Оценка знаний школьников / В.М. Полонский. – Москва : Знание, 1981. – 96 с.

193. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – Москва : Высш. шк., 2004. – 512 с.

194. Пономаренко, М.А. Педагогическое супервизорство: генезис понятия и сущность / М.А. Пономаренко // Письма в Эмиссия. Оффлайн. – 2012. – № 8.

195. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации и от 31 мая 2021 N 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 N 64100).

196. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 N 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 N 64101).

197. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного

образовательного стандарта среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 07.06.2012 N 24480).

198. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 19 февраля 2024 № 110 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства образования и науки Российской Федерации и Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 22.02.2024 № 77331).

199. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 № 372 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 12.07.2023 № 74229).

200. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 № 370 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 12.07.2023 № 74223).

201. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 № 371 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 12.07.2023 № 74228).

202. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 9 октября 2024 года № 704 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 11.02.2025 № 81220).

203. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)

(воспитатель, учитель)”» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550).

204. Приказ Национального агентства развития квалификаций от 21 октября 2022 № 118/22-ПР «Об утверждении Методических рекомендаций по разработке проектов квалификаций, на соответствие которым проводится независимая оценка квалификации».

205. Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка : Учеб.-метод. пособие / Е.Д. Божович, Т.Д. Пускаева, Г.А. Вайзер [и др.] ; Под ред. Е.Д. Божович. – Москва : Моск. психол.-социал. ин-т, Ин-т практ. психологии, 1999. – 224 с.

206. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / Под ред. Н.А. Менчинской. – Москва : Педагогика, 1971. – 270 с.

207. Пуденко, Т.И. Концептуальные основы модели профессионального роста педагогических работников на основе оценки уровня владения профессиональными компетенциями / Т.И. Пуденко // Управление образованием: теория и практика. – 2019. – № 4(36). – С. 4–13.

208. Пургина, Е.И. Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке : учеб. пособие / Е.И. Пургина ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – 275 с.

209. Радченко, А. Формы учета педагогической работы / А. Радченко // Современная практика социального воспитания : сб. статей. – Москва : Работник просвещения, 1924. – 244 с.

210. Ракитина, Е.А. Информационные поля в учебной деятельности / Е.А. Ракитина, В.Ю. Лыскова // Информатика и образование. – 1999. – № 1. – С. 19–25.

211. Раскина, И.И. Формирование представлений о модели и моделировании в начальной школе / И.И. Раскина, Т.В. Баракина. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2006. – 30 с.

212. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 N Р-174 «Об утверждении Концепции создания единой

федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров».

213. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 5 ноября 2025 N Р-264 «Об утверждении методических рекомендаций по созданию передовых образовательных пространств в общеобразовательных организациях».

214. Результаты международного сравнительного исследования PISA в России / Г.С. Ковалева, Э.А. Красновский, Л.П. Краснокутская, К.А. Краснянская // Вопросы образования. – 2004. – № 1. – С. 138–180.

215. Рожков, М.И. Экзистенциальный подход к социально-педагогическому сопровождению детей / М.И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 2. – № 4. – С. 23–27.

216. Розенблют, А. Поведение, целенаправленность и телеология / А. Розенблют, Н. Винер, Дж. Биглоу // Винер Н. Кибернетика, или управление и связь в животном и машине / Н. Винер. – 2-е изд. – Москва : Наука ; Главная редакция изданий для зарубежных стран, 1983. – С. 297–307.

217. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2003. – 508 с.

218. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Москва [и др.] : Питер, 2012. – 705 с.

219. Рындак, В.Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теория взаимодействия) : Монография / В.Г. Рындак. – Москва : Пед. вестн., 1997. – 244 с.

220. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников : учебное пособие / А.И. Савенков. – 3-е изд., перераб. – Самара : Федоров : Учебная литература, 2010. – 189 с.

221. Савин, Н.В. Педагогика : Учеб. пособие для пед. уч-щ / Н.В. Савин. – 2-е изд., доп. – Москва : Просвещение, 1978. – 351 с.

222. Савиных, Г.П. Ресурсы внутренней системы оценки качества образования для достижения социальных эффектов образовательной деятельности / Г.П. Савиных // Педагогические измерения. – 2019. – № 2. – С. 118–122.

223. Седов, Л.И. Методы подобия и размерности в механике / Л.И. Седов. – Москва : Наука, 1977. – 438 с.

224. Селезнев, Н.В. Когда оценка воспитывает / Н.В. Селезнев ; Под общ. ред. Л.Ю. Гордина. – Кишинев : Лумина, 1982. – 95 с.

225. Селезнев, Н.В. Развитие оценочной деятельности учителя и учащихся в учебно-воспитательном процессе : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Селезнев Николай Васильевич ; ФГБОУ ВПО «БГПИ». – Борисоглебск, 1997. – 25 с.

226. Селезнев, Н.В. Развитие оценочной деятельности учителя и учащихся как педагогическая проблема / Н.В. Селезнев. – Тирасполь, 1999. – 124 с.

227. Сенько, Ю.В. Педагогический процесс как гуманитарный феномен / Ю.И. Сенько // Педагогика. – 2002. – № 1.– С. 11–17.

228. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – Москва: Логос, 1999. – 272 с.

229. Сериков, В.В. Развитие личности в образовательном процессе : монография / А.В. Сериков. – Москва : Логос, 2012. – 447 с.

230. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2000. – 349 с.

231. Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «История». Среднее общее образование : методические рекомендации / Е.А. Крючкова, И.Ю. Синельников, О.Н. Шапарина, А.Ю. Лазебникова ; под ред. А.Ю. Лазебниковой. – Москва : ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения», 2024 – 96 с.: ил.

232. Система оценки предметных результатов обучения в начальной школе. Русский язык. Литературное чтение. Математика. Окружающий мир : методические рекомендации для учителя / Н.Ф. Виноградова, М.И. Кузнецова, М.В. Рожкова, О.А. Рыдзе ; под ред. Н.Ф. Виноградовой. – Москва : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. – 271 с.

233. Сластенин, В.А. Качество образования как социально-педагогический феномен / В.А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 1. – С. 4–11.

234. Сластенин, В.А. Педагогика : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; Под ред. В.А. Сластенина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

235. Сластенин, В.А. Психология и педагогика : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений непедагогического профиля / В.А. Сластенин, В.П. Каширин. – 7-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 480 с.

236. Сластенин, В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе его профессиональной подготовки / В.А. Сластенин. – Москва : Просвещение, 1976. – 160 с.

237. Слободчиков, В.И. Психология становления и развития человека в образовании (доклад) / В.И. Слободчиков // Вестник СПбГУ. Сер. 16. Психология. Педагогика. – 2016. – № 1. – С. 100–108.

238. Смирнова, М.В. Методика диагностики терминальных ценностей личности / М.В. Смирнова // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». – 2011. – № 2 (10). – С. 135–145.

239. Современный словарь иностранных слов : Ок. 20 000 слов / [К. филос. н. Н.М. Ланда и др.; Ведущий ред. Л.Н. Комарова]. – Санкт-Петербург : Дуэт, Комета, 1994. – 740 с.

240. Соколов, К.Н. Учет педагогической работы в школе / К.Н. Соколов. – Москва : Новая Москва, 1924. – 224 с.

241. Соколова, О.И. Педагогические основы развития информационной среды вуза : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Соколова Ольга Ивановна ; Сарат. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. – Ростов-на-Дону, 2001. – 26 с.

242. Соловьев, В.С. Сочинения. В 2 т. Т. 1 / В.С. Соловьев. – Москва : Мысль, 1988. – 892 с.

243. Степанов, П.В. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе / П.В. Степанов, Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова. – Москва : Академия: АПКиПРО, 2003. – 82 с.

244. Супервизия супервизора : практика в поиске теории / [ред.-сост. Дж. Винер, Р. Майзен, Дж. Дакхэм] ; под ред Д. Винер, Р. Майзена, Д. Дакхем ; [пер. с англ. З.А. Кривулиной и В.В. Зеленского]. – Москва : Когито-Центр, 2006. – 350 с.

245. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3-х т. / В.А. Сухомлинский. – Москва : Педагогика, 1979–1981.

246. Сухомлинский, В.А. Избранные произведения : в 5 томах / В.А. Сухомлинский. – Киев : Рад. школа, 1979–1980.

247. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев : Рад. школа, 1969. – 247 с.

248. Сыманюк, Э.Э. Диссеминация в образовании как условие преодоления консервативного педагогического опыта / Э.Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 5. – С. 37–45.

249. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Н.Ф. Талызина. – Москва : Академия, 1998. – 282 с.

250. Толстой, Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой. – 2-е изд., доп. – Москва : Учпедгиз, 1953. – 444 с.

251. Трубина, И.И. Педагогический мониторинг как инструмент развития информационной основы управления образовательным учреждением : [Монография] / И.И. Трубина. – Москва : Образование и Информатика, 2003. – 118 с.

252. Тряпицына, А.П. Инновации в педагогическом образовании как необходимое условие реализации приоритетного национального проекта «Образование» / А.П. Тряпицына // Вестник Герценовского университета. – Санкт-Петербург. – 2007. – № 1(39). – С. 28–30.

253. Уварина, Н.В. Профессиональная гибкость как «soft skills» педагога / Н.В. Уварина, А.В. Савченков // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2019. – Т. 11. – № 3(45). – С. 27–36.

254. Указ Президента Российской Федерации от 07 мая 2024 N 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года».

255. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений : В 10 т. / К.Д. Ушинский. – Москва ; Ленинград : Акад. пед. наук РСФСР, 1948–1952.

256. Федеральный закон от 29 декабря 2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

257. Федеральный закон от 24 сентября 2022 N 371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 1 Федерального закона «Об обязательных требованиях в Российской Федерации».

258. Федеральный образовательный портал «Единое содержание общего образования». – URL: https://edsoo.ru/ (дата обращения 09.03.2026).

259. Фоменко, С.Л. Когнитивные технологии в современном образовании (исследовательский метод) / С.Л. Фоменко, К.С. Кузнецова // Когнитивные исследования в образовании : Сб. научных статей VII Междунар. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 27 марта 2019 г.). – Екатеринбург, 2019. – С. 155–158.

260. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.] ; под ред. А.Г. Асмолова. – Москва : Просвещение, 2010. – 159 с.

261. Фридман, Л.М. Наглядность и моделирование в обучении / Л.М. Фридман. – Москва : Знание, 1984. – 81 с.

262. Фрумина, Е. Роль социальных сетей в профессиональном развитии педагогических кадров / Е. Фрумина // Всероссийский сборник материалов аспирантов и соискателей АПКиППРО. – Москва : АПКиППРО, 2007.

263. Хендерлонг, Дж. Влияние похвалы на внутреннюю мотивацию: обзор и обобщение / Дж. Хендерлонг, М.Р. Леппер // Психологический вестник. – 2002. – № 128(5). – С. 774–795.

264. Ходякова, Н.В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающих образовательных систем : специальность 13.00.01: «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Ходякова Наталия Владимировна ; ФГБОУ ВО «ВГСПУ». – Волгоград, 2013. – 465 с.

265. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на Отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 г. / А.В. Хуторской // Эйдос. – 2002. – № 1. – С. 1.

266. Чернова, Ю.К. Качество. Культура. Образование : терминологический словарь / Ю.К. Чернова, В.В. Щипанов. – Тольятти : ТолПИ, 2000. – 24 с.

267. Чечель, И.Д. Современные подходы реализации непрерывного профессионального развития руководителей образовательных организаций // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 3(24). – С. 32–40.

268. Шамов, И.В. Развитие корпоративной культуры студентов в образовательной среде вуза : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Шамов Игорь Вячеславович ; Казанский (Приволжский) федеральный университет. – Казань, 2017. – 24 с.

269. Шацкий, С.Т. На пути к трудовой школе / С.Т. Шацкий // Трудовая школа : ст. С.А. Золотарева, А.В. Голубева, С.Т. Шацкого / Всероссийский учительский союз. – Москва : Типография К.Л. Меньшова, 1918. – 136 с.

270. Щукина, Г.И. Роль деятельности в учебном процессе : Кн. для учителя / Г.И. Щукина. – Москва : Просвещение, 1986. – 142 с.

271. Эльконин, Д.Б. Детская психология : Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Ред.–сост. Д.Б. Эльконин. – 4-е изд. – Москва : Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.

272. Эльконин, Д.Б. Как учить детей читать / Д.Б. Эльконин. – Москва : Знание, 1976. – 64 с.

273. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – Москва : Просвещение, 1968. – 145 с.

274. Энциклопедия эпистемологии и философии науки / Российская акад. наук, Ин-т философии РАН ; [редкол. : И.Т. Касавин (гл. ред. и сост.) и др.]. – Москва : Канон+, 2009. – 1247 с.

275. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – Москва: Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.

276. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – Москва : Изд. фирма «Сентябрь», 1996. – 96 с.

277. Яковлев, Е.В. Супервизия как педагогический феномен / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 10. – С. 9–13.

278. Яковлева, Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Яковлева Надежда Максимовна ; Челяб. гос. ун-т. – Челябинск, 1992. – 403 с.

279. Яковлева, Н.О. Диссертация как результат педагогического исследования : Монография / Н.О. Яковлева, Е.В. Яковлев. – Краснодар : Изд-во Краснодарского государственного института культуры, 2019. – 304 с.

280. Ясвин, В.А. Влияние характеристик школьной среды на учебные достижения учащихся / В.А. Ясвин, С.Н. Рыбинская // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2015. – Т. 15, вып. 2. – С. 68–72.

281. Ященко, Н.В. Преемственность в организации самостоятельной деятельности студентов : на материале изучения иностранного языка : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ященко Надежда Викторовна ; Барнаул. гос. пед. ун-т. – Барнаул, 2001. – 197 с.

282. Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., Krathwohl, D. R., Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, Handbook I: Cognitive domain, David McKay Company, New York ,1956.

283. Calleja, G. In-Game: from immersion to incorporation. Cambridge (MA) : MIT Press, 2011. 240 p.

284. Maslow, A.H., Dominance-quality and social behavior in infra-human primates, Jour. Social Psychol., 1940, 11: 313–324.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А.
Выделение целевых ориентиров по направлению формирования компонентов оценочной деятельности

Таблица А.1

Компонент оценочной деятельности	Подцели декомпозиции	Педагогические условия
Мотивационно-ценностный	Обеспечение педагогической включенности в оценочную деятельность на основе устойчивой системы ценностных и смысловых ориентаций; формирование внутренней мотивации к оценочной деятельности как значимому элементу профессиональной практики; стимулирование интереса к осмысленному взаимодействию в образовательной среде; поддержка самоопределения и саморефлексии в процессе принятия оценочных решений	Создание информационно-образовательной среды в системе дополнительного профессионального образования, способствующей осмыслению ценностных оснований оценочной деятельности и укреплению профессиональной позиции педагогов
Когнитивный	Формирование у педагогов целостного представления о сущности оценочной деятельности, ее целях и функциях; овладение категориальным аппаратом, нормативной базой и методологическими основами оценки образовательных результатов; развитие способностей к планированию и логической интерпретации оценочных действий на основе актуальных научных и нормативных ориентиров	Обеспечение доступа к структурированной нормативно-методической информации, позволяющей систематизировать знания и формировать оценочную деятельность. Доступ к ресурсам информационно-образовательной среды в части распределения требований к результатам освоения основной образовательной программы обучающимися
Операционально-деятельностный	Развитие умений и навыков, необходимых для проектирования и осуществления процедур педагогической оценки; обеспечение способности к самостоятельному выбору адекватных методов и форм оценивания; формирование практико-ориентированной позиции, включающей действия по организации оценочной обратной связи и педагогическому сопровождению обучающегося	Проведение тренингов, мастер-классов и ситуационных практикумов с акцентом на развитие практических умений в оценивании. Обеспечение распределения требования к результатам освоения основной образовательной программы. Решение иммерсивных ситуаций

Рефлексивный	Формирование способности педагогов к осмысленному анализу собственных оценочных действий; развитие внутренней готовности к корректировке педагогической позиции на основе самонаблюдения и сопоставления полученных результатов с этическими и профессиональными нормами; интеграция когнитивной, эмоциональной и смысловой составляющих рефлексии	Организация рефлексивных практик в формате супервизий, семинаров и кейс-обсуждений, способствующих самоанализу и профессиональной коррекции
Результативный	Формирование у педагогов готовности к осмысленной интерпретации результатов оценивания в соответствии с целями и содержанием образовательного процесса; развитие навыков анализа качества оценочного взаимодействия; формирование целостного взгляда на результаты как показатель эффективности педагогического процесса и личностно-профессионального роста обучающихся	Включение педагогов в процедуры анализа последствий оценочной практики и обсуждение реальных кейсов для формирования адекватной интерпретации результатов

Приложение Б.
Рабочая программа спецкурса
«Основы оценочной деятельности педагогов»

1. Цель и задачи освоения дисциплины

Целью рабочей программы спецкурса «Основы оценочной деятельности педагогов» (далее – программа) программы является развитие у педагогов оценочной деятельности, основанной на профессионально выверенных подходах, опирающейся на нормативные требования и этические принципы, обеспечивающей высокое качество педагогического взаимодействия, создание условий для всесторонней поддержки образовательного и личностного развития обучающихся, а также полноценную реализацию положений федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

Задачи освоения программы:

– раскрыть сущность оценочной деятельности педагогов как целостной системы профессиональных действий и отношений;

– изучить современные подходы к оцениванию образовательных достижений обучающихся, включая критериальное и формирующее оценивание, с акцентом на их цели, содержание, принципы и нормативные основания;

– освоить приемы интерпретации и использования результатов оценивания для осуществления педагогической диагностики, организации обратной связи и индивидуализации образовательных маршрутов;

– проанализировать нормативные основания проектирования образовательных результатов и овладеть алгоритмами согласования требований в рамках педагогического коллектива;

– сформировать целостное представление о системе оценки качества как компоненте образовательной программы, обеспечивающем достижимость, проверяемость и практическую значимость планируемых результатов;

– развить умения проектировать оценочные процедуры, подбирать и применять соответствующие методы, инструменты и критерии в соответствии с задачами обучения и требованиями ФГОС общего образования;

– сформировать основы педагогической рефлексии, направленной на анализ собственной оценочной практики, выявление профессиональных дефицитов и повышение ее результативности.

2. Планируемые результаты освоения программы спецкурса

В результате освоения программы формируются компоненты оценочной деятельности, что проявляется в повышении уровня сформированности ее мотивационно-ценностного, когнитивного, операционально-деятельностного, рефлексивного и результативного компонентов.

Слушатель должен приобрести следующие знания и умения, обеспечивающие качественные изменения в структуре оценочной деятельности.

Слушатель должен знать:

– основные этапы становления оценочной деятельности в педагогической практике;

– сущность оценочной деятельности педагогов, ее отличия от контрольно-оценочной деятельности;

– различие между понятиями «отметка» и «оценка»;

– содержание федеральной рабочей программы по учебному предмету в части проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы (личностные, метапредметные и предметные);

– содержательные характеристики ключевых компонентов оценочной деятельности –мотивационно-ценностного, когнитивного, операционально-деятельностного, рефлексивного и результативного – и их значение в профессиональной практике;

– современные методы и формы оценивания образовательных достижений обучающихся, их цели, периодичность применения и возможности использования результатов оценки при проектировании индивидуальной образовательной траектории;

– принципы и особенности критериального и формирующего оценивания как инструментов обеспечения качества образовательного процесса и поддержки личностного развития обучающихся;

– различия между внутренней и внешней оценкой.

Слушатель должен уметь:

– вовлекать обучающихся в систему оценивания образовательных достижений (выбирать приемы взаимооценки, самооценки и саморефлексии, знакомить обучающихся с требованиями к результатам и критериями их достижения);

– учитывать реакцию обучающихся и возможные мотивационные последствия при формулировании оценочных суждений;

– посредством оценочной деятельности оказывать позитивное влияние на учебную мотивацию и личностное развитие обучающихся;

– осуществлять комплексный анализ собственной оценочной деятельности, выявлять ее сильные и проблемные стороны и вносить коррективы на основе проведенной рефлексии;

– разрабатывать и применять механизмы критериального и формирующего оценивания как средства повышения качества образования и стимулирования учебной мотивации.

Слушатель должен владеть:

– навыками постановки четкой учебной цели и формулирования задач, направленных на достижение конкретных образовательных результатов;

– навыками отбора и применения различных методов и форм оценки образовательных достижений обучающихся с учетом учебной ситуации.

3. Объем программы спецкурса

Общая трудоемкость – 22 часа: лекции – 2 часа, семинары-погружения – 8 часов, практические занятия – 8 часов (Таблица Б.3.1).

Таблица Б.3.1 – Объем программы

Виды учебной деятельности	Всего часов
Общая трудоемкость	22
Контактная работа	22
Лекции	2
Семинары-погружения	10
Практикум	10

4. Содержание программы

4.1. Разделы программы

Программа ориентирована на формирование целостной и функционально обоснованной оценочной деятельности у педагогов в системе дополнительного профессионального образования. Ее структура охватывает как базовые теоретические положения, так и практико-ориентированные аспекты, направленные на активное освоение норм, методов и инструментов педагогического оценивания в соответствии с требованиями современной образовательной политики (Таблица Б.4.1).

Таблица Б.4.1 – Разделы программы

Содержание разделов программы	Практико-ориентированный блок спецкурса, акад. час		
	Лекция	Семинар-погружение	Практикум
Сущность оценочной деятельности	2	2	–
Основные виды оценивания (критериальное, формирующее), способы применения в педагогической практике	–	2	4
Внутренняя и внешняя оценка, способы обработки результатов оценочных процедур, их учет в педагогической практике	–	2	2
Нормативные основания и согласование образовательных результатов в рамках основной образовательной программы общего образования	–	2	2
Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной общеобразовательной программы	–	2	2
Итого	2	10	10

4.2. Содержание разделов программы

Тема 1. Сущность культуры оценочной деятельности. Отличия оценочной деятельности от контрольно-оценочной деятельности.

Понятие и сущность оценочной деятельности в педагогическом контексте. Понятийное содержание и педагогическая интерпретация категории «оценочная деятельность». Структурная организация и функциональное наполнение оценочной деятельности педагогов. Роль оценочной деятельности в системе педагогической и профессиональной культуры учителя. Логика формирования и условия проявления оценочной деятельности в образовательной практике. Влияние оценочной деятельности на качество образовательного процесса и результаты обучения. Принципы и правила культуросообразной оценочной практики: проектирование критериев оценивания совместно с обучающимися; согласование форм представления результатов оценки; учет индивидуального продвижения обучающихся и фиксация его образовательных достижений; анализ успехов и трудностей обучающихся; использование динамической отметки как средства мотивации и коррекции результатов обучения.

Тема 2. Основные виды оценивания (критериальное, формирующее), способы применения в педагогической практике.

Основные разновидности оценивания в образовательной деятельности. Содержание и особенности критериального оценивания в системе обучения. Педагогические возможности критериального оценивания: определение уровня подготовки обучающихся, формирование мотивации к обучению, обеспечение дифференцированного подхода, организация обратной связи. Формирующее оценивание как средство развития учебной самостоятельности и рефлексивных навыков обучающихся. Практические формы реализации формирующего оценивания: самооценка на основе критериев, взаимооценивание, использование понятийных карт. Выбор адекватных форм и методов оценивания с учетом целей и задач обучения. Педагогический анализ преимуществ и ограничений критериального оценивания. Методические подходы, приемы и инструментарий, применяемые в формирующем оценивании.

Тема 3. Внутренняя и внешняя оценка, способы обработки результатов оценочных процедур, их учет в педагогической практике.

Сравнительный анализ внутренней и внешней оценки: цели, функции, нормативно-правовые основания. Роль внутренней оценки в профессионально-педагогической деятельности: принципы, возможности и ограничения. Внешняя оценка как инструмент обеспечения качества образования: виды, процедуры, особенности применения. Подходы к обработке и анализу результатов оценочных процедур в педагогической практике. Методы интерпретации оценочных данных и их педагогическая значимость. Использование результатов оценивания для планирования индивидуальных образовательных маршрутов и педагогической коррекции. Обратная связь как необходимый элемент оценочной деятельности: формы, цели и механизмы реализации. Этические и ценностные аспекты оценочной деятельности педагогов: ответственность, объективность, педагогическая целесообразность. Развитие рефлексивной позиции педагогов в контексте оценивания: критический анализ собственной оценочной практики. Принятие обоснованных оценочных решений и их реализация в процессе образовательного взаимодействия.

Тема 4. Нормативные основания и согласование образовательных результатов в рамках основной образовательной программы общего образования.

Рассмотрение требований к результатам освоения обучающимся основой образовательной программы начального, основного и среднего общего образования

Структура и содержание требований к результатам освоения основной образовательной программы (личностным, метапредметным и предметным), их взаимосвязь и функциональное значение в рамках образовательного процесса. Логика и принципы распределения требований к планируемым результатам по годам обучения: системность, преемственность, целевая направленность. Методологические подходы к проектированию результатов обучения в контексте требований ФГОС общего образования. Алгоритмы согласования целей обучения с формами, методами и средствами оценивания на уровне педагогического

коллектива. Организация коллективного взаимодействия педагогов при согласовании и распределении планируемых результатов в структуре рабочей программы с учетом единых оценочных ориентиров. Этические, профессиональные и ценностные измерения нормативной базы оценки, отражающие переход от формальной фиксации достижений к педагогически аргументированному сопровождению личностного и образовательного развития обучающегося. Методологические подходы, инструменты и технологии верификации образовательных результатов, обеспечивающие объективность, достоверность и сопоставимость данных в рамках внутренней и внешней оценки. Роль рефлексии в процессе проектирования образовательных результатов: анализ текущего педагогического опыта и выявление точек роста. Формирование внутренней позиции педагогов как субъекта оценивания: от нормативного знания к профессионально ответственным практикам.

Темы 5. Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной общеобразовательной программы.

Понятийные основы системы оценивания планируемых результатов: структура, функции, нормативные основания. Связь системы оценки с требованиями ФГОС общего образования: целевая установка, принципы, показатели результативности. Место оценки в общей логике образовательного процесса: от планирования результатов к проектированию системы контроля и обратной связи. Компоненты системы оценки: критерии, процедуры, инструменты и механизмы интерпретации результатов. Роль педагогического проектирования в формировании системы оценивания, интегрированной в основную образовательную программу. Этапы разработки и внедрения системы оценки на уровне образовательной организации: планирование, согласование, реализация и коррекция. Оценка как профессионально-гуманистическая практика: этические и личностные ориентиры в деятельности педагогов. Анализ практического применения системы оценки: опыт, затруднения, пути повышения эффективности. Рефлексия как инструмент осмысления и совершенствования собственной оценочной деятельности. Формирование готовности к выстраиванию

целенаправленной, логически обоснованной системы оценивания, способной обеспечить прозрачность, объективность и педагогическую результативность.

Первый раздел направлен на осмысление оценочной деятельности как неотъемлемого компонента профессионального становления современного педагогов. В процессе обучения слушатели программы знакомятся с понятийными основаниями этого феномена, исследуют его структуру, функции и ключевые характеристики. Особое внимание уделяется разграничению понятий «оценочная деятельность» и «контрольно-оценочная деятельность», что позволяет сформировать четкое представление о специфике и роли каждого из этих элементов в педагогическом процессе. Анализируется оценочная деятельность как значимый компонент профессиональной деятельности и профессиональной идентичности учителя. Осмысление логики ее формирования осуществляется на основе анализа теоретических источников, рефлексии собственного педагогического опыта и обсуждения актуальных практик оценивания. При этом подчеркивается ее роль как основы для выстраивания конструктивного и этически обоснованного взаимодействия с обучающимися.

Содержательно раздел направлен на раскрытие механизмов формирования культуросообразной оценочной практики, в которой оценка рассматривается не только как способ контроля, но и как средство педагогической поддержки и развития. Рассматриваются принципы и инструменты, обеспечивающие гуманистическую направленность оценки: проектирование критериев совместно с обучающимися, фиксация индивидуального продвижения, использование формирующей обратной связи и динамической отметки как ресурса развития, а не санкции.

Содержание раздела: «Основные виды оценивания (критериальное, формирующее), способы применения в педагогической практике» направлено на формирование комплексного представления о современных подходах к оцениванию образовательных достижений обучающихся с акцентом на их нормативную обоснованность, педагогическую целесообразность и практическую применимость. Рассматриваются основные виды оценивания,

используемые в образовательном процессе, прежде всего критериальное и формирующее. Слушатели получают возможность осмыслить различие между этими подходами, проанализировать их цели, принципы, область применения и взаимосвязь с задачами обучения и развития личности ученика. Особое внимание уделяется критериальному оцениванию как инструменту обеспечения прозрачности, объективности и предсказуемости результатов образовательной деятельности. Раскрываются его ключевые функции: диагностика уровня подготовленности обучающихся, создание условий для внутренней мотивации, реализация дифференцированного подхода, организация продуктивной обратной связи. Параллельно осуществляется анализ формирующего оценивания как ресурса, ориентированного на развитие учебной самостоятельности, рефлексивных и регулятивных навыков. Осваиваются инструменты и техники, обеспечивающие включенность обучающегося в процесс оценки, такие как самооценка на основе критериев, взаимооценка и визуальные средства фиксации знаний (например, понятийные карты). В процессе освоения содержания раздела акцент делается на выборе форм, методов и средств оценивания, соответствующих целям конкретного этапа обучения, возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся.

В центре внимания раздела «Внутренняя и внешняя оценка, способы обработки результатов оценочных процедур, их учет в педагогической практике» находится проблема комплексного освоения современных подходов к оцениванию в контексте образовательного процесса, включая различие между внутренними и внешними формами оценки, их нормативное обоснование, цели, функции и методологические основания. Слушатели анализируют роль каждого вида оценивания в системе обеспечения качества образования, сопоставляя их назначение, процедуры проведения и возможности практического применения. Особое внимание уделяется внутренней оценке как инструменту педагогической диагностики, обеспечивающему оперативную и гибкую обратную связь в образовательном взаимодействии. Рассматриваются условия, при которых внутренняя оценка становится основой для принятия педагогически обоснованных

решений, направленных на индивидуализацию и адаптацию образовательного маршрута обучающегося. Параллельно изучаются внешние оценочные процедуры – стандартизированные формы контроля, реализуемые в целях мониторинга качества образования и независимой оценки качества подготовки обучающихся. Рассматриваются их организационные особенности, нормативные рамки и подходы к интепретации. Значительное место в обучении занимает освоение методов обработки и анализа полученных оценочных данных. Педагоги знакомятся с инструментами, позволяющими не только зафиксировать результат, но и интерпретировать его с позиции профессиональной педагогической логики. Особое внимание уделяется смысловой и развивающей функции обратной связи, ее формам, видам и условиям результативного применения.

Содержание раздела «Нормативные основания и согласование образовательных результатов в рамках основной образовательной программы общего образования» направлено на формирование целостного понимания нормативных основ проектирования образовательных результатов в контексте реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. В рамках изучения рассматриваются ключевые документы, регламентирующие требования к результатам освоения обучающимися программ начального, основного и среднего общего образования (личностным, метапредметным и предметным), а также анализируются механизмы их интеграции в структуру основной образовательной программы.

Особое внимание уделяется понятийному аппарату, отражающему сущность образовательных результатов как многокомпонентной системы, имеющей ценностную, содержательную и деятельностную направленность. Обсуждаются принципы системности и преемственности в распределении требований по уровням общего образования и по годам обучения, а также подчеркивается значимость их целевой согласованности в контексте формирования единого образовательного пространства. На основе нормативных положений ФГОС общего образования рассматриваются методологические основания для проектирования образовательных результатов, обеспечивающих как соответствие образовательной

программе, так и возможность их верификации. Поднимаются вопросы согласования целей обучения с применяемыми формами и средствами оценивания, что требует от педагогов владения алгоритмами коллективного согласования внутри образовательной организации. Выполняется распределение требований к результатам освоения основной образовательной программы в информационно-образовательной системе. Раздел также акцентирует внимание на командных формах взаимодействия при согласовании форм и подходов, направленных на достижение образовательных результатов, включая профессиональные обсуждения, согласование подходов и распределение ответственности между участниками педагогического процесса. Рассматривается значимость этических и профессиональных оснований при интерпретации нормативов: переход от формального соответствия к осмысленной педагогической реализации, ориентированной на развитие обучающегося. Раскрываются подходы к анализу существующего педагогического опыта и его сопоставлению с нормативными ожиданиями, что способствует выявлению возможных затруднений и обозначению направлений для методического и содержательного уточнения практики.

Таким образом, раздел обеспечивает методологическую и содержательную основу для осмысленного участия слушателей в процессе проектирования и согласования образовательных результатов, направленного на обеспечение качества образования и поддержку развития каждого обучающегося.

В разделе «Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной общеобразовательной программы» рассматриваются ключевые аспекты формирования и функционирования системы оценки, обеспечивающей достижение планируемых образовательных результатов в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования. Особое внимание уделяется пониманию оценки не как изолированного элемента, а как структурной части образовательного процесса, способной оказывать влияние на его содержание, организацию и педагогические цели. Слушатели анализируют концептуальные основания построения системы оценивания, включая принципы целостности, преемственности, соответствия образовательным целям и ориентации

на развитие личности обучающегося. Изучается нормативная основа оценочной деятельности, а также раскрывается ее взаимосвязь с содержанием личностных, метапредметных и предметных результатов, зафиксированных в действующих стандартах. Содержание раздела направлено на осмысление оценивания как профессиональной и этически ориентированной практики, предполагающей не только фиксацию достижения запланированных результатов, но и обеспечение педагогической поддержки, обратной связи, развития рефлексии и самостоятельности обучающегося. Подчеркивается значение оценочной деятельности как ресурса педагогического управления качеством образования и индивидуализации образовательных маршрутов. Отдельное внимание уделяется вопросам проектирования компонентов системы оценки в рамках основной образовательной программы. Рассматриваются основные структурные элементы: цели оценивания, критерии и показатели, инструменты, процедуры сбора и анализа информации, а также механизмы интерпретации и применения результатов. Практический акцент делается на необходимости согласования элементов системы между участниками образовательного процесса и интеграции оценочных механизмов в общую педагогическую стратегию образовательной организации; рассматриваются подходы к анализу и совершенствованию собственной педагогической практики оценивания. Обсуждаются типовые затруднения и пути повышения эффективности системы оценивания, основанные на осмыслении ее педагогических и организационных аспектов. Формируется целостное представление о том, каким образом система оценки может быть не только способом контроля, но и условием качественного образовательного взаимодействия.

Данный раздел позволяет слушателям выстроить концептуальное и методическое понимание роли системы оценивания в образовательной деятельности, что становится основой для профессионально обоснованного проектирования и реализации оценочной политики в образовательной организации.

Таким образом, программа обеспечивает поэтапное развитие мотивационно-ценностного, когнитивного, операционально-деятельностного, рефлексивного

и результативного компонентов оценочной деятельности через многоуровневую систему форм, методов и приемов, направленных на профессиональный рост педагогов и повышение качества их оценочной практики.

4.3. Результаты освоения содержания программы

Таблица Б.4.3.1 – Связь содержания программы и результатов формирования компонентов оценочной деятельности педагогов

Название раздела/темы	Формы и приемы реализации	Результат в части формирования компонентов оценочной деятельности
Сущность оценочной деятельности. Отличия от контрольно-оценочной деятельности	Лекции, семинар-погружение, рефлексивно-аналитические приемы, иммерсивные ситуации, дискуссия	Мотивационно-ценностный компонент: уточнены ценностные ориентиры; сформировано отношение к оценке как гуманистически ориентированной профессиональной практике. Когнитивный компонент: сформировано понимание сущности оценочной деятельности, ее отличий от смежных понятий; освоены теоретические положения педагогического оценивания. Операционально-деятельностный компонент: развиты навыки организации оценочных действий. Рефлексивный компонент: актуализированы способности к самоанализу оценочных решений. Результативный компонент: установлена связь между оценочными стратегиями и образовательными результатами
Основные виды оценивания (формирующее, критериальное), способы применения	Семинар-погружение, практикум, мастер-классы, мозговой штурм, исследовательские приемы	Мотивационно-ценностный компонент: сформировано осознанное отношение к оцениванию как инструменту поддержки обучающегося. Когнитивный компонент: усвоены цели, принципы и различия формирующего и критериального оценивания. Операционально-деятельностный компонент: развиты навыки конструирования критериев и применения форм оценивания. Рефлексивный компонент: сформирована способность анализировать эффективность собственных оценочных действий. Результативный компонент: развита способность соотносить оценочные действия с образовательными результатами
Внутренняя и внешняя оценка, обработка результатов	Семинар-погружение, практикум, тренинги, кейс-анализ, метод решения ситуационных задач, визуальный анализ	Мотивационно-ценностный компонент: сформировано ответственное отношение к оценке. Когнитивный компонент: уточнено понимание различий внутренней и внешней оценки Операционально-деятельностный компонент: освоены действия по организации и анализу оценочных процедур.

		Рефлексивный компонент: инициировано критическое осмысление собственной практики. Результативный компонент: развиты умения принимать обоснованные оценочные решения
Нормативные основания и согласование образовательных результатов	Семинар-погружение, метод проектирования, практикум, цифровые средства анализа, обсуждение нормативов	Мотивационно-ценностный компонент: сформировано понимание оценки как части профессиональной ответственности. Когнитивный компонент: освоены нормативные основания системы оценки и логика распределения требований
Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы	Лекция, семинар-погружение, работа с нормативными актами, анализ инструментов оценки	Мотивационно-ценностный компонент: осознание значимости оценки как профессиональной и гуманистической практики. Когнитивный компонент: усвоение структуры системы оценки и ее связи с ФГОС общего образования. Операционально-деятельностный компонент: развитие умений проектировать и применять элементы системы оценки в образовательной программе. Рефлексивный компонент: анализ собственной практики и готовность к ее совершенствованию. Результативный компонент: формирование способности выстраивать системную и целенаправленную оценочную деятельность

В результате реализации программы, построенного на сочетании теоретического и практико-ориентированного блоков, обеспечивается комплексное формирование оценочной деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования. Каждое занятие направлено не только на передачу знаний об оценивании, но и на развитие профессиональной рефлексии, осмысление личностных смыслов педагогической оценки и освоение конкретного инструментария, востребованного в современной образовательной практике.

Тематическое наполнение программы структурировано в логике поступательного освоения понятийного аппарата, принципов и механизмов оценивания, что обеспечивает когнитивную насыщенность курса. Применение многообразных форм и приемов взаимодействия (семинары-погружения, тренинговые и кейс-занятия, рефлексивные практики, иммерсивные ситуации и др.) способствует не только осмысленному усвоению содержания, но и апробации полученных знаний в профессионально значимых моделируемых ситуациях.

Таким образом, итогом прохождения программы становится не просто овладение оценочными технологиями, а становление у педагогов целостной профессионально-ценностной позиции по отношению к оценочной деятельности как к культуре. Это проявляется в способности педагогов выстраивать оценочные действия осознанно, методически грамотно, с опорой на гуманистические основания и современные требования образования.

5. Методическое обеспечение дисциплины

Таблица Б.5.1 – Методическое обеспечение программы

Наименование аудиторий	Виды занятий	Оборудование, программное обеспечение
Учебная аудитория	Лекции, семинары-погружения, практикумы	Компьютер, мультимедийный проектор, экран, доска, информационно-образовательная среда, видеоконтент, выход в сеть Интернет

6. Оценка качества освоения программы

Оценивание степени освоения содержания программы осуществляется на основе анализа результатов выполнения диагностических заданий, направленных на выявление уровня сформированности компонентов оценочной деятельности. В качестве инструментов контроля используются как диагностические тесты, так и методы педагогической самооценки, позволяющие зафиксировать динамику профессионального развития слушателя.

Дополнительно в процедуру оценки включается анализ практических заданий, предполагающих распределение требований к образовательным результатам в соответствии с содержанием основной образовательной программы, оформленных в цифровой образовательной среде. Такой подход обеспечивает комплексную проверку как когнитивной готовности, так и способности к практико-ориентированному моделированию оценочной деятельности.

Итоговая аттестация по модулю проводится в форме зачета, который засчитывается в случае успешного и своевременного выполнения всех предусмотренных заданий самостоятельного характера, подтверждающих усвоение материала и развитие профессиональных компетенций в области педагогического оценивания.

7. Литература

1. Амонашвили, Ш.А. Основы гуманной педагогики. В 20 кн. Кн.4. Об оценках / Шалва Амонашвили. – 3-е изд. – Москва : Амрита-Русь, 2024. – 368 с.

2. Ананьев, Б.Г. Психология педагогической оценки / Б.Г. Ананьев // Труды Государственного института по изучению мозга им. В. М. Бехтерева : [сборник статей] ; Том 4. – Ленинград, 1935. – 146 с.

3. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения : Общедидакт. аспект / Ю.К. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1977. – 254 с.

4. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении, В.В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1972. – 423 с.

5. Давыдов, В.В. Психологические проблемы воспитания и обучения подрастающего поколения / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1977. – № 5. – С. 35–47.

6. Ксензова, Г.Ю. Оценочная деятельность учителя : Учеб.-метод. пособие / Г.Ю. Ксензова. – Москва : Пед. о-во России, 1999. – 120 с.

7. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина; кол. авт. Всесоюзный научно-исследовательский институт профессионально-технического образования (Ленинград). – Москва : Высшая школа, 1990. – 119 с.

8. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан ; Междунар. акад. акмеол. наук, НИИ проф.-техн. образования, Н.-и. центр развития творчества молодежи. – Санкт-Петербург : [б. и.] ; Рыбинск : Н.-и. центр развития творчества молодежи, 1993. – 54 с.

9. Перовский, Е.И. Проверка знаний учащихся в средней школе / Е.И. Перовский / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 511 с.

10. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 № 372 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 12.07.2023 № 74229).

11. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 № 370 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 12.07.2023 № 74223).

12. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 № 371 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 12.07.2023 № 74228).

13. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 19 февраля 2024 № 110 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства образования и науки Российской Федерации и Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 22.02.2024 № 77331).

14. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 07.06.2012 N 24480).

15. Сластенин, В.А. Качество образования как социально-педагогический феномен / В.А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 1. – С. 4–11.

16. Сластенин, В.А. Психология и педагогика : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений непедагогического профиля / В.А. Сластенин, В.П. Каширин. – Изд. 7-е, стер. – Москва : Академия, 2008. – 480 с.

17. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3-х т. Т. 1 / В.А. Сухомлинский. – Москва : Педагогика, 1979. – 495 с.

18. Эльконин, Д.Б. Как учить детей читать / Д.Б. Эльконин. – Москва : Знание, 1976. – 64 с.

Приложение В.
Анкета для педагогов
«Самооценка сформированности оценочной деятельности»

1. Анкета для педагогов «Самооценка сформированности оценочной деятельности». Фрагмент: констатирующий этап эксперимента

Уважаемые коллеги!

Просим Вас ответить на несколько вопросов об оценочной деятельности педагогов. Для ответа на вопросы анкеты Вам потребуется около 10 минут. Если Вы не можете дать точный ответ на какой-либо вопрос, выберите вариант, который, по Вашему мнению, более всего отражает реальную ситуацию.

Благодарим Вас за сотрудничество!

1.1. Ниже представлены утверждения о сформированности теоретических знаний в области оценки качества образования и оценочной деятельности педагогов. Оцените приведенные утверждения применительно к себе по предложенной шкале, где 0 баллов соответствует тому, что утверждение не может быть к Вам применимо, 5 баллов – утверждение полностью к Вам применимо. Отметьте один вариант ответа в каждой строке.

Таблица В.1.1 – Утверждения о сформированности теоретических знаний в области оценки качества образования и оценочной деятельности педагогов

Утверждение	Оценка					
	0	1	2	3	4	5
Владею понятием «оценочная деятельность педагогов»						
Владею содержанием основных федеральных нормативных документов, регламентирующих осуществление оценочной деятельности педагогов (ФГОС общего образования, ФООП и пр.)						
Знаком с функциями оценочной деятельности педагогов в соответствии с ФГОС общего образования						
Осознаю назначение оценочной деятельности педагогов						
При оценивании могу четко дать себе ответы на вопросы: что оценивать? Как оценивать? С какой целью оценивать?						

Осознаю разницу между внешней и внутренней оценкой образовательных достижений обучающихся						
Знаком с разными методами и формами оценки достижения образовательных результатов обучающихся, ее целями, периодичностью проведения и особенностями использования полученных данных						
Владею понятиями: отметка, оценка, оценивание, текущий, тематический, промежуточный и итоговый контроль, промежуточная и итоговая аттестация						
Осознаю разницу между оценкой и отметкой						
Осознаю разницу между формирующей и диагностической оценкой						
Знаком с критериями объективного выставления отметок						
Знаком с психологическими теориями влияния отметок и невербальных оценок на личность обучающегося						

1.1.1. Ощущаете ли Вы необходимость в пополнении/получении своих теоретических знаний в области оценки качества образования и оценочной деятельности педагогов? *Отметьте один вариант ответа.*

– да, имеется такая необходимость

– нет, отсутствует такая необходимость

– затрудняюсь ответить

1.1.2. Отметьте аспекты теоретических знаний в области оценки качества образования и оценочной деятельности педагогов, на которые Вам хотелось бы направить свое дальнейшее профессиональное развитие. *Отметьте 3 аспекта, наиболее актуальных на сегодня для Вашего профессионального развития. При наличии у Вас другого варианта ответа, пожалуйста, введите его в поле «другое».*

– основы оценочной деятельности педагогов (сущность, цели, функции, принципы, основные понятия)

– понятийно-терминологический аппарат оценочной деятельности педагогов, включая разницу понятий «отметка» и «оценка», «оценочная деятельность» и «контрольно-оценочная деятельность»

– целеполагание при развитии/формировании оценочной деятельности педагогов

– содержание процедур внутренней и/или внешней оценки образовательных достижений обучающихся

– формы и методы оценки образовательных достижений обучающихся

– влияние отметок, оценочных суждений и невербальных оценок учителя на личность обучающегося и его мотивацию к учебе

– другое (введите Ваш вариант ответа)

1.2. Ниже представлены утверждения о сформированности навыков проектирования и организации оценочной деятельности педагогов. Оцените приведенные утверждения применительно к себе по предложенной шкале, где 0 баллов соответствует тому, что утверждение не может быть к Вам применимо, 5 баллов – утверждение полностью к Вам применимо. *Отметьте один вариант ответа в каждой строке.*

Таблица В.1.2 – Утверждения о сформированности навыков проектирования и организации оценочной деятельности

Утверждение	Оценка					
	0	1	2	3	4	5
Владею навыками постановки четкой учебной цели/задачи для достижения конкретных образовательных результатов обучающихся						
Планирую этапы проведения оценочных процедур в учебном процессе и последовательно их реализую						
Формулирую четкие критерии оценки соответствия поставленной учебной цели/задачи планируемым образовательным результатам обучающихся						
Выбираю методы, критерии и инструменты оценки образовательных достижений обучающихся, адекватные поставленной учебной цели/задаче						
Владею навыками отбора и применения различных методов и форм оценки образовательных достижений обучающихся исходя из учебной ситуации						
Активно использую формирующее оценивание в своей педагогической деятельности						
Практикую согласование критериев оценки со всеми субъектами оценочной деятельности (обучающимися, их родителями, учителями-предметниками, классными руководителями) при планировании и оценке результатов учебной деятельности обучающихся						
Применяю полученные результаты оценки для развития обучающихся, повышения их познавательной активности, мотивации к обучению						

1.2.1. Отметьте умения педагогов, связанные с объективным оцениванием образовательных достижений обучающихся и развитием их самооценки и саморефлексии, на развитие/формирование которых Вам хотелось бы направить свое дальнейшее профессиональное развитие. *Отметьте 3 умения, наиболее актуальных на сегодня для Вашего профессионального развития. При наличии у Вас другого варианта ответа, пожалуйста, введите его в поле «другое».*

– применение практик формирующего и критериального оценивания в педагогической деятельности

– использование единых и четких требований к определению уровня образовательных достижений и критериев их оценки для всех участников образовательного пространства (группы, класса, школы)

– применение единых критериев объективности выставления отметок для всех участников образовательного пространства (группы, класса, школы)

– четкое и однозначное обоснование выставленных оценок, ясное и недвусмысленное высказывание оценочных суждений в отношении всех обучающихся

– привлечение внимания обучающихся к целям обучения и критериям достижения высоких образовательных результатов

– формирование/развитие интереса обучающихся к оцениванию себя и своих одноклассников, активное их вовлечение в процесс оценивания

– применение конструктивного стиля оценивания, когда обучающиеся активно участвуют в оценивании, анализируют свою деятельность, выявляют трудности и проектируют пути их преодоления

– создание условий для развития адекватной взаимо- и самооценки, а также рефлексии обучающихся

– разработка и внедрение в педагогическую практику личных авторских методик оценки образовательных достижений, характеризующиеся повышением познавательной активности и учебной мотивации обучающихся, заинтересованностью каждого обучающегося в результатах своей работы, высокой результативностью образовательного процесса

– другое (введите Ваш вариант ответа)

2. Анкета для педагогов
«Самооценка сформированности оценочной деятельности».
Фрагмент: формирующий и обобщающий этап эксперимента

Уважаемые коллеги!

Просим Вас ответить на несколько вопросов об оценочной деятельности педагогов. Для ответа на вопросы анкеты Вам потребуется около 10 минут. Если Вы не можете дать точный ответ на какой-либо вопрос, выберите вариант, который, по Вашему мнению, более всего отражает реальную ситуацию.

Участие в анкетировании анонимное. Указание Ваших персональных данных и названия школы, в которой Вы работаете, не требуется.

Благодарим Вас за сотрудничество!

2.1. Ниже представлены утверждения о сформированности теоретических знаний в области оценки качества образования и оценочной деятельности педагогов. Просим Вас оценить данные утверждения применительно к собственной педагогической практике по предложенной шкале: 0 баллов означает, что утверждение к Вам не относится, 5 баллов – утверждение в полной мере соответствует Вашей деятельности. В каждой строке отметьте один наиболее подходящий вариант ответа.

Таблица В.2.1 – Утверждения о сформированности теоретических знаний в области оценки качества образования и оценочной деятельности педагогов

Утверждение	Оценка					
	0	1	2	3	4	5
Владею понятием «оценочная деятельность педагогов», знаком(а) с ее основами (сущностью, целями, функциями, принципами, основными понятиями)						
Владею понятием «контрольно-оценочная деятельность педагогов», знаком(а) с ее основами (сущностью, целями, функциями, принципами, основными понятиями)						
Осознаю разницу между оценочной деятельностью педагогов и контрольно- оценочной деятельностью педагогов						

Владею содержанием основных федеральных нормативных документов, регламентирующих осуществление оценочной деятельности педагогов (ФГОС общего образования, ФООП и пр.)						
Ориентируюсь в тексте ФГОС общего образования в части формирования и оценки образовательных достижений обучающихся						
Знаком(а) с функциями оценочной деятельности педагогов в соответствии с ФГОС общего образования						
Осознаю назначение оценочной деятельности педагогов, связь оценочных действий педагогов с целями обучения						
При оценивании могу четко дать себе ответы на вопросы: Что оценивать? Как оценивать? С какой целью оценивать?						
Осознаю разницу между внешней и внутренней оценкой образовательных достижений обучающихся						
Ориентируюсь в содержании процедур внешней и внутренней оценки						
Знаком(а) с разными методами и формами оценки достижения образовательных результатов обучающихся, ее целями, периодичностью проведения, осознаю их особенности, возможности и ограничения						
Имею представление о целях и способах комплексной интерпретации и применения данных, полученных по итогам оценки достижения образовательных результатов обучающихся						
Владею понятиями: отметка, оценка, оценивание, текущий, тематический, промежуточный и итоговый контроль, промежуточная и итоговая аттестация						
Осознаю разницу между понятиями «оценка» и «отметка»						
Осознаю разницу между формирующей и диагностической оценкой						
Имею представление о целях и принципах критериального и формирующего оценивания						
Знаком(а) с критериями объективного выставления отметок						
Знаком(а) с психологическими теориями влияния отметок, оценочных суждений и невербальных оценок учителя на личность обучающегося и его мотивацию к учебе						

2.2. Ниже представлены утверждения о сформированности навыков проектирования и организации оценочной деятельности педагогов. Просим Вас оценить данные утверждения применительно к собственной педагогической практике по предложенной шкале: 0 баллов означает, что утверждение к Вам не относится, 5 баллов – утверждение в полной мере соответствует Вашей деятельности. В каждой строке отметьте один наиболее подходящий вариант ответа.

Таблица В.2.2 – Утверждения о сформированности навыков проектирования и организации оценочной деятельности педагогов

Утверждение	Оценка					
	0	1	2	3	4	5
Владею навыками постановки четкой учебной цели/задачи для достижения конкретных образовательных результатов обучающихся						
Владею навыками определения объекта оценивания исходя из конкретной учебной ситуации						
Планирую этапы проведения оценочных процедур в учебном процессе и последовательно их реализую						
Формулирую четкие и обоснованные критерии оценки соответствия поставленной учебной цели/задачи планируемым образовательным результатам обучающихся						
Выбираю инструменты оценивания образовательных достижений обучающихся, адекватные поставленной учебной цели/ задаче и индивидуальным особенностям обучающихся						
Отбираю и применяю различные методы и формы оценки образовательных достижений обучающихся исходя из учебной ситуации с учетом их возможностей и ограничений						
Активно использую формирующее оценивание в своей педагогической деятельности						
Активно использую критериальное оценивание в своей педагогической деятельности						
Активно применяю формы аутентичного оценивания в своей педагогической деятельности						
Активно использую стимулирующее и мотивационное оценивание в своей педагогической деятельности						
Привлекаю обучающихся, их родителей, других учителей-предметников, классных руководителей к согласованию критериев оценки результативности образовательного процесса						
При оценивании результатов даю обратную связь обучающимся для стимулирования их дальнейшего развития, повышения их познавательной активности и учебной мотивации, формирования навыков самооценки						
При выставлении хорошей отметки объясняю обучающимся, каким образом и какие универсальные учебные действия способствовали ее получению						
Практикую комплексную интерпретацию результатов оценивания с учетом образовательных и личностных целей обучающихся						
Использую результаты оценочных процедур (в том числе внешних) для оценки индивидуального и коллективного прогресса образовательных достижений обучающихся						
Использую результаты оценочных процедур для анализа своей педагогической оценочной деятельности и внесения в нее корректив						
Нахожусь в постоянном поиске действенных инструментов и методов оценивания образовательных результатов обучающихся						

2.3. Ниже представлены утверждения о гуманистической направленности педагогической оценки, способствующей поддержке и развитию личностного потенциала обучающихся. Просим Вас оценить данные утверждения применительно к собственной педагогической практике по предложенной шкале: 0 баллов означает, что утверждение к Вам не относится, 5 баллов – утверждение в полной мере соответствует Вашей деятельности. В каждой строке отметьте один наиболее подходящий вариант ответа.

Таблица В.2.3 – Утверждения о гуманистической направленности педагогической оценки, способствующей поддержке и развитию личностного потенциала обучающихся.

Утверждение	Оценка					
	0	1	2	3	4	5
Придаю первостепенное значение поддержке внутренней мотивации обучающихся и формированию у них интереса к учебе						
Для меня важно признавать индивидуальные достижения каждого обучающегося и рассматривать их как значимый результат образовательного процесса						
Считаю необходимым выстраивать оценочную деятельность на основе гуманистических ценностей – уважения, доверия и сотрудничества						
При организации оценивания стремлюсь создавать условия, снижающие тревожность и способствующие позитивному эмоциональному состоянию обучающихся						
Рассматриваю оценивание не только как средство контроля, но и как инструмент стимулирования личностного развития обучающихся						
Стараюсь, чтобы оценка воспринималась обучающимися как поддержка и поощрение, а не как наказание или источник давления						
В своей оценочной практике стремлюсь формировать образовательную среду, способствующую уверенности, инициативности и самореализации обучающихся						

2.4. Ниже представлены утверждения о способности педагогов к самоанализу и совершенствованию собственной практики оценивания. Просим Вас оценить данные утверждения применительно к собственной педагогической практике по предложенной шкале: 0 баллов означает, что утверждение к Вам не относится, 5 баллов – утверждение в полной мере соответствует Вашей деятельности. В каждой строке отметьте один наиболее подходящий вариант ответа.

Таблица В.2.4 – Утверждения о способности педагогов к самоанализу и совершенствованию собственной практики оценивания

Утверждение	Оценка					
	0	1	2	3	4	5
Моя педагогическая оценочная деятельность носит системный и целенаправленный характер						
При оценивании ориентируюсь преимущественно на личные результаты и достижения обучающихся, а не шаблоны и нормативные требования						
Привлекаю внимание обучающихся к целям обучения, знакомлю с требованиями к образовательным результатам и критериями их достижения						
Своей оценочной деятельностью положительно влияю на учебную мотивацию и личностное развитие обучающихся						
Провожу комплексный анализ своей педагогической оценочной деятельности, могу определить свои сильные и слабые стороны, вношу в нее коррективы на основе проведенного анализа						
Критически подхожу к осмыслению используемых подходов к оцениванию, их соответствию образовательным целям и индивидуальным особенностям обучающихся						
Разрабатываю и внедряю в педагогическую практику личные авторские методики оценки образовательных достижений, характеризующиеся повышением познавательной активности и учебной мотивации обучающихся, заинтересованностью каждого обучающегося в результатах своей работы, высокой результативностью образовательного процесса						
При анализе своей оценочной деятельности стараюсь прогнозировать возможные последствия педагогических решений для дальнейшего развития обучающихся						
Умею предвидеть, как выбранные способы оценивания могут повлиять на учебную мотивацию, эмоциональное состояние и учебные результаты обучающихся						
Нахожусь в постоянном поиске путей совершенствования практики ведения своей педагогической оценочной деятельности						

2.5. Ниже представлены утверждения о сформированности умений педагогов объективно оценивать образовательные достижения обучающихся и развивать их адекватную самооценку и саморефлексию. Просим Вас оценить данные утверждения применительно к собственной педагогической практике по предложенной шкале: 0 баллов означает, что утверждение к Вам не относится, 5 баллов – утверждение в полной мере соответствует Вашей деятельности. В каждой строке отметьте один наиболее подходящий вариант ответа.

Таблица В.2.5 – Утверждения о сформированности умений педагогов объективно оценивать образовательные достижения обучающихся и развивать их адекватную самооценку

Утверждение	Оценка					
	0	1	2	3	4	5
Формирую/развиваю интерес обучающихся к оцениванию себя и своих одноклассников, активно вовлекаю их в процесс оценивания						
Активно использую приемы взаимо-, самооценки и саморефлексии обучающихся						
Активно применяю конструктивный стиль оценивания, когда обучающиеся активно участвуют в оценивании, анализируют свою деятельность, выявляют трудности и проектируют пути их преодоления						
Стараюсь формировать у обучающихся адекватную самооценку и уверенность в собственных возможностях						
В своей оценочной деятельности обеспечиваю объективность и последовательность при выставлении отметок						
Использую единые и четкие требования к определению уровня образовательных достижений и критериев их оценки для всех участников образовательного пространства (группы, класса, школы)						
При оценивании даю четкое и однозначное обоснование выставленных отметок всем обучающимся						
Применяю ясные и недвусмысленные высказывания в формулировании оценочных суждений в отношении всех обучающихся						
При формулировании оценки учитываю реакцию обучающихся и мотивационные последствия						
Поддерживаю положительный психоэмоциональный фон в ученическом коллективе						
При проведении оценочных процедур уделяю внимание снижению уровня тревожности и эмоционального напряжения у обучающихся						
Считаю важным, чтобы оценивание способствовало развитию у школьников способности анализировать собственные успехи и трудности						
Выстраиваю доверительные и уважительные отношения с обучающимися в процессе оценивания						
Использую результаты оценивания как средство повышения уверенности и мотивации к дальнейшему обучению						
При оценивании стремлюсь к тому, чтобы оно воспринималось обучающимися как поддержка, а не как источник давления						

2.6. Примеры заданий на оценку операционально-деятельностного компонента оценочной деятельности

«№ 1. «Вам предлагается выписка из «Положения о системе оценивания знаний, умений, навыков, компетенций и учебных достижений обучающихся

в школе №…». Какие бы Вы изменения внесли в терминологию и порядок ее представления? Насколько, на Ваш взгляд, критерии оценивания соответствуют оценке?

«Выписка из «Положения о системе оценивания знаний, умений, навыков, компетенций и учебных достижений обучающихся в школе № …»

Задание [147]. Какие бы вы изменения внесли в терминологию и порядок ее представления? Насколько, на ваш взгляд, критерии оценивания соответствуют процедуре оценки?

В настоящем Положении используются следующие определения.

Отметка – результат процесса оценивания, количественное выражение учебных достижений обучающихся в цифрах или баллах.

Оценка учебных достижений – процесс установления степени соответствия реально достигнутых результатов планируемым целям. Оценке подлежат как объем и системность знаний, так и уровень развития интеллекта, навыков, умений, компетенций, характеризующих достижения обучающегося в учебной деятельности.

Текущий контроль успеваемости – систематическая проверка знаний обучающихся, проводимая учителем на занятиях в соответствии с программой.

Тематический контроль – выявление и оценка знаний, умений, навыков после изучения логически завершенной части материала.

Периодический контроль – проверка усвоения учебного материала за длительный период, проводится три раза в год в виде входного, рубежного и итогового контроля знаний, умений и навыков.

Промежуточная аттестация – процедура оценки качества усвоения части или всего объема дисциплины после ее завершения.

Государственная аттестация – процедура определения степени освоения Государственного образовательного стандарта среднего общего образования.

Цели системы: повышение качества образования, установление единых требований к выставлению отметок и оценке учебных достижений, формирование мотивации к учению, установление фактического уровня знаний, умений и навыков и соотнесение его с требованиями стандарта, контроль за выполнением

учебных программ и календарных планов, формирование навыков самооценки и помощь в выборе образовательной траектории, повышение объективности и гласности в оценивании.

Система оценивания включает единые требования к отметкам и оценке, виды, формы и функции контроля, промежуточную и итоговую аттестацию, систему отслеживания формирования ключевых компетенций.

Задачи школьной отметки: отметка выступает средством диагностики образовательной деятельности, отметка является связующим звеном между учителем, учеником и родителем.

Принципы выставления отметки: справедливость и объективность – критерии оценивания известны обучающимся заранее; учет возрастных и индивидуальных особенностей; гласность и прозрачность – доступность и понятность информации о результатах; незыблемость – выставленная отметка не подлежит пересмотру.

Функции отметки: нормативная – сравнение с требованиями стандарта; информативно-диагностическая – выявление уровня усвоения материала и трудностей; стимулирующе-мотивационная.

Критерии выставления отметок: основой определения уровня знаний являются полнота знаний, их обобщенность и системность, правильность и полнота ответа, классификация ошибок: грубые, однотипные, негрубые, недочеты.

Шкала отметок:

«5» – работа полностью соответствует программе; допускается один недочет; объем знаний, умений и навыков – 90–100%; ответ связный, логичный, доказательный, с примерами.

«4» – работа в целом соответствует требованиям, но есть одна-две негрубые ошибки или три недочета; объем знаний, умений и навыков – 70–90%.

«3» – соответствие требованиям частичное; допускается одна грубая ошибка и два недочета, или две-три грубых ошибки; объем знаний, умений и навыков – 50–70%; ответ неполный, с неточностями, недостаточно доказательный.

«2» – существенные недостатки и грубые ошибки; объем знаний, умений и навыков – 20–50%; ответ неправильный или крайне неполный» [147].

«№ 2. Анализ проверочной работы обучающегося с элементами обратной связи.

Задания:

– Проанализируйте и оцените проверочную работу обучающегося

– Аргументируйте вашу оценку обучающемуся (в письменной форме)

– Предположите возможные причины, по которым обучающийся допустил ошибки

– Дайте рекомендации обучающемуся по корректировке образовательного результата

Вам необходимо ознакомиться с проверочной работой, проанализировать ее и на основании анализа дать оценку. Анализ и оценка проводятся письменно. Для этого вам необходимо заполнить форму и написать комментарии по каждой из позиций:

– тема/раздел программы, по которой проводится проверочная работа;

– образовательные результаты, проверка которых заложена в работе;

– оценка каждого задания по уровню познавательной самостоятельности обучающихся (репродуктивный, продуктивный, творческо-поисковый);

– критерии оценки проверочной работы;

– оценка/отметка по проверочной работе;

– задания, в которых допущены ошибки;

– характер ошибок;

– форма проведения проверочной работы;

– задания на проработку ошибок;

– причины допущенных ошибок.

Работа обучающегося.

Задание 1.

Какое суждение о задачах социального контроля является верным? Выберите один ответ. Одной из задач социального контроля является:

1) применение санкций

2) определение намерений и интересов, приемлемых для всего общества

3) выдвижение требований выполнять определенные действия

4) предотвращение девиантного поведения

Ответ: 2

Задание 2.

Установите соответствие между видом применяемых санкций и типом социального контроля:

САНКЦИИ	ТИП СОЦИАЛЬНОГО КОНТРОЛЯ
А) стыд	1) внешний контроль
Б) обычаи и традиции	2) внутренний контроль
В) инструкции	
Г) угрызения совести	
Д) чувство вины	

Запишите в таблицу выбранный цифры под соответствующими буквами:

А	Б	В	Г	Д

Ответ:

А	Б	В	Г	Д
2	1	1	2	2

Задание 3.

С опорой на обществоведческие знания и личный опыт смоделируйте конкретную ситуацию, иллюстрирующую позитивное отклоняющееся поведение. Приведите три примера социальных санкций, возможных в этом случае. В каждом случае сначала дайте описание ситуации, затем укажите возможный вид санкций, затем – приведите их примеры. Каждый пример должен быть сформулирован развернуто.

Ответ: Ситуация. Александр Г. шел с работы домой и заметил пожар в соседском доме. Пожарный расчет еще не прибыл. Несмотря на угрозу жизни, Александр несколько раз входил в горящее здание и помогал жителям эвакуироваться.

Возможные санкции:

1) Пожарная часть вручила Александру Г. грамоту.

2) Соседи выразили благодарность за спасение.

3) Один из соседей назвал поступок безрассудным и подверг его критике.

2.7. Примеры педагогических ситуаций для оценки результативного компонента оценочной деятельности [204].

«Задание 1.

Ученица, узнав, что ее подруга получила за контрольную работу на балл выше, чем она, сочла оценку несправедливой. От обиды на учителя она нахмурила брови, скрестила руки на груди, отодвинула тетрадь и учебник, положила ручку, на глазах появились слезы. На вопрос педагогов: «Что случилось, почему ты не работаешь?» – она не ответила и продолжала молча сидеть и ничего не делать.

Как Вы отреагируете (как поступите, что сделаете, что скажете и др.) в данной ситуации и почему? Напишите Ваш вариант объемом не более 1 страницы.

Задание 2.

В начале урока педагог раздает тетради с проверенным домашним заданием и предлагает сделать работу над ошибками. Один из обучающихся обнаруживает, что при проверке педагог не заметил его ошибку и громко заявляет об этом на весь класс.

Как Вы отреагируете (как поступите, что сделаете, что скажете и др.) в данной ситуации и почему? Напишите Ваш вариант объемом не более 1 страницы.

Задание 3.

Вы выполняете на доске определенные действия (решаете уравнение, доказываете гипотезу, пишете формулу, перечисляете основания для классификации и т.д.). В Ваших записях есть ошибка. Один из обучающихся заметил это и сказал так, что увидел весь класс.

Как Вы отреагируете (как поступите, что сделаете, что скажете и др.) в данной ситуации и почему? Напишите Ваш вариант объемом не более 1 страницы.

Задание 4.

К Вам пришли родители обучающегося из 10 класса, которые недовольны выставленной Вами оценкой за полугодие. Они считают эту оценку несправедливой, обвиняют Вас в необъективности. Как Вы отреагируете (как поступите, что сделаете, что скажете и др.) в данной ситуации и почему? Напишите Ваш вариант объемом не более 1 страницы.

Задание 5.

Учитель ставит нерадивому ученику очередную двойку: «Ты опять написал контрольную на “два”». Ученик: «Я нормально написал. Это Вы ко мне придираетесь».

Как Вы отреагируете (как поступите, что сделаете, что скажете и др.) в данной ситуации и почему? Напишите Ваш вариант объемом не более 1 страницы.

Критериальная рамка оценка решения кейсов:

3 балла. Ответ полно и корректно отражает педагогически обоснованную линию поведения, учитывает эмоциональное состояние ребенка и содержит логичное объяснение выбранных действий.

2 балла. Ответ в целом адекватен и педагогически оправдан, однако отдельные элементы реакции или обоснования представлены неполно.

1 балл. Ответ содержит отдельные правильные действия, но отличается фрагментарностью, неполным учетом ситуации и слабым обоснованием.

0 баллов. Ответ педагогически некорректен: неверная реакция на ситуацию, отсутствие логики, игнорирование эмоционального состояния ребенка или применение недопустимых способов воздействия».

2.8. Примеры заданий для оценки когнитивного компонента оценочной деятельности [147].

1. Что понимается под когнитивным компонентом оценочной деятельности?
   а) лишь владение нормативными документами
   б) совокупность знаний, понятий и категорий, необходимых для организации оценочной практики

в) только умение ставить отметки по критериям

г) личностная мотивация педагогов

2. Какая функция оценивания связана с поддержкой учебной мотивации?

а) контролирующая

б) нормативная

в) мотивационно-стимулирующая

г) отчетная

3. Как трактуется оценка в концепции формирующего оценивания?

а) как инструмент внешнего контроля

б) как средство поддержки учебного процесса и саморазвития ученика

в) как формальная фиксация результата

г) как элемент дисциплинарного воздействия

4. Что предусматривают ФГОС в отношении оценивания?

а) только итоговую проверку

б) учет динамики образовательных достижений и комплексный подход

в) свободный выбор учителем любых форм контроля

г) исключение самооценки и взаимооценки

5. Какие формы включаются в систему внутришкольного оценивания?

а) только письменные контрольные работы

б) устные ответы, тестирование, проекты, творческие задания

в) лишь итоговые экзамены

г) только самооценка учеников

6. Какая педагогическая литература по проблеме формирования оценочной деятельности педагогов помогает Вам в практической деятельности?

7. Проанализируйте этапы Вашей оценочной деятельности.

8. Проанализируйте результаты своей оценочной деятельности, достижения в соответствии с требованиями к уровню подготовки выпускников.

9. Опишите, как Вы осуществляете подготовку обучающихся и их родителей по вопросам оценивания результатов освоения общеобразовательной программы.

10. Проанализируйте, как Вы осуществляете индивидуальный подход в Вашей оценочной деятельности».

Приложение Г.
Методика диагностики уровней сформированности оценочной деятельности педагогов и нормирование показателей

1. Методика диагностики уровней сформированности оценочной деятельности педагогов

Мотивационно-ценностный компонент оценочной деятельности педагогов в рамках проведенного исследования определялся на основе комплексного подхода, включающего три взаимодополняющих диагностических процедуры:

- самооценка (Приложение В);
- методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич) [238];
- методика диагностики мотивации профессиональной деятельности (К. Замфир в модификации А.А. Реана) [40].

Комплексный показатель по мотивационно-ценностному критерию вычислялся как среднее арифметическое трех нормированных значений, что обеспечивает равный вес каждого диагностического источника в итоговой оценке.

Комплексный интегральный показатель рассчитывался как среднее арифметическое трех нормированных значений:

$$P_{total} = \frac{M+P_{hum}+P_{scale}}{3}, \quad (Г.1)$$

где M – результат самооценки;

P_{hum} – интегральный показатель гуманистической ориентации;

P_{scale} – нормированный уровень внутренней мотивации.

Структура и индикаторная матрица оценки мотивационно-ценностного критерия (мотивационно-ценностный компонент оценочной деятельности) представлены в Таблице Г.1.

Таблица Г.1 – Индикаторная матрица оценки уровня сформированности показателей по мотивационно-ценностному критерию (мотивационно-ценностный компонент оценочной деятельности)

Уровень	Диапазон значений, %	Характеристика
I – репродуктивный (необходимый, но недостаточный)	0–33	Оценочная деятельность педагогов проявляется на начальной стадии развития: ориентация на гуманистические ценности выражена слабо, внутренняя мотивация к совершенствованию собственной оценочной деятельности недостаточно сформирована. Практика оценивания определяется преимущественно внешними требованиями (административные регламенты, формальные показатели), при этом ценностный аспект оценивания осознается поверхностно и редко становится предметом рефлексии
II – продуктивный (необходимый и достаточный)	34–67	Оценочная деятельность характеризуется относительно устойчивой ориентацией на гуманистические ценности и позитивным отношением к оценочной практике. В ее структуре сочетаются внутренние и внешние мотивационные факторы. Значимость поддержки обучающихся и признания их индивидуального прогресса осознается педагогом, однако в практической реализации сохраняются элементы формализации и непоследовательности
III – творчески-продуктивный (высокий)	68–100	Оценочная деятельность педагогов на данном уровне отличается высокой степенью зрелости. Внутренняя профессиональная мотивация и гуманистические ценности становятся ядром оценочной деятельности, а система ценностных ориентиров интегрируется в цели, содержание и методы педагогического оценивания. Мотивационно-ценностный компонент выполняет функцию внутреннего регулятора оценочной деятельности педагогов, определяя целостность его профессиональной позиции и обеспечивая гармоничное единство ценностей и практических действий

Уровень сформированности когнитивного компонента оценочной деятельности педагогов в рамках проведенного эксперимента определялся на основе комплексного подхода, включающего две взаимодополняющих диагностических процедуры:

– самооценка;

– тестирование.

Методика расчета итогового уровня сформированности показателей по когнитивному критерию предусматривает двухэтапную процедуру. На первом этапе осуществляется нормирование значений, полученных по результатам самооценки и тестирования. Формулы нормирования представлены в пункте 2 Приложения Г. На втором этапе производится интеграция данных: итоговый показатель рассчитывается как среднее арифметическое нормированных значений по формуле

$$К_{когн} = \frac{P_{тест} + P_{самооценка}}{2}. \quad (Г.2)$$

где $К_{когн}$ – комплексный показатель по когнитивному критерию;

$P_{тест}$ – нормированное значение баллов, набранных по итогам тестирования;

$P_{самооценка}$ – нормированное значение баллов, набранное по итогам самооценки.

Структура и индикаторная матрица оценки когнитивного критерия (когнитивный компонент оценочной деятельности) представлены в Таблице Г.2, что обеспечивает наглядность и прозрачность процедуры диагностики и расчета данных.

Таблица Г.2 – Индикаторная матрица оценки уровня сформированности показателей по когнитивному критерию (когнитивный компонент оценочной деятельности)

Уровень	Диапазон значений, %	Научно-предметная характеристика уровня сформированности когнитивного компонента
I – репродуктивный (необходимый, но недостаточный)	0–33	Оценочная деятельность педагогов проявляется фрагментарно: знания носят разрозненный характер, терминологический аппарат усвоен частично, различение понятий «оценка» и «отметка» остается неустойчивым. Представления о целях и принципах критериального и формирующего оценивания поверхностны, педагог не ориентируется в содержании ФГОС в части, касающейся формирования и оценки образовательных достижений. Таким образом, когнитивная основа оценочной деятельности находится на начальном уровне
II – продуктивный (необходимый и достаточный)	34–67	Оценочная деятельность педагогов характеризуется наличием базового понятийного каркаса. Педагог различает «оценку» и «отметку», понимает целевые установки и принципы современных подходов к оцениванию, знаком с нормативными документами

		(ФГОС общего образования) и способен применять их на практике, хотя и непоследовательно. При этом сохраняются трудности в комплексной интерпретации данных оценивания, что ограничивает целостность когнитивной базы культуры оценочной деятельности
III – творчески-продуктивный (высокий)	68–100	Оценочная деятельность педагогов опирается на системные и глубокие знания. Терминология и нормативная база освоены уверенно; педагог свободно использует возможности критериального и формирующего оценивания, способен проектировать диагностические процедуры, выстраивать валидную обратную связь. Когнитивный компонент оценочной деятельности проявляется в умении увязывать оценочные действия с целями обучения, а также в ориентации на развитие у обучающихся навыков самооценки и рефлексии

Операционально-деятельностный критерий и соответствующая ему индикаторная матрица представлены в Таблице Г.3, что способствует визуальной доступности и объективности диагностического процесса.

Таблица Г.3 – Индикаторная матрица, фиксирующая степень сформированности операционально-деятельностного компонента оценочной деятельности педагогов

Уровень	Диапазон значений, %	Характеристика уровня
I – репродуктивный (необходимый, но недостаточный)	0–33	Оценочная деятельность педагогов проявляется недостаточно: педагог испытывает затруднения при выборе методов и инструментов оценивания, формулирует критерии неполно или некорректно. Обратная связь носит фрагментарный характер и редко ориентирована на развитие обучающихся. В организации оценочной деятельности преобладает зависимость от готовых схем без их адаптации к конкретным педагогическим условиям
II – продуктивный (необходимый и достаточный)	34–67	Оценочная деятельность педагогов находится на стадии устойчивого становления. Педагог владеет базовым набором приемов организации оценочной деятельности, способен подбирать методы и критерии в соответствии с целями обучения. Обратная связь предоставляется регулярно, но не всегда отличается глубиной анализа. Интерпретация результатов в целом корректна, однако в культуре оценочной деятельности сохраняются элементы формализации и непоследовательности
III – творчески-продуктивный (высокий)	68–100	Оценочная деятельность педагогов проявляется в уверенном и системном использовании широкого спектра инструментов оценивания, гибкой адаптации их к учебным задачам и индивидуальным особенностям обучающихся. Критерии формулируются четко

		и обоснованно, обратная связь носит развивающий характер и способствует формированию у обучающихся навыков самооценки. Результаты оценивания интерпретируются комплексно, с учетом образовательных и личностных целей. Оценочная деятельность педагогов достигает уровня, когда он способен самостоятельно объяснять обучающимся, какие универсальные учебные действия обеспечили успешный результат, и связывать это с дальнейшими шагами развития

Для диагностики операционально-деятельностного критерия применялся комплексный инструментарий, включающий практические задания и анкету самооценки. Практические задания (анализ нормативных документов, проверочных работ обучающихся с элементами обратной связи) позволяют выявить уровень умений педагогов в проектировании и организации оценочных процедур, формулировке критериев, предоставлении развернутой обратной связи и интерпретации результатов.

Анкета самооценки фиксирует субъективное восприятие педагогом собственной культуры оценочной деятельности и отражает его готовность к использованию современных форм оценивания. Совместное применение данных инструментов обеспечивает триангуляцию источников и позволяет комплексно оценить сформированность операционально-деятельностного компонента культуры оценочной деятельности.

Для обеспечения сопоставимости данных результаты обоих диагностических процедур переводились в единую процентную шкалу, после чего рассчитывалось среднее арифметическое значений. Такой подход позволяет сбалансировать вклад каждого источника информации и выявить возможные расхождения между ними (вычисления представлены в пункте 2 приложения Г).

Итоговый уровень сформированности показателей по операционально-деятельностному критерию рассчитывался как среднее арифметическое двух результатов в процентах:

$$ОД = \frac{ОД_{тест} + ОД_{самооценка}}{2}, \quad (Г.3)$$

где $ОД$ – комплексный показатель по операционально-деятельностному критерию;

$ОД_{тест}$ – нормированное значение баллов, набранных по итогам тестирования;

$ОД_{самооценка}$ – нормированное значение баллов, набранных по итогам самооценки.

Структура и индикаторная матрица оценки уровня сформированности показателей по рефлексивному критерию представлены в Таблице Г.4, что обеспечивает наглядность и прозрачность процедуры диагностики.

Таблица Г.4 – Индикаторная матрица оценки уровня сформированности показателей по рефлексивному критерию

Уровень	Диапазон значений, %	Характеристика
I – репродуктивный (необходимый, но недостаточный)	0–33	Оценочная деятельность педагогов на данном уровне проявляется слабо: рефлексивные умения недостаточно развиты, анализ собственной оценочной практики осуществляется эпизодически, прогнозирование последствий выбранных оценочных стратегий затруднено. Рефлексия в оценочной деятельности носит преимущественно формальный характер и не становится внутренним регулятором профессиональных действий
II – продуктивный (необходимый и достаточный)	34–67	Оценочная деятельность педагогов характеризуется становлением рефлексивных умений. Педагог способен к самоанализу и осознанию собственных действий, но рефлексия носит избирательный и ситуативный характер. Прогнозирование последствий оценочных решений осуществляется непоследовательно, что ограничивает полноту рефлексивной оценочной деятельности
III – творчески-продуктивный (высокий)	68–100	Оценочная деятельность педагогов отличается высоким уровнем рефлексивности. Педагог систематически анализирует результаты собственной оценочной деятельности, выявляет причины успехов и трудностей, прогнозирует последствия принимаемых решений, корректирует методы оценивания. Рефлексия интегрирована в структуру профессионального поведения, становясь ключевым элементом оценочной деятельности

В рамках исследования рефлексивный компонент рассматривался как интегративная характеристика, объединяющая способность педагогов к самоанализу, осознанию последствий своих решений и корректировке оценочных стратегий. Для диагностики использовался комбинированный подход, включающий две взаимодополняющие процедуры: самооценку по авторской шкале и стандартизированную методику «Определение уровня рефлексивности» (А.В. Карпов, В.В. Пономарева) [173].

Первый инструмент позволял зафиксировать субъективное восприятие собственной рефлексивной активности, второй – выявить объективный уровень выраженности данного качества через анализ ретроспективной, текущей и прогностической составляющих. Для обеспечения сопоставимости результатов оба инструмента были приведены к единому процентному выражению. Показатели самооценки переводились в проценты относительно максимально возможного значения шкалы, тогда как данные, полученные по методике А.В. Карпова и В.В. Пономаревой [173], нормировались с учетом диапазона возможных баллов и специфики обратных пунктов. В результате итоговый показатель по рефлексивному критерию определялся как среднее арифметическое двух нормированных значений.

Итоговый показатель определялся на основе усреднения нормированных данных и вычислялся по формуле:

$$P_{\text{итог}} = \frac{P + P_{\text{стенов}}}{2}, \quad (\text{Г.4})$$

где $P_{\text{итог}}$ – комплексный показатель по рефлексивному критерию;

P – нормированное значение, полученное по результатам самооценки;

$P_{\text{стенов}}$ – нормированный показатель, рассчитанный по методике А.В. Карпова и В.В. Пономаревой [173].

Результативный компонент отражает способность педагогов достигать целей оценочной деятельности, обеспечивая ее объективность, поддерживая доверительные отношения в образовательном взаимодействии и способствуя снижению учебной тревожности обучающихся. В рамках исследования уровень сформированности показателей по результативному критерию определялся на основе педагогической самооценки результативности собственной оценочной деятельности, фиксируемая по специально разработанному опроснику. Итоговый показатель переводился в процентную форму с использованием нормирующей формулы:

$$R = \frac{R_{\text{самооценка}} + R_{\text{сит}}}{2} \times 100, \quad (\text{Г.5})$$

где R – интегральный показатель результативного критерия;

$R_{\text{самооценка}}$ – нормированное значение баллов, набранных респондентом по результатам процедуры самооценки;

$R_{сит}$ – нормированное значение баллов, набранных за выполнение задний (ситуаций).

В таблице Г.5 приведена структура и индикаторная матрица, отражающая уровень сформированности показателей по результативному критерию, что позволяет сделать процедуру диагностики более наглядной и прозрачной.

Таблица Г.5 – Индикаторная матрица оценки уровня сформированности показателей по результативному критерию (результативный компонент оценочной деятельности)

Уровень	Диапазон значений, %	Характеристика
I – репродуктивный (необходимый, но недостаточный)	0–33	Оценочная деятельность педагогов характеризуется низкой результативностью: объективность выставляемых результатов недостаточно обеспечивается, а меры по снижению учебной тревожности обучающихся реализуются фрагментарно и несистемно. Осознание собственных проблемных зон в сфере культуры оценочной деятельности ограничено, что препятствует ее развитию и совершенствованию
II – продуктивный (необходимы и достаточный)	34–67	Оценочная деятельность педагогов достигает необходимого уровня: оценочная практика в целом согласуется с педагогическими задачами и демонстрирует стремление к объективности. Вместе с тем сохраняются отдельные трудности в обеспечении стабильной прозрачности и в создании эмоционально комфортной среды для обучающихся. Реализация стратегий снижения тревожности и повышения мотивации обучающихся носит непоследовательный характер, что ограничивает устойчивость оценочной деятельности
III – творчески-продуктивный (высокий)	68–100	Оценочная деятельность педагогов демонстрирует высокий уровень результативности. Педагог системно и целенаправленно выстраивает оценочную практику, обеспечивая ее объективность и прозрачность, создает доверительную и эмоционально комфортную образовательную среду, минимизирует учебную тревожность обучающихся. В работе с результатами оценивания проявляется целостный, продуманный и согласованный подход, который интегрируется в общую оценочную деятельность и становится ориентиром для профессионального сообщества

Оценка результативного компонента оценочной деятельности педагогов осуществлялась на основе сочетания двух процедур: авторской самооценочной шкалы и анализа решений педагогических ситуаций. Самооценка фиксировала субъективное восприятие педагогом собственной результативности, а выполнение ситуационных заданий позволило выявить практические умения обеспечения объективности и эмоциональной устойчивости в образовательном процессе. Решения педагогических ситуаций оценивались двумя независимыми экспертами

по единым критериям. Для проверки согласованности использовались стандартные статистические методы. В случаях расхождения более чем на один балл оценка уточнялась с участием третьего эксперта. Такой подход обеспечил надежность и объективность диагностики результативного компонента. Для сопоставимости данных все показатели переводились в единую процентную шкалу, после чего интегральный результат рассчитывался как среднее значение двух нормированных индексов.

Заключительная оценка уровня сформированности оценочной деятельности педагогов базируется на применении общей диагностической модели. В исследовании такая модель представлена в виде сводной матрицы, построенной на основе принципов комплексного подхода, позволяющего интегрировать данные по пяти ключевым компонентам: когнитивному ($К_{когн}$), операционально-деятельностному (ОД), результативному (R), мотивационно-ценностному (P_{total}) и рефлексивному (P).

При этом важно подчеркнуть, что интеграция результатов не сводится к простому вычислению среднего арифметического показателя. Для обеспечения большей точности и сохранения структурной целостности исследуемого феномена применен матричный метод сопоставления данных. Такой подход ориентирован на качественный анализ профиля педагогов и позволяет учесть специфику развития каждого из выделенных компонентов.

Итоговый уровень сформированности определяется через соотнесение полученных характеристик с трехуровневой шкалой – репродуктивный (необходимый, но недостаточный), продуктивный (необходимый и достаточный) и творчески-продуктивный (высокий). Это дает возможность не только избежать искажения результатов, неизбежного при усреднении разнородных показателей, но и зафиксировать именно ту конфигурацию, которая наиболее адекватно отражает динамику развития культуры оценочной деятельности у педагогов.

Определение итогового уровня сформированности оценочной деятельности осуществляется на основе принципа доминирования, при котором общий результат соотносится с тем уровнем, который преобладает в профиле педагогов по пяти выделенным компонентам.

В случаях, когда распределение показателей демонстрирует преобладание одного уровня (три и более совпадений), итог фиксируется в его пользу.

При наличии противоречивых профилей (например, 2–2–1 или 2 высоких и 2 низких уровня) итоговым считается средний уровень, отражающий промежуточную позицию. Такой подход позволяет учитывать как выраженные сильные стороны, так и дефицитарные зоны, сохраняя при этом целостность оценки и избегая искажений, характерных для простого усреднения процентных значений.

Такой подход обеспечивает многомерное представление о профессиональной готовности педагогов к реализации оценочной деятельности в соответствии с современными требованиями образовательной политики.

Логика выделения итоговых уровней базируется на том, что для отнесения педагогов к высокому уровню (III – творчески-продуктивный) необходимо наличие не менее трех компонентов на высоком уровне, при этом оставшиеся два показателя допускается иметь на среднем уровне, но не ниже. Это связано с тем, что полноценная оценочная деятельность предполагает гармоничное развитие всех структурных компонентов, однако допустимы определенные колебания, обусловленные индивидуальным стилем работы и спецификой профессионального опыта.

Средний уровень (II – продуктивный) фиксируется в случаях, когда большинство компонентов находятся на среднем уровне, при этом отдельные показатели могут достигать высокого уровня. Данный уровень отражает сформированность устойчивой профессиональной базы, но при этом указывает на наличие зон для совершенствования, особенно в аспектах интеграции ценностно-мотивационных и рефлексивных умений с практической реализацией оценочных процедур.

Низкий уровень (I – репродуктивный) присваивается, если большинство ключевых компонентов фиксируется на низком уровне и лишь два или менее показателей достигают продуктивных значений. Такая ситуация указывает на фрагментарность знаний, недостаточную операционализацию умений, слабую внутреннюю мотивацию и низкую рефлексивность.

В итоге разработанная матрица (Приложение Д) дает возможность не только определить, к какому уровню сформированности оценочной деятельности относится педагог, но и установить степень согласованности или несоответствия между отдельными компонентами. Подобный анализ приобретает особую значимость при формировании индивидуализированных траекторий профессионального роста. Дополнительная вариативность сочетаний показателей в пределах каждого уровня позволяет осуществлять более детализированную дифференциацию диагностических выводов, что, в свою очередь, повышает как достоверность полученных результатов, так и их интерпретационную ценность.

2. Нормирование значений показателей

Нормирование значений показателей по мотивационно-ценностному критерию.

Самооценка по авторской шкале – выявление субъективной оценки педагогом степени собственной ориентации на развитие личности обучающегося, поддержку его учебной мотивации и гуманистическую направленность оценочной деятельности (максимальный балл – 35). Обработка результатов: перевод набранных баллов самооценки в проценты для нормализации показателей обеспечивается по формуле:

$$M = \frac{M_б}{35} \times 100, \qquad (Г.6)$$

где M – нормированное значение баллов, набранных по итогам самооценки;

$M_б$– количество баллов по шкале самооценки;

35 – максимально возможный балл.

Методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич [238]) – установление индивидуальной иерархии терминальных и инструментальных ценностей,

соотнесенных с гуманистическими ориентирами педагогической деятельности. Обработка методики М. Рокича [238]. Для каждой ценности рассчитывается нормированное значение значимости каждой ценности:

$$S_i = \frac{18-N_i}{17} \times 100, \quad (Г.7)$$

где S_i – нормированное значение значимости данной ценности (в процентах);

N_i – ранг, присвоенный испытуемым конкретной ценности (от 1 до 18).

Выделение значений для гуманистического кластера: из списка М. Рокича [238] в гуманистический кластер включаются:

– Терминальные ценности: (6) Любовь, (8) Наличие хороших и верных друзей, (12) Развитие, (15) Счастливая семейная жизнь, (16) Счастье других, (2) Жизненная мудрость.

– Инструментальные ценности: (13) Терпимость, (14) Широта взглядов, (15) Честность, (16) Чуткость, (9) Ответственность.

После нормирования всех значений по формуле S_i, вычисляется интегральный показатель гуманистической ориентации личности:

$$P_{hum} = \sum_{i=1}^{n} \frac{S_i}{n}, \quad (Г.7)$$

где P_{hum} – интегральный показатель гуманистической ориентации личности;

n – количество ценностей в данном кластере (в гуманистическом 11);

i – индекс ценности в кластере;

S_i – нормированное значение отдельной ценности;

Методика диагностики мотивации профессиональной деятельности (К. Замфир в модификации А.А. Реана [40]) – определение выраженности внутренней (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной (ВОМ) мотивации и выявление структуры мотивационного комплекса. Обработка методики К. Замфира – А.А. Реана [40]: вычисляются средние значения по трем шкалам:

$$\text{ВМ} = \frac{P_6+P_7}{2}, \quad (Г.8)$$

где P_6 – баллы по утверждению п. 6, отражающему внутреннюю мотивацию профессиональной деятельности;

P_7 – баллы по утверждению п. 7, отражающему внутреннюю мотивацию профессиональной деятельности.

$$\text{ВПМ} = \frac{P_1+P_2+P_5}{3}, \quad (\text{Г}.9)$$

где P_1 – баллы по утверждению п. 1, отражающим внешнюю положительную мотивацию;

P_2 – баллы по утверждению п. 2, отражающим внешнюю положительную мотивацию;

P_5 – баллы по утверждению п. 5, отражающим внешнюю положительную мотивацию.

$$\text{ВОМ} = \frac{P_3+P_4}{2}, \quad (\text{Г}.10)$$

где P_3 – баллы по утверждению п. 3, отражающему внешнюю отрицательную мотивации;

P_4 – баллы по утверждению п. 4, отражающему внешнюю отрицательную мотивацию.

Обеспечивается перевод в проценты:

$$\text{ВМ}_1 = \frac{\text{ВМ}}{5} \times 100, \quad (\text{Г}.11)$$

где ВМ_1 – нормированное значение внутренней мотивации.

$$\text{ВПМ}_1 = \frac{\text{ВПМ}}{5} \times 100, \quad (\text{Г}.12)$$

где ВПМ_1 – нормированное значение внешней положительной мотивации.

$$\text{ВОМ}_1 = \frac{\text{ВОМ}}{5} \times 100, \quad (\text{Г}.13)$$

где ВОМ_1 – нормированное значение внешней отрицательной мотивации.

Для обеспечения сопоставимости показателей различной направленности необходимо учитывать специфику внешней отрицательной мотивации (ВОМ). Данный показатель отражает негативные аспекты отношения к деятельности, поэтому его прямое включение в сводный индекс искажает итоговую картину. В целях приведения шкалы к единому направлению интерпретации проводится процедура инверсии значений, позволяющая преобразовать их в «положительную» плоскость. Расчет осуществляется по формуле:

$$\text{ВОМ}_2 = 100 - \text{ВОМ}_1, \quad (Г.14)$$

где ВОМ_2 – преобразованное (инвертированное) значение внешней отрицательной мотивации, приведённое к положительной интерпретации.

Такая процедура обеспечивает единообразное направление всех шкал, при котором увеличение процентного значения трактуется как положительная характеристика мотивационного профиля.

Далее рассчитается итоговое значение:

$$P_{scale} = \frac{\text{ВМ}_1 + \text{ВПМ}_1 + \text{ВОМ}_2}{3}. \quad (Г.15)$$

Комплексный процентный показатель определяется как среднее арифметическое нормированных значений:

$$P_{total} = \frac{M + P_{hum} + P_{scale}}{3}. \quad (Г.16)$$

Нормирование и расчет показателей по когнитивному критерию.

Нормирование и расчет показателей по когнитивному критерию представлен в Таблице Г.6.

Таблица Г.6 – Нормирование и расчет показателей по когнитивному критерию

Методика/источник данных	Максимальный балл, б./%	Формула нормирования
Тестирование, отражающее уровень теоретических знаний, понимание сущности, целей и функций педагогического оценивания	9 б.	$P_{\text{тест}} = \frac{\text{К}_{\text{тест}}}{9} \times 100,$ (Г.17) где $P_{\text{тест}}$ – нормированное значение баллов, набранных по итогам тестирования; $\text{К}_{\text{тест}}$ – набранный балл по итогам тестирования
Самооценка, фиксирующая субъективное представление педагогов о своей теоретической подготовке в области оценивания	90 б.	$P_{\text{самооценка}} = \frac{\text{К}_{\text{самооценка}}}{90} \times 100,$ (Г.18) где $P_{\text{самооценка}}$ – Нормированное значение баллов, набранных по итогам самооценки; $\text{К}_{\text{самооценка}}$ – количество набранных баллов по итогам самооценки
Итоговый интегральный показатель	100%	$\text{К}_{\text{когн}} = \frac{P_{\text{тест}} + P_{\text{самооценка}}}{2} \times 100$ (Г.19)

Методика расчета итогового уровня сформированности показателей по когнитивному критерию: на первом этапе нормируются значения показателей по результатам самооценки и тестирования, а затем рассчитывается итоговое значение:

$$К_{когн} = \frac{P_{тест} + P_{самооценка}}{2}. \quad (Г.20)$$

Такое усреднение сочетает объективный результат тестирования и субъективную самооценку, сглаживая влияние каждого из источников и повышая достоверность итогового суждения по когнитивному критерию.

Фиксация рассогласованности по формуле:

$$\Delta = \left|P_{тест} - P_{самооценка}\right|. \quad (Г.21)$$

Если $\Delta \geq 25$ процентных пунктов, в протоколе фиксируется «высокая рассогласованность» и педагог получает рекомендацию провести анализ причин (например, переоценка/недооценка собственных умений, неполное осознание собственных стратегий, влияние эмоциональных факторов).

Нормирование значений показателей по операционально-деятельностному критерию.

Для обеспечения сопоставимости данных все результаты переводились в процентную шкалу, что позволило устранить различия, связанные с исходными диапазонами баллов. Итоговые расчеты по операционально-деятельностному критерию представлены в Таблице Г.7, где отражены процедуры нормирования и формулы интеграции объективной и субъективной оценки.

Таблица Г.7 – Нормирование и расчет показателей по операционально-деятельностному критерию

Содержание процедуры	Максимальный балл, б.	Нормирование	Формула
Тестирование, фиксирующее владение методами и приемами организации оценочной деятельности	20	$ОД_{тест} = \frac{ОД_{н.б.}}{20} \times 100,$ (Г.22) где $ОД_{н.б.}$ – набранные баллы	–
Самооценка, отражающая личное восприятие готовности к проведению оценочных процедур	85	$ОД_{самооценка} = \frac{ОД_{самооценка.б.}}{85} \times 100,$ (Г.23) где $ОД_{самоценка.б.}$ – набранные баллы	–

Усреднение нормированных значений объективной и субъективной оценки	–	–	$ОД = \frac{ОД_{тест} + ОД_{самооценка}}{2}$ (Г.24)

Фиксация рассогласованности по формуле:

$$\Delta = \left|ОД_{тест} - ОД_{самооценка}\right|. \quad (Г.25)$$

Если $\Delta \geq 25$ процентных пунктов, в протоколе фиксируется «высокая рассогласованность» и педагог получает рекомендацию провести анализ причин (например, переоценка/недооценка собственных умений, неполное осознание собственных стратегий, влияние эмоциональных факторов).

Нормирование значений показателей по рефлексивному компоненту.

Методика расчета итогового уровня сформированности показателей по рефлексивному критерию: обеспечивается перевод баллов по результатам самооценки в проценты:

$$P = \frac{P_{самооценка}}{95} \times 100, \quad (Г.26)$$

где $P_{самооценка}$ – сумма баллов, набранных по итогам выполнения самодиагностики.

Перевод результата по методике А.В. Карпова, В.В. Пономаревой [173] в проценты. При обработке результатов учитывается специфика прямых и обратных пунктов: для прямых утверждений сохраняется исходная оценка, для обратных применяется реверсия значений. Суммарный показатель формируется путем сложения всех скорректированных ответов. Для обеспечения сопоставимости с другими методиками применяется нормирование. Максимально возможный «сырой» балл по опроснику равен 189 (27 утверждений × 7 баллов). Нормированное значение вычисляется по формуле:

$$P_{стенов} = \frac{R_б}{189} \times 100, \quad (Г.27)$$

где $P_{самооценка}$ – сумма баллов с учетом реверсии обратных пунктов.

Для расчета обратных баллов: так как шкала семибалльная (от 1 до 7), «зеракальное» преобразование выглядит так:

$$R_{обр} = (k + 1) - R_{исх}, \quad (Г.28)$$

где $R_{\text{обр}}$ – пересчитанное значение;

k – максимальный балл по шкале;

$R_{\text{исх}}$ – балл, который поставил респондент.

Конкретная формула выглядит следующим образом:

$$R_{\text{обр}} = 8 - R_{\text{исх}}. \quad \text{(Г.29)}$$

Дополнительно для сохранения авторской логики методики используется перевод «сырых» баллов в стены. Интервалы распределяются следующим образом:

– 0 стенов – 80 баллов и ниже;
– 1 стен – 81–100;
– 2 стена – 101–107;
– 3 стена – 108–113;
– 4 стена – 114–122;
– 5 стенов – 123–130;
– 6 стенов – 131–139;
– 7 стенов – 140–147;
– 8 стенов – 148–156;
– 9 стенов – 157–171;
– 10 стенов – 172–189.

Интерпретация данных:

– результаты ≥ 7 стенов свидетельствуют о высокой рефлексивности;
– результаты в диапазоне 4–6 стенов – о среднем уровне;
– результаты ≤ 3 стенов – о низкой рефлексивности.

Таким образом, при расчете итогов могут использоваться обе формы представления данных: нормированное процентное значение (для интегральных сопоставлений) и уровень по стенам (для качественной интерпретации уровня рефлексивности).

Обязательно рассчитывается согласованность/рассогласованность значений по формуле:

$$\Delta = |P - P_{\text{стенов}}|. \quad \text{(Г.30)}$$

Если $\Delta \geq 25$ процентных пунктов, в протоколе фиксируется «высокая

рассогласованность» и педагог получает рекомендацию провести анализ причин (например, переоценка/недооценка собственных умений, неполное осознание собственных стратегий рефлексии, влияние эмоциональных факторов).

Нормирование значений показателей по результативному критерию представлено в Таблице Г.8.

Таблица Г.8 – Нормирование и расчет показателей по результативному критерию

Содержание процедуры	Максимальный балл, б./%	Нормирование
Самооценка результативности	35 б.	$R = \frac{R_{\text{самооценка}}}{35} \times 100,$ (Г.31) где R – нормированное значение баллов, набранных по итогам самооценки $R_{\text{самооценка}}$ – количество баллов, набранных по итогам самооценки
Решение педагогических ситуаций (2 кейса, оцениваются по шкале 0–3 баллов каждый)	6 б.	$R_{\text{сит}} = \frac{R_{\text{ситуации}}}{6} \times 100,$ (Г.32) где $R_{\text{сит}}$ – нормированное значение баллов, набранных по итогам решения ситуаций $R_{\text{ситуации}}$ – баллы, набранные за выполнение ситуационных заданий
Итоговый интегральный показатель	100%	$R = \frac{R_{\text{самооценка}} + R_{\text{сит}}}{2},$ (Г.33) где R – интегральный показатель результативного критерия

Методика расчета итогового уровня сформированности показателей по результативному критерию предполагает двухступенчатую процедуру. Сначала нормируются показатели, полученные по результатам самооценки и выполнению ситуационных заданий, переводясь в единую шкалу (0–100 %). Затем вычисляется интегральное значение:

$$P = \frac{P_{\text{самооценка}} + P_{\text{сит}}}{2}. \quad (Г.34)$$

Такой способ позволяет учесть как субъективное восприятие педагогом собственной результативности, так и его способность демонстрировать практические действия в смоделированных ситуациях. Усреднение снижает вероятность искажения результата, обеспечивая более достоверную фиксацию уровня сформированности результативного компонента культуры оценочной деятельности.

Приложение Д.
Сводная матрица определения итогового уровня сформированности оценочной деятельности педагогов на основе интеграции показателей по компонентам

Таблица Д.1 – Сводная матрица определения итогового уровня сформированности оценочной деятельности педагогов на основе интеграции показателей по компонентам

Когнитивный	Операционально-деятельностный	Результативный	Мотивационно-ценностный	Рефлексивный	Итоговый уровень
Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный (необходимый, но недостаточный)
Продуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный (необходимый, но недостаточный)
Репродуктивный	Продуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный (необходимый, но недостаточный)
Репродуктивный	Репродуктивный	Продуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный (необходимый, но недостаточный)
Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный	Продуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный (необходимый, но недостаточный)
Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный	Продуктивный	Репродуктивный (необходимый, но недостаточный)
Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный	Продуктивный	Продуктивный	Репродуктивный (необходимый, но недостаточный)
Продуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный	Продуктивный	Репродуктивный (необходимый, но недостаточный)
Творчески-продуктивный	Репродуктивный	Продуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный (необходимый, но недостаточный)
Продуктивный	Продуктивный	Репродуктивный	Продуктивный	Репродуктивный	Продуктивный (необходимый и достаточный)
Продуктивный	Продуктивный	Продуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный	Продуктивный (необходимый и достаточный)
Творчески-продуктивный	Продуктивный	Продуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный	Продуктивный (необходимый и достаточный)

Продуктивный	Репродуктивный	Продуктивный	Продуктивный	Репродуктивный	Продуктивный (необходимый и достаточный)
Продуктивный	Продуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный	Продуктивный	Продуктивный (необходимый и достаточный)
Творчески-продуктивный	Продуктивный	Репродуктивный	Продуктивный	Продуктивный	Продуктивный (необходимый и достаточный)
Продуктивный	Продуктивный	Продуктивный	Продуктивный	Репродуктивный	Продуктивный (необходимый и достаточный)
Продуктивный	Творчески-продуктивный	Продуктивный	Репродуктивный	Продуктивный	Продуктивный (необходимый и достаточный)
Репродуктивный	Продуктивный	Продуктивный	Продуктивный	Продуктивный	Продуктивный (необходимый и достаточный)
Творчески-продуктивный	Репродуктивный	Продуктивный	Продуктивный	Продуктивный	Продуктивный (необходимый и достаточный)
Творчески-продуктивный	Творчески-продуктивный	Творчески-продуктивный	Продуктивный	Продуктивный	Творчески-продуктивный (необходимый и достаточный)
Творчески-продуктивный	Творчески-продуктивный	Творчески-продуктивный	Творчески-продуктивный	Продуктивный	Творчески-продуктивный (необходимый и достаточный)
Творчески-продуктивный	Творчески-продуктивный	Творчески-продуктивный	Творчески-продуктивный	Творчески-продуктивный	Творчески-продуктивный (необходимый и достаточный)
Продуктивный	Творчески-продуктивный	Творчески-продуктивный	Творчески-продуктивный	Творчески-продуктивный	Творчески-продуктивный (необходимый и достаточный)
Творчески-продуктивный	Продуктивный	Творчески-продуктивный	Творчески-продуктивный	Творчески-продуктивный	Творчески-продуктивный (необходимый и достаточный)
Творчески-продуктивный	Творчески-продуктивный	Продуктивный	Творчески-продуктивный	Творчески-продуктивный	Творчески-продуктивный (необходимый и достаточный)
Творчески-продуктивный	Творчески-продуктивный	Продуктивный	Продуктивный	Творчески-продуктивный	Творчески-продуктивный (необходимый и достаточный)
Творчески-продуктивный	Творчески-продуктивный	Творчески-продуктивный	Продуктивный	Творчески-продуктивный	Творчески-продуктивный (необходимый и достаточный)
Продуктивный	Творчески-продуктивный	Творчески-продуктивный	Творчески-продуктивный	Продуктивный	Творчески-продуктивный (необходимый и достаточный)
Творчески-продуктивный	Продуктивный	Творчески-продуктивный	Творчески-продуктивный	Продуктивный	Творчески-продуктивный (необходимый и достаточный)