

4. Дружинин В. Н. Психодиагностика общих способностей. М.: Академия, 1996. 224 с.
5. Дрязгунов К. В. Формирование дивергентного мышления старшеклассников на уроках обществознания // Образование и общество. 2003. № 1.
6. Латыпов Н. Минута на размышление: Основы интеллектуального тренинга. СПб.: Питер, 2005. 336 с.
7. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2000. 320 с.
8. Спиридонов В. Ф. Психология мышления: решение задач и проблем: учеб. пособие. М.: Генезис, 2006. 319 с.
9. Туник Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. СПб.: Дидактика Плюс, 2002. 48 с.
10. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1997. М.: Барс, 1997.
11. Mednick S. A. The associative basis of the creative process // Psychol. Review. 1969. № 2. P. 220–232.
12. Newell A., Simon N. A. Human problem Solving. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall, 1972.

УДК 37.014(470+571)

Т. А. Строкова

## КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ: СУЩНОСТЬ И КРИТЕРИИ МОНИТОРИНГОВОЙ ОЦЕНКИ

В статье анализируются различные подходы к пониманию сущности качества образования и определению критериев его оценки. Приводится критериально-оценочный комплекс качества образования, рассматриваемого как единство его сущностных свойств, отраженных в результатах, процессе и условиях образования.

*Ключевые слова:* качество образования, результат, процесс, условия, критерии оценки, мониторинг качества образования.

Different approaches to educational quality understanding and to determination of estimation criteria are analyzed. There are criteria and estimation academically complex in the article. It is under consideration as cohesion of its characteristics reflected in educational results, process and conditions.

*Key words:* educational quality, result, process, conditions, educational quality monitoring.

Поиск концептуальных идей модернизации системы российского образования ныне все больше связывается с идеей его качества, которая

многими научными и практическими работниками рассматривается как ключевая и доминирующая. Однако признание ее приоритетности далеко от решения проблемы постижения сущности этого феномена и его оценки. Знакомство с исследованиями свидетельствует, что в педагогической науке пока отсутствует достаточно ясно оформленная теория качества образования; даже само это понятие все еще не нашло приемлемого научно-педагогического осмысления и поэтому не вошло в категориальный аппарат педагогики. Большинство публикаций о качестве образования изобилует субъективными представлениями, а предлагаемые критерии его оценки часто имеют произвольный характер и неадекватны его сущности.

Научное осмысление категории качества впервые было осуществлено в теории социального управления в связи со сферой производства, где оно рассматривалось как техническое и социально-экономическое явление. Отталкиваясь от философской интерпретации качества как совокупности существенных свойств (признаков) предмета (явления), отличающих его от других, и привнеся в него аксиологический элемент – ценностное отношение к продукту самого потребителя, ученые определили качество как его соответствие неким нормам, стандартам, как степень удовлетворения установленных и предполагаемых ожиданий потребителя.

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

Активное «восхождение к качеству человека, качеству образования, качеству интеллектуальных ресурсов» [7, с. 65], отмеченное на рубеже 80–90-х гг., продолжается и в настоящее время. Особую роль в этом сыграли ученые московского и санкт-петербургского отделений Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов и Академии проблем качества. Результаты их научных изысканий могут оказаться весьма полезными для становления и развития педагогической теории качества образования.

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

- а) совокупность свойств (аспект свойства);
- б) структурность: качество есть иерархическая система свойств или качеств частей объекта или процесса (аспект структурности);

- в) динамическая система свойств (аспект динамичности);
- г) существенная определенность объекта или процесса, внутренний момент, выражающийся в закономерной связи составляющих частей, элементов (аспект определенности);
- д) основа существования объекта или процесса: качество имеет двойную обусловленность, раскрываемую через «систему моментов» качества – свойства, структуры, системы, границы, целостности, изменчивости, количества (аспект внешне-внутренней обусловленности);
- е) условие единичности объекта или процесса, его специфичности (аспект спецификации);
- ж) условие ценности создаваемых человеком объектов и процессов, т. е. их пригодности для определенных назначений, целей, задач, условий (аспект аксиологизма) [8, с. 151].

Качество как чрезвычайно сложное явление отличает единство внутреннего и внешнего, потенциального (эвентуального) и реального (актуального), качества и количества, устойчивости и изменчивости, процесса, условий и результата; оно одновременно абсолютно и относительно, объективно и субъективно.

В опубликованных работах по проблемам качества подготовки специалистов и качества образования в целом пока преобладают философские, экономические и технические (производственные) акценты в анализе этого явления и квалиметрические (количественные) способы его измерения. Очевидно, именно этой причиной можно объяснить трудность внедрения в педагогику аппарата и достижений других наук в познании качества: адаптации и наполнения педагогическим содержанием новых понятий, педагогического осмысления выведенных теоретических положений, поиска возможностей их использования применительно к качеству образования. К тому же не все аспекты качества, выделенные квалитологами, принимаются во внимание педагогами: излагая свое понимание качества образования, они чаще прибегают в своей аргументации к характеристике аспектов его свойств, аксиологизма, иерархичности (уровневости), внешне-внутренней обусловленности, реже – его определенности, спецификации и динамизма.

В педагогических описаниях качества образования наиболее распространены два подхода: философский и управленческий (производственный) в их различных вариантах. С точки зрения первого, качество образования определяется как совокупность его свойств, которая позволяет решать задачи обучения, воспитания и развития личности [7, с. 69], как интегральная (системная, комплексная) характеристика образования, комплекс характеристик образовательного процесса [3].

Согласно второму подходу, качество образования – это «соотношение цели и результата» [10, с. 33], «нормативный уровень, которому должен соответствовать продукт образования» [11, с. 267], степень удовлетворения ожиданий и запросов потребителей образовательных услуг [5].

Оценивая предложенные определения, следует отметить, что в философской трактовке качества образования, верно отражающей его общий смысл, остается совершенно не раскрытой его сущность, ибо не показано, совокупность каких конкретно его свойств позволяет «решать задачи» образования, что создает ситуацию игнорирования или произвольного перечисления этих свойств и необоснованного выдвигания критериев оценки.

Управленческий (производственный) подход более продуктивен для понимания педагогической сущности качества образования: качественным признается образование, результаты которого соответствуют запланированным целям. Однако эта в целом верная трактовка является лишь «первым приближением» к раскрытию сути качества образования, поскольку постановка целей представляет собой сложнейшую практическую проблему, да и перевод целей на уровень нормы, точно фиксируемой в документах, еще не состоялся. Устранение этого изъяна М. М. Поташник связал с необходимостью операционализации задаваемых целей и гармоничного их прогнозирования в зоне потенциального развития учащихся [10, с. 37–41], что еще более затруднило практическое решение проблемы. Некоторые ученые считают, что достаточно прогностично можно сформулировать лишь часть целей урока или системы уроков; чем выше уровень управления, тем более общими должны быть цели, ибо об их достижимости вряд ли можно судить однозначно: ситуация детерминационной неопределенности, характерная для образования, может привести к самым неожиданным результатам [4, с. 280].

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

Ограничение содержания качества образования узкими рамками результата, часто сводимого к количественным показателям качества знаний, к сожалению, достаточно распространено в образовательной практике и уже привело к негативным последствиям, среди которых в первую очередь необходимо назвать введение ЕГЭ: ученые выявили «несоответствие предметного содержания тестов современным взглядам на качество образования» (А. И. Севрук), неспособность ЕГЭ «корректно определить уровень обученности ученика» (М. М. Поташник).

Но, даже верно отражая заданные цели в их современном представлении – обученность, воспитанность, развитость, социализированность, здоровье обучающихся и т. п., результаты образования не могут быть единственным показателем его качества. К тому же, существуют разные мнения о том, что принимать за результаты образования. Будучи по своей природе далеко не однозначными, они разнообразны и в видовом отношении: количественные и качественные, абсолютные и относительные, объек-

тивные и субъективные, закономерные и случайные, видимые и скрытые, прямые и косвенные, истинные и мнимые, единичные и массовые, индивидуальные и коллективные, текущие и отсроченные, кратковременные и долгосрочные (устойчивые) и т. д.

Кроме того, в соответствии с квалитологическим принципом отражения качества процесса в качестве результата (А. И. Субетто) качество результатов образования напрямую зависит от качества организации и функционирования образовательного процесса, а качество этого процесса определяется качеством созданных для него условий. Поэтому результаты образования нельзя рассматривать изолированно от качества протекания образовательного процесса и качества условий его осуществления. Структура качества образования сравнима с треугольной пирамидой, вершину которой «венчает» результат, а основу создают процесс и условия: чем надежнее фундамент, тем гарантированнее результат.

Процесс, условия и результат, являясь «внешне-внутренними» формами проявления качества образования, отражают его сущность, и совокупность свойств каждого из них определяет качество образования в целом. Оценить его – значит оценить качество каждого из составляющих качество образования свойств на основе специально отобранных критериев и показателей, способных адекватно передать их важнейшие содержательные характеристики.

Таким образом, можно определить *качество образования как совокупность отраженных в его результате, процессе и условиях сущностных свойств, отвечающих интересам государства, потребностям общества и образовательным запросам обучающихся и их родителей.*

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

В последние годы все чаще стали встречаться публикации, трактующие качество образования как единство его результата, процесса и условий. На основе качества «ресурсов школы», качества функционирования образовательного процесса и качества его результатов строит управление качеством школьного образования В. П. Панасюк [6, с. 173–184]. Четко выделяет три аспекта качества образования Э. М. Коротков – «качество потенциала», качество процесса, качество результата образования [3, с. 77–79]. Три группы свойств – ресурсных, процессуальных и резуль-

тативных – содержатся в перечне показателей качества образования школьников С. Ю. Трапицына [9, с. 56–57].

Явно обозначившаяся и крепнущая тенденция признания процесса, условий и результата образования совокупными свойствами его качества позволяет надеяться на решение и еще одной проблемы – определения адекватных критериев оценки качества образования с целью организации его мониторинга.

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

Предложенный авторами монографии «Управление качеством образования» «набор показателей результатов образования» включает знания, умения, навыки, различные характеристики личностного развития (интеллектуального, эмоционального, волевого, мотивационного, познавательного и др.), «отрицательные эффекты (последствия) образования», изменение профессиональной компетентности учителя и его отношения к работе, рост (падение) престижа школы в социуме. Не отрицается значение здоровья ребенка, его собственных усилий, состояния школьной среды, личности учителя, педагогических технологий, условий функционирования и развития образовательного учреждения, которые рассматриваются как факторы, влияющие на качество образования, но находящиеся вне содержания оцениваемого явления (объекта) [10, с. 42–48].

Авторы многих публикаций, стремясь уйти от критикуемых ведомственных статистических показателей качества образования, усиливают психологический аспект результатов, предлагая оценивать позитивные тенденции в изменении уровня притязаний учащихся и креативности, уровня развития основных мыслительных операций и динамики общеучебных навыков, ценностно-смысловых установок по отношению к школе, учебе, своему будущему, особенностей отношений со взрослыми, представлений о жизненных перспективах и др. [12, с. 56–61].

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

Оценка одной стороны качества образования – результатов процесса обучения, конкретизированных показателями степени усвоения учащимися предметных ЗУН и общеучебных умений и уровня их психического развития – интеллектуального, мотивационного, рефлексивного и коммуникативного, – составляет основу психолого-педагогического мониторинга Д. Ш. Матроса, Д. М. Полева и Н. Н. Мельниковой [5].

На отслеживание результативного аспекта качества образования направлен также педагогический мониторинг, разработанный Л. В. Ишковой: представленные в нем критерии оценки включают в себя продуктивность учебной деятельности (абсолютная успеваемость, качественная успеваемость, «перенос» ЗУН, их использование в нестандартной ситуации, интегрированность знаний, сформированность общеучебных умений), индивидуально-психологические особенности личности учащихся (учебная мотивация, исследовательские навыки, уровень притязаний, интеллект, темп «продвижения» и др.), самостоятельную деятельность, деонтологическое поведение, успешность адаптации в профильном классе и др. [2, с. 29–37].

Однако «системные» мониторинги качества образования, к тому же выполненные на институциональном уровне, пока остаются достаточно редким явлением педагогической науки и практики. Чаще предметом мониторингового сопровождения оказываются отдельный компонент (качество обучения (В. К. Муратова), учебная деятельность (Л. А. Чурина) или какой-то аспект качества образования, например нравственное развитие детей (А. С. Белкин, Н. К. Жукова).

Расширение оценочных рамок мониторинга качества образования, выход за пределы одних только его результатов ряд авторов осуществляет на основе определенной теоретической идеи. Оригинальной и интересной в этом отношении следует признать систему оценок качества образования С. А. Братченко, реализующую гуманитарный подход, для которого высшей степенью проявления качества образования является его способность обеспечить психическое и личностное развитие ребенка. Весьма продуктивными и перспективными представляются предложения ученого с целью оценки качества образования: изучать психическое здоровье, личностную, нравственную и гражданскую зрелость, социокультурную компетентность *ученика*; степень владения *учителем* пятью искусствами: уважения, понимания, помощи и поддержки, договора, способности быть собой; в *учебно-воспитательном процессе* – тип познания, соотношение ролей ребенка и взрослого, технологичность, вариативность, интегрированность, условия, обеспечивающие личностный рост учащихся; в *укладе жизни школы* – концептуальную зрелость педагогического коллектива, систему ценностей и приоритетов, психологический климат взаимных отношений; в *среде и окружении* – социофизическую и социокультурную атмосферу [1, с. 86–87].

Ориентация на новую социокультурную ситуацию и личностно-ориентированную парадигму образования положена в основу критериального

комплекса Т. И. Шамовой, Т. М. Давыденко и Г. Н. Шибановой. В него входят критерии качества образовательного процесса (вариативность содержания, включенность в него субъектного опыта учащихся, образовательные технологии, гуманность преподавания, идеологичность форм взаимодействия учителя с учащимися), критерии качества условий образования (конечные результаты управления, эффективность всех видов управленческой деятельности, кадровые, научно-методические и психологические условия), критерии качества конечного результата образования (состояние здоровья учащихся, сформированность у них ценностного отношения к окружающей действительности, образованность) [11, с. 268–270].

Результаты анализа опубликованных критериальных наборов и мониторинговых систем оценки качества образования позволяют сделать следующие заключения.

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

2. Все более заметное распространение в научно-педагогической среде находит широкая смысловая интерпретация качества образования как единства его совокупных свойств – условий, процесса и результата.

3. Положительным моментом следует признать использование уровневого подхода в оценке качества образования – регионального, муниципального (субрегионального), институционального (школьного) и личностного.

4. Вместе с тем во многих предлагаемых наборах критериев и их показателей отсутствуют важнейшие сущностные свойства качества образования – результативные (обучаемость, развитость, социальная адаптация учащихся), процессуальные (организация образовательного процесса, содержание и технологии воспитания, средства обучения и воспитания) и ресурсные (психологические условия, социокультурная среда). За редчайшим исключением в них не нашла реализации и декларируемая в исходной дефиниции качества образования степень удовлетворения образовательного запроса одного из главных его заказчиков – обучающихся; «забытым» оказался и заказ родителей на качественное образование их детей.

5. Современный этап решения проблемы критериев оценки качества образования характеризуется многокритериальным, но преимущественно однонаправленным подходом, свидетельствующим о доминировании традиционного взгляда на качество образования как его результат. И, хотя достаточно настойчиво высказываются совершенно справедливые мнения о том, что системы мониторинга, предполагающие изучение только результата или отношения «цель – результат», бесперспективны, весьма распространенная узкосмысловая трактовка сущности качества образования остается одним из главных препятствий на пути решения этой проблемы, порождая появление новых вариантов критериальных наборов, неспособных гарантировать адекватность оценки.

Усложняет решение проблемы и отсутствие строгих правил отбора критериев, количественного и качественного состава их показателей. А высказываемые по поводу выбора параметрических характеристик

оцениваемых объектов (явлений) отдельные замечания не могут заменить теоретически обоснованные или практически выведенные принципы, ориентация на которые стала бы обязательной для всех. Тем не менее систематизация продуктивных находок исследователей в области мониторингового сопровождения педагогических процессов и явлений, отдельных рациональных высказываний и практически выверенных подходов, собственный опыт мониторинговой деятельности позволяют определить надлежащие позиции в конструировании критериально-оценочного аппарата мониторинга качества образования.

*Критерии оценки должны соответствовать следующим условиям:*

- быть адекватными сущности качества образования, понимаемого как единство его сущностных свойств – качества реализации образовательного процесса, качества созданных для него условий и качества реально полученного результата, высокий уровень достижения которых способен удовлетворить потребности государства, общества и запросы человека;
- иметь комплексный характер, так как масштабность и многоаспектность качества образования требуют комплексного подхода к его оценке и, следовательно, комплекса критериев с широким спектром показателей каждого из них, чтобы обеспечить разносторонность характеристики оцениваемого явления.

*Состав и число показателей критериев определяются требованиями:*

- соответствия оцениваемому свойству, способности оптимально отражать как общие, так и специфические его характеристики;
- достаточной полноты показателей каждого критерия, их рядоположенности, пропорциональности удельного веса, исключающей перекокс в сторону того или иного критерия;
- обеспечения при их минимуме максимума информации;
- инструментальности и технологичности;
- ориентации на особенности образовательного учреждения (тип, контингент обучающихся, условия образовательной среды и микросоциума);
- учета заказа образованию учащихся и их родителей;
- смысловой ясности формулировок, не допускающих многозначности их содержания.

Исходя из широкой смысловой трактовки качества образования, квалитологического принципа отражения в качестве результатов качества процесса и созданных для него условий и сформулированных нами исходных оснований создания критериально-оценочной базы, мы разработали мониторинговую систему оценки качества дошкольного и школьного образования, осуществление которой, как показал шестилетний опыт ее реализации в Ханты-Мансийске и пятилетний в Тюмени, позволяет получать необходимую и достаточную информацию об индивидуальном (ученик), институциональном (образовательное учреждение) и муниципальном (образовательная система города) уровнях образования.

С позиций современной педагогической науки, тенденций развития образования в мире и передовой образовательной практики существен-

ными *результативными свойствами* качества образования признаны уровень обученности и обучаемости личности, уровень ее воспитанности и развитости, социальная адаптация и состояние здоровья. К *важнейшим процессуальным свойствам* качества образования отнесены организация образовательного процесса, его содержание, методы, технологии и средства обучения и воспитания. *Ресурсными свойствами* качества образования названы материально-техническое, учебно-методическое, кадровое и психологическое обеспечение и социокультурная среда.

Выделенные сущностные свойства качества образования были приняты в качестве критериев его оценки. Обобщенность и сложность критериев потребовали их конкретизации в виде адекватных показателей и индикаторов и соотнесения с уровнем мониторинга. Чем выше был уровень мониторинга, тем обобщеннее, концентрированнее становились показатели. На локальном (индивидуальном) уровне они операционализировались, «раскладывались» на еще более мелкие составляющие – индикаторы, способные в своей совокупности не только полно и точно раскрыть содержание критерия, но и быть доступными в изучении. На институциональном уровне мониторинга показатели критериев тесно сопрягались с типом образовательного учреждения, его философией и концептуальными установками, ожидаемым педагогическим эффектом от инновационной деятельности; на индивидуальном – с возрастом детей.

*Качество реализации образовательного процесса* оценивалось с помощью группы критериев, в которую вошли показатели качества регламента образовательного процесса; учебных планов и программ; содержания основного и дополнительного образования; организации и содержания внеклассной воспитательной работы с учащимися; развивающего и здоровьесберегающего характера используемых методов, технологий и средств обучения и воспитания; содержания и способов педагогической деятельности с различными контингентами учащихся, в том числе с дезадаптированными детьми, детьми с асоциальными отклонениями в поведении, с одаренными детьми, детьми с особыми потребностями и др.

Группу *критериев оценки качества созданных для образовательного процесса условий* составили важнейшие характеристики его программно-методического обеспечения и информатизации, материально-технической базы, развивающих возможностей внутренней и внешней среды, профессиональной компетентности педагогических кадров, их готовности к инновационной деятельности, психологического климата в педагогическом коллективе, психологической атмосферы в ученических коллективах, отношений учащихся с одноклассниками и учителями, социальной защищенности детей и педагогов, их материальной обеспеченности, организации питания детей, оздоровления и медицинского обслуживания, выполнения требований санитарно-педагогических инспекций и др.

*Критерии оценки качества результатов образования* дошкольных образовательных учреждений включали: школьную зрелость, умственную работоспособность и здоровье детей; общеобразовательных учреждений –

школьную и внешкольную успешность (успеваемость, соответствие ЗУН требованиям госстандартов, число победителей предметных олимпиад и др.), здоровье, социокультурное развитие учащихся (общий интеллект, потенциальные и реальные компетенции – интеллектуальные, коммуникативные, волевые и адаптационные, нравственную воспитанность, ценностные ориентации, учебную и школьную мотивацию, общую, школьную и межличностную тревожность, готовность к продолжению образования, вхождению во взрослую жизнь, социальную адаптацию и др.).

Специально оценивались степень удовлетворения образовательных потребностей учащихся и удовлетворенность родителей качеством обученности, воспитанности и развитости их детей и условиями, созданными для детей в образовательных учреждениях.

С учетом ориентации на критериальный комплекс был определен круг информации об образовательных учреждениях, органе управления муниципальной системой образования, педагогах и обучающихся. Ее источниками стали отчетная документация, информационные справки, локальные акты, планы работы, протоколы проведенных мероприятий, программы (концепции, исследовательские проекты) развития, статистические отчеты, информация службы медицинского мониторинга, материалы инспекций и правоохранительных органов, органов опеки и попечительства, результаты анкетирования, тестирования, оценок и самооценок, психологического диагностирования (по методикам Р. Амтхауэра, М. Рокича, Кондаша, В. В. Бойко и др.).

В ситуации резких политических и социально-экономических изменений в стране и складывающихся в соответствии с ними общественных отношений предъявляются новые требования к личности выпускника (конкурентоспособность, креативность, толерантность, функциональная грамотность, склонность к творческой деятельности и др.), к образовательному процессу (расширение объема дополнительных образовательных услуг, их мобильность, индивидуализация и дифференциация обучения и др.) и создаваемым для него условиям (емкость и насыщенность образовательного пространства, обоснованность нововведений, имидж образовательного учреждения, его социальный престиж и др.), что учитывалось и отражалось в показателях исходных критериев.

### Литература

1. Братченко С. А. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). М.: Смысл, 1999. 137 с.

2. Ишкова Л. В. Теория и практика педагогической оценки в образовании старшеклассников и взрослых: моногр. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. 187 с.

3. Коротков Э. М. Управление качеством образования: учеб. пособие для вузов. М.: Академ. проект: Мир, 2006. 320 с.

4. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании. Изд. испр. и доп. М: Интеллект-Центр, 2005. 424 с.

5. Матрос Д. Ш., Полев Д. М., Мельникова Н. Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. М.: Пед. о-во России, 1999. 96 с.
6. Панасюк В. П. Школа и качество: выбор будущего. СПб.: КАРО, 2003. 384 с.
7. Слостенин В. А. Качество образования как социально-педагогический феномен // Пед. образование и наука. 2005. № 3. С. 65–69.
8. Субетто А. И. Квалитология образования. СПб.; М.: Исслед. центр проблем качества, 2002. 220 с.
9. Трапицын С. Ю. Принципы организации и проведения мониторинга в школе // Управление качеством образования. 2006. № 2. С. 48–59.
10. Управление качеством образования: практико-ориентир. моногр. и метод. пособие / под ред. М. М. Поташника. М.: Пед. о-во России, 2000. 448 с.
11. Шамова Т. И., Давыденко Т. М., Шибанова Г. Н. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Т. И. Шамовой. 2-е изд., стереотип. М.: Издат. центр «Академия», 2005. 384 с.
12. Шibaева Л. В., Кузнецова Н. М., Гранкина Т. Г. Система отслеживания успешности и продуктивности основных направлений образовательной деятельности школы // Стандарты и мониторинг в образовании. 2000. № 1. С. 56–61.
13. Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. М.: Рос. пед. агентство, 1998. 354 с.