

Бугакова М.В., Игнатович В.К., Швецова Е.М.



МАОУ СОШ 58

Средняя
общеобразовательная
школа № 58
имени Героя Советского Союза
Носаль Евдокии Ивановны



ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СЕМЬИ И ШКОЛЫ

2026

Методическое пособие

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Кубанский государственный университет»
Факультет педагогики, психологии и коммуникативистики
Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
муниципального образования город Краснодар
Средняя общеобразовательная школа № 58 имени Героя Советского Союза
Носаль Евдокии Ивановны



Бугакова М.В., Игнатович В.К., Швецова Е.М.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕХНОЛОГИЯ
ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ
ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СЕМЬИ И ШКОЛЫ**

Методическое пособие

Краснодар 2026

УДК 37.018.26

ББК 74

Рецензенты: *Вероника Михайловна Гребенникова* – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии Кубанского государственного университета

Марина Сергеевна Голубь – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой семьи и детства Кубанского государственного университета

ISBN 978-5-6053767-3-6

Бугакова М.В. Теоретические основы и технология прогностической оценки качества образования во взаимодействии семьи и школы: методическое пособие / М.В. Бугакова, В.К. Игнатович, Е.М. Швецова. – Краснодар: Кубанский государственный университет; Журнал «Педагогика: история, перспективы», Изд-во КМИДО, 2026. - 62 с. Текст электронный.

В пособии освещены теоретические основания и технология формирования готовности родителей к осуществлению прогностической оценки качества образования, получаемого детьми в школе. Проанализированы социокультурные и собственно педагогические основания проблемы прогностической оценки качества образования. Показаны возможности участия семьи в этом процессе. Описаны основные слагаемые технологии работы с семьей. Охарактеризованы результаты экспериментальной апробации созданной модели. Материалы, представленные в настоящем пособии, были апробированы педагогическим коллективом МАОУ СОШ № 58 имени Героя Советского

Союза Носаль Евдокии Ивановны г. Краснодара в режиме работы муниципальной сетевой инновационной площадки.

Рекомендовано учебно-методической комиссией кафедры педагогики, психологии, факультета педагогики, психологии и коммуникативистики ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

УДК 37.018.26

ББК 74

ISBN 978-5-6053767-3-6

© М.В. Бугакова, 2026

© В.К. Игнатович, 2026

© Е.М. Швецова, 2026

© МАОУ СОШ СОШ № 58 г. Краснодар, 2026

© Кубанский государственный университет, 2026

© Журнал «Педагогика: история, перспективы», 2026

ВВЕДЕНИЕ

Оценка качества образования остается одной из наиболее актуальных, но недостаточно разработанных проблем современной науки и государственной образовательной политики. Связано это с тем, что изменяющийся мир требует пересмотра многих прежних устойчивых представлений о качестве образования, которые уже недостаточно соответствуют становящейся новой действительности.

В этой связи исследователи отмечают, что «многообразие факторов, влияющих на качество образования, требует системного подхода к его оценке, что является прямым следствием исчерпания возможностей повышения качества образования с опорой на использование одноаспектных подходов» [21, с. 221].

В основание инновационного проекта педагогического коллектива МАОУ СОШ № 58 имени Героя Советского Союза Носаль Евдокии Ивановны, по результатам которого подготовлено настоящее пособие, заложены два новых аспекта, мало разработанных в современной науке. Первый из них – расширение круга субъектов, участвующих в оценке качества образования, помимо ведомственных структур управления образованием. Качество образования все чаще становится предметом обсуждения не только в профессиональном педагогическом сообществе, но и других социальных институтов. Во многом это связано с развитием понятия «социальная эффективность образования», которое стало активно разрабатываться в начале «нулевых» годов XXI столетия [10; 20; 28 и др.]. Именно контекст социальной эффективности задает новую рамку исследований процессов оценки качества образования как полисубъектной деятельности. Далеко не в последнюю очередь обращает на себя внимание участие в этом процессе родительской общественности, проявляющей в настоящее время значительный интерес к проблеме качества образования [13].

Второй аспект связан со становящейся ориентацией оценки качества образования в неопределенное будущее. В условиях динамично изменяющегося мира становятся неэффективными модели оценки качества образования, основанные на контрольных процедурах и отражающие лишь

его «наличное» состояние. В этой связи отмечается «переход от контрольно-инспекционной парадигмы оценки качества образования к парадигме прогностической оценки, когда те или иные оценочные процедуры становятся частью процесса достижения назначенных образовательных результатов» [25]. В то же время необходимо признать, что прогностическая оценка качества образования, осуществляемая детьми и их родителями, носит иной характер, нежели официальная оценка ведомственных структур. Прогностическая оценка, осуществляемая детьми (обучающимися) и их родителями, связана, в первую очередь, с удовлетворением индивидуальных образовательных потребностей. В идеале эта оценка может соотноситься с перспективными индивидуальными планами дальнейшего самоопределения – личностного и профессионального. Такая оценка может иметь большое значение для руководства школой и педагогического коллектива, поскольку она отвечает принципу индивидуализации образования, выступающего одним из трендов современной образовательной политики. Однако в современной практике взаимодействия семьи и школы такой уровень оценки встречается крайне редко. Чаще всего предметом оценки детей и родителей выступает комфортность условий обучения в школе для ребенка, отношение к нему со стороны учителей, обеспеченность учебного процесса современными техническими средствами, посильность учебной нагрузки и т.д. Кроме того, предметом оценки (в первую очередь для родителей) может выступать уровень профессионализма учителей, понимаемого, впрочем, весьма традиционно – дает ли учитель детям глубокие, прочные знания, доступно ли излагает материал, объективно ли оценивает ребенка и т.д. Для повышения уровня готовности детей и родителей к прогностическому оцениванию качества образования необходима их специальная подготовка. Прежде всего, необходимо сформировать в их сознании адекватные представления о качестве современного образования. Однако для решения этой задачи использование обычных форматов «родительского всеобуча» явно недостаточно. Необходимо разработать и научно обосновать методологические и технологические основания подготовки детей и родителей к участию в прогностическом оценивании качества школьного образования.

В настоящем пособии рассмотрены теоретические предпосылки проблемы прогностической оценки качества образования при участии родителей обучающихся и основные компоненты таковой оценки как совместной деятельности школы и семьи. В качестве теоретических предпосылок данной проблемы обоснованы смена социокультурной парадигмы современного образования, вызванные этой сменой изменения подходов к пониманию сути образовательных результатов как «ядра» качества образования и тенденция его персонализации как условия построения обучающимися индивидуальных образовательных траекторий. Раскрыто понятие готовности родителей к прогностической оценке качества образования детей, описаны содержание и методы ее формирования в формате интерактивного взаимодействия семьи и школы, охарактеризованы результаты их экспериментальной апробации.

1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРОБЛЕМЫ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕМЬИ И ШКОЛЫ

1.1 Проблема прогностической оценки качества образования в науке и практике

В настоящее время большинство исследователей отмечают, что проблема прогностической оценки качества образования недостаточно разработана и в науке и в практике. Во многом это связано с тем, что эта оценка (в отличие от ретроспективной) направлена на предсказание будущих результатов обучения, выявление потенциальных рисков и возможностей для развития образовательной системы. При такой постановке она обладает значительной степенью новизны, не характерной для педагогических исследований прошлых лет. Идея вовлечения в этот процесс родителей обучающихся может рассматриваться как одно из новых условий эффективности ее решения в современной системе связи «семья – школа». Существенно осложняет ее решение то обстоятельство, что на сегодняшний день отсутствует единое понимание, какие параметры и показатели в полной мере отражают качество образования. Можно также утверждать, что эта проблема возникает на «разрыве» между социальным заказом на качественное образование и педагогической интерпретацией этого понятия.

Для прояснения этой ситуации уместно будет обратиться к культурологической концепции М. Мид [18]. Как известно, она рассматривала три базовых типа культуры, характеризующихся направленностью в прошлое, настоящее и будущее. Первый исторически сформировавшийся тип (постфигуративная культура) ориентирован в прошлое, которое выступает источником самого современного опыта для всех людей. Именно те нормы бытия, сформированные, по выражению психолога В.Т. Кудрявцева, «во время Оно» [14] составляют основу жизни современных людей и подлежат бережной передаче из поколения в поколение. Другими словами, все ответы на волнующие сегодня вопросы следует искать в прошлом опыте цивилизации. И чем древнее этот опыт, тем он устойчивее и актуальнее в настоящем. Именно его следует

использовать для адаптации к современной действительности. Носителями этого опыта в любом обществе выступают старшие, которые передают его подрастающим поколениям как набор проверенных временем образцов знаний и моделей социального поведения.

Второй тип культуры (кофигуративный) ориентирован в настоящее, всё самое актуальное порождается и происходит «здесь и сейчас». Если первый тип культуры характеризуется стабильностью и устойчивостью, то для второго типа главными характеристиками выступают изменчивость, динамичность и высокая степень неопределенности. Новый опыт порождается в процессе решения возникающих проблем и устаревает по мере «угасания» их актуальности. Наиболее значим для социальной адаптации индивида социальный опыт, только что порожденный и не успевший устареть. Соответственно, носителями этого опыта выступают наиболее «гибкие», адаптивные и предприимчивые люди, не только открытые изменениям окружающего мира, но и готовые по мере необходимости отказаться от прежних взглядов, убеждений и норм социального поведения.

Третий тип культуры (префигуративный) характеризуется устремленностью в будущее. Проще говоря, опыт, наиболее востребованный людьми, это опыт, которого еще нет, но который необходим для решения проблем и ответа на вызовы, приходящие из будущего. В концепции М. Мид потенциальными носителями этого опыта являются дети, у которых могут учиться взрослые. При жизни М. Мид это казалось научной фантастикой, но по мере приближения данного типа культуры мысль о культуротворческой функции детства стала активно прорабатываться учеными, в частности, психологами.

Представления об этих типах культуры, в контексте которых сама М. Мид изучала системы воспитания детей в различных обществах, дают достаточно выраженную проекцию и на проблему оценки качества образования. Вполне очевидно, что главным показателем качества образования в культуре первого типа выступает усвоение обучающимися заданного набора наиболее актуальных, то есть, «проверенных временем» знаний, умений и навыков, а также норм поведения, позволяющих человеку реализовать предписанные ему обществом репродуктивные функции (то есть действовать по заданным образцам). Наиболее эффективной в этом смысле на протяжении всей истории выступала педагогическая система Я. Коменского. Поскольку основным

инструментом оценки качества образования в данном случае является нормоконтроль, то нетрудно понять, что при всей необходимости работы с родителями в этом типе культуры их субъектность в этом процессе не является не только необходимой, но и, в целом, востребованной.

Качество образования, соответствующее второму типу культуры, в первую очередь характеризуется способностью человека применять транслируемый в образовательном процессе опыт для решения нестандартных задач в ситуациях с повышенной степенью неопределенности. Именно в таком контексте развивались «практикоориентированные» педагогические системы, ведущие начало от разработок Дж. Дьюи. Эта способность становится основой его социальной адаптации в условиях изменяющегося мира. Нормоконтроль в этом случае утрачивает свое значение главного инструмента оценки качества образования. На смену ему приходят специальные тесты, в которых моделируются ситуации, требующие принятия продуктивных решений. Их не следует путать с обычными проверочными тестами, где респонденту предлагается выбрать правильный ответ, или воспроизвести некоторый образец (например, дать правильное определение, вставить пропущенные буквы и т.д.). По своему характеру тесты второго типа культуры представляют собой эвристические задания, выполняя которые респондент самостоятельно предлагает наиболее эффективное решение. При этом проявляются сформированные у него компетенции. Здесь впервые обнаруживается место для родительского участия в процедурах оценки качества образования. Родители могут выступать в роли экспертов, оценивающих компетентность ребенка в решении конкретной эвристической задачи. Однако следует учитывать, что в данном типе культуры отношения между детьми и родителями часто носят конкурентный характер, и в этой связи возникает вопрос: а достаточен ли для адекватной экспертной оценки уровень компетентности в этом вопросе самих родителей? По этой причине система взаимодействия семьи и школы должна включать и мероприятия, направленные на повышение уровня компетентности родителей. В то же время позиция родителей здесь мало отличается от позиции других субъектов оценки качества образования, поскольку специфический «семейный» запрос на него в этом типе культуры, в целом, еще не сформирован.

В гораздо большей степени субъектность родителей может проявиться в третьем типе культуры, где главной характеристикой качества образования

выступают обретаемые ребенком возможности построения индивидуальной образовательной (а также профессиональной и, в целом, жизненной) траектории. Характерно, что эти возможности не могут «планироваться» в обычной логике как распространение на «территорию будущего» сегодняшнего опыта цивилизации. Какие именно новые возможности обеспечат человеку его социальную эффективность в непредсказуемом будущем, неизвестно. Поэтому ставка делается на развитие всех высших психических функций и свойств человека, даже тех, которые в настоящее время не рассматриваются как доминантные (например, чувство юмора). Главным методом, лежащим в основе системы оценки качества образования, становится сопровождение и экспертиза детских проектов, для реализации которых необходимо использование разных психических функций, начиная с мышления и воображения. Роль родителей в этом случае связана с их вхождением в детский проект в разных социально-ролевых позициях: консультант, конструктивный критик, «тайный советник» и т.д. При этом главная задача, стоящая перед родителями, состоит в оценке спектра и эффективности применения ребенком всего спектра имеющихся у него творческих способностей. Следует откровенно признать, что такие практики участия родителей в детских проектах в настоящее время не имеют широкого распространения, их становление требует особых усилий и поддержки со стороны системы образования.

Таким образом, перед современной наукой стоит крайне мало разработанная проблема обоснования методологии и технологических основ проектирования систем прогностической оценки качества образования, отвечающего требованиям становящегося третьего (префигуративного) типа культуры. Частным аспектом этой проблемы выступает определение возможностей и способов участия в этой оценке родительской общественности.

Характеризуя, в целом, современные практики оценки качества образования, следует признать, что в большинстве своем они до сих пор базируются на представлениях о качестве образования, характерных для первого из охарактеризованных выше типов культур. В первую очередь на это указывают применяемые оценочные инструменты – контрольные (проверочные) работы. Причин тому много, включая и отсутствие более адекватных измерительных инструментов, и неготовность значительной части учителей и управленцев сферы образования к изменению принципиальных подходов к оценке

качества образования, и особенности современной государственной образовательной политики.

В то же время необходимость оценки качества образования отражена в основных нормативных документах, регламентирующих деятельность образовательных организаций разного типа и система образования в целом. Так, в Федеральном законе от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» закреплено понятие «качество образования» как комплексной характеристики образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающей степень их соответствия Федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС), федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы [29]. В этом ключе ФГОС устанавливают требования к структуре основных образовательных программ, условиям их реализации (кадровые, финансовые, материально-технические и иные условия) и результатам освоения программ. ФГОС также определяют планируемые результаты обучения, которые делятся на три категории: личностные, метапредметные и предметные. Они служат основой для разработки образовательных программ, контрольно-измерительных материалов, проведения аттестации обучающихся и оценки качества образования.

Постановлением Правительства РФ от 30 апреля 2024 г. №556 «Об утверждении перечня мероприятий по оценке качества образования и Правил проведения мероприятий по оценке качества образования». Утвержден перечень мероприятий по оценке качества образования, включая национальные сопоставительные исследования, всероссийские проверочные работы (для общего и среднего профессионального образования), а также международные сопоставительные исследования. Правила определяют порядок проведения этих мероприятий, их цели (обеспечение единства образовательного пространства, государственных гарантий уровня и качества образования) и требования к их реализации [22].

Приказ Минобрнауки от 14 июня 2013 г. №462 «Об утверждении Порядка проведения самообследования образовательной организацией» определяет базовое понятие самообследования образовательной организации на предмет оценки качества образования как ее прямой обязанности В процессе

самообследования оценивается образовательная деятельность, система управления, качество подготовки обучающихся, организация учебного процесса, качество кадрового, учебно-методического, библиотечно-информационного обеспечения, материально-технической базы и функционирования внутренней системы оценки качества образования (ВСОКО). Результаты оформляются в виде отчета, доступного для широкого круга заинтересованных лиц (включая и родителей обучающихся) [23].

Эти документы формируют правовую базу для оценки качества образования на федеральном уровне, а на уровне образовательных организаций могут дополняться локальными актами (например, Положением о системе оценки качества образования, Положением о мониторинге образовательных результатов и пр.).

В то же время необходимо отметить, что главным субъектом оценки качества образования здесь выступает государство как гарант доступности качественного образования для всех граждан Российской Федерации. Эта оценка носит формальный характер, поскольку целиком ориентирована на соответствие качества образования нормативным требованиям. Именно это обстоятельство обеспечивает устойчивость существующих государственных институтов оценки качества образования.

Однако не следует преуменьшать значимость других субъектов этой деятельности – культуры и общества в целом, и семей обучающихся, в частности. Однако вполне очевидно, что деятельность этих субъектов может строиться на иных основаниях, нежели деятельность официальных государственных структур. В этой связи необходимо обратиться к анализу типов управления образованием, в рамках которых формируются альтернативные, негосударственные модели оценки качества образования.

1.2 Подходы к пониманию качества образования и его прогностической оценке

Вначале мы попытаемся дать рабочее определение того, что есть качество образования. Чаще всего понятие качества определяется как соответствие характеристик, присущих процессу и/или создаваемому продукту существующим требованиям. Сразу же возникает ряд вопросов: откуда эти тре-

бования берутся, кто и на каких основаниях их определяет и т.п. В самом свободном выражении качество образования в этой связи следует понимать как его соответствие тому, то ожидает от него государство, общество и другие субъекты. Сложность в том, что эти субъекты могут формулировать свои ожидания на разных языках: на языке нормы (требования) и на языке потребности. Принято считать, что требования как потребности и ожидания потребителей и заинтересованных сторон могут быть изложены в нормах и стандартах или выяснены с помощью специальных исследований. Разделительный союз «или» в этой дефиниции фиксирует существование двух противоположных подходов к оценке качества образования. Гармоничное единство между ними возможно лишь при одном условии: если норма, в которой зафиксирована некая потребность, целиком и полностью соответствует той реальной потребности, которая может быть выявлена в специально проводимом исследовании. Однако в условиях динамично изменяющегося мира, в котором общественные потребности далеко не всегда стабильны, такое совпадение случается не часто и носит весьма краткосрочный характер.

В свое время выдающийся методолог Г.П. Щедровицкий рассматривал два типа управления – по нормам и по целям. В любой образовательной системе действует нормы, т.е. обязательные требования, которым она должна соответствовать. Но есть и цели субъектов, которые отражают их потребности. Не всегда разные субъекты четко осознают эти цели, поэтому вопрос их соответствия нормам часто остается открытым. В этой ситуации управлять системой по нормам представляется более эффективным путем: «Мы осуществляем деятельность не по целям, а по нормам. И все, кто контролирует нашу работу, заняты тем, чтобы проверять, насколько эти нормы выполнены, и следить за тем, чтобы мы от них не отклонялись, а жили так, как жили наши отцы, деды и прадеды. И это все тоже правильно» [32]. Следует полностью согласиться в этом с Г.П. Щедровицким, поскольку если этого не делать, система может попросту развалиться. Но есть одно важнейшее обстоятельство. А откуда берутся эти нормы? В лучшем случае их придумывают опытные компетентные управленцы, пытающиеся отразить в этой застывшей норме реальные «живые» потребности субъектов образования. Но в том и состоит противоречивость ситуации, что субъектами оценки качества образования здесь являются исключительно сами «контролеры», выступающие носителями этих самых норм. Реальные же «потребители», получающие образование в

школе (дети и их родители) такой субъектности практически лишены, и поэтому соответствие нормы их реальным потребностям не гарантировано.

Для устранения этого противоречия необходимо перевести оценку качества образования в плоскость управления по целям, отражающим реальные образовательные потребности детей и родителей. В свою очередь это требует проведения специальной работы по выявлению и обоснованию этих потребностей. Очень емко это обстоятельство отметил философ М.А. Гусаковский: «Всякая образовательная система есть социокультурный проект, т.е. в ее основе лежит должное, которого нет, но что должно появиться в результате нашего усилия» [7]

Движение к третьему типу культуры, охарактеризованному в предыдущем параграфе, порождает две важные тенденции, характеризующие качество современного образования. Во-первых, это пересмотр подходов к пониманию сути образовательных результатов как достижений самих обучающихся. В основе этой тенденции лежит центральное положение культурно-исторической психологии о связи процесса обречения и развитием высших психических функций ребенка. Однако само по себе развитие этих функций еще не может непосредственно рассматриваться как образовательный результат. Таковым результатом может считаться вновь обретенные ребенком возможности творческой самореализации в различных социально значимых сферах деятельности. Особо следует отметить, что человек обретает способность реализовать себя в поступке, преодолевая влияние внешних обстоятельств. Как следствие обретения этой способности начинается развитие высших психических функций (мышление, речь, воображение), необходимых для продуцирования контента, адресуемого другому человеку через поступок, и выделяются приоритетные сферы самореализации. То есть, именно полученный опыт самореализации в поступке в этой логике и выступает образовательным результатом, влекущем за собой развитие высших психических функций. С чисто педагогической точки зрения сущность образовательного результата состоит в совершении учеником шага самостоятельного продвижения по индивидуальной образовательной траектории, в ходе которого формируется его готовность к решению определенного круга творческих задач. В основу нашего проекта заложено следующее определение этого феномена третьего типа культуры: «Образовательный результат – совершенный субъектом шаг продвижения по индивидуальной образовательной траектории, в ходе которо-

го им осваивается и реализуется новое средство для решения определенного круга творческих задач, определяемого на основе его индивидуального отношения к объектам и явлениям окружающего мира и в соответствии с уровнем собственных социальных притязаний» [12].

Вторая тенденция состоит в персонализации современного образования, отвечающего особенностям третьего типа культуры. Персонализация понимается как образовательная модель, ориентированная на учет индивидуальных потребностей, интересов, особенностей и потенциала обучающегося. Она предполагает предоставление ученику возможности самостоятельно проектировать содержание и технологии своей учебно-познавательной деятельности, выбирать индивидуальную траекторию обучения. В центре такого образования пребывает сам обучающийся, который становится субъектом образовательного процесса, а роль педагога трансформируется в роль мотиватора, организатора, наставника, консультанта (А.Г. Асмолов [19], Д.С. Ермаков и П.Н. Кириллов [8], Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк [9] др.). Именно в условиях персонализированного образования становится возможным достижение охарактеризованных выше образовательных результатов, которым имманентно присущ индивидуальный характер.

В контексте охарактеризованных идей и тенденций порождается обновленное представление о прогностической оценке качества образования, рассматриваемой, в том числе, как новая сфера компетенции родителей обучающихся. Суть ее состоит в том, что, приводя своего ребенка в школу, родители не только должны представлять, чему он там научится, но и иметь определенные гарантии того, что приобретенный им опыт действительно станет фактором его успешной самореализации в жизни. В этой связи у родителей возникает не только вопрос «хорошо ли учат детей в этой школе?», но и еще более важный вопрос «а тому ли здесь учат, что на самом деле необходимо моему ребенку в будущем?».

В отечественной педагогике разработаны общие и частные подходы к проблемам прогностической оценки качества образования. Так, Б.С. Гершунский разработал методологические и педагогические подходы к прогнозированию в образовании, исследовал общие тенденции развития российской системы образования и способы их прогнозирования [5]. А.Н. Майоров разрабатывал подходы к сбору и анализу данных для прогнозирования результатов обучения [16]. Вопросы управления качеством образо-

вания, включая прогностические аспекты, изучал М.М. Поташник [26]. Однако в этих и других случаях приоритет в оценке качества образования отдавался либо официальным управленческим структурам, либо творчески работающим педагогам. Вопросы семейного участия глубоко не рассматривались. Для восполнения этого пробела нам было необходимо обратиться к специфике родительского участия в управлении качеством образования, определяемой особыми образовательными потребностями семьи, о чем пойдет речь в следующем параграфе.

1.3 Семья как субъект прогностической оценки качества образования

Исследования проблем участия родителей в прогностической оценке качества образования изначально осуществлялись в контексте становления практик государственно-общественного управления образованием. Этот процесс, начавшийся еще в XIX веке, приобрел большую значимость на этапе реформ образования конца XX – начала XXI столетия. В своем исследовании Н.А. Шобонов со ссылками на ряд известных исследователей данного феномена выделяет его наиболее емкие и содержательные определения:

– тип управления, характерной чертой которого является постоянное ответственное участие и взаимодействие в управлении образованием субъектов, органов государственной власти, выражающих интересы, политику, гарантии и компетенцию государства в области образования, с одной стороны, и органов, выражающих интересы общества, населения, с другой стороны;

– разновидность «управления», которое определяется как «свойство организованных систем различной природы»;

– сочетание совместной деятельности двух субъектов (государства и общества), которое служит развитию образовательной организации [31, с. 96].

На этом основании автор утверждает, что «вовлечение общественности в процесс управления общеобразовательной организацией – это не только создание, формирование и деятельность коллегиальных органов управления с участием общественности, но и взаимодействие с партнерами, родителями...» [31, с. 96].

Оценка качества образования в этом контексте представляет собой одно из важных направлений общественно-государственного управления образованием, в котором могут принимать самое активное участие родители. В этой связи уже в образовательной системе дошкольного образования родители наделены функцией оценки качества образования: «Со стороны родителей проводится наблюдение и оценка полученных результатов обучения их детьми, а также за теми условиями, в которых обучение проходит» [30, с. 55]. Это позволяет повысить уровень взаимодействия образовательной организации и семьи, сделать его более гибким, а также обеспечить заинтересованный «взгляд со стороны», дополняющий обычные процедуры оценки качества образования.

В эмпирических исследованиях по данной проблеме показано, что «подавляющее большинство родителей связывает уровень образования с жизненным успехом и поэтому демонстрирует высокие требования к качеству образования» [3]. При этом родители в большей степени ориентируются на такие показатели качества образования, как оптимальность учебной нагрузки и возможность ребенка получать дополнительное образование, которое, по их мнению, обладает большей значимостью, чем основное.

В то же время не во всех исследованиях родители рассматриваются именно как субъект прогностической оценки качества образования, либо в некоторых случаях их компетенция в этом вопросе существенно ограничивается. Так, например, имеет место точка зрения, что родители – это всего лишь «помощники школы» в оценивании качества образования, собственный образовательный запрос которых не имеет самостоятельного значения [4]. По сути, единственным проявлением субъектности в оценке качества образования выступает удовлетворенность родителей общими, то есть, усредненными образовательными результатами детей и условиями их обучения [15]. Позиция родителей как активно действующего субъекта управления качеством образования не учитывается.

В других случаях предпринимаются попытки сведения оценки качества образования родителями обучающихся к т.н. родительскому контролю: «Родительский контроль, наряду с государственным более объективно производить анализ учебного процесса и делать образовательную среду открытой, доступной и прозрачной» [24]. По нашему мнению, эти попытки не являются

продуктивными, поскольку сужают общее смысловое поле прогностической оценки качества образования. Контроль представляется лишь одним из аспектов этой оценки. Более логично было бы полагать, что родительская оценка качества образования должна носить формирующий характер, указывая руководству образовательной организацией на особые направления деятельности, развитие которых связано с решением глубинных проблем и нуждающиеся в принятии оригинальных проектных решений. Так, в исследовании К.Ю. Белоусова и соавторов показано, что одним из таких направлений может выступать повышение уровня открытости школы. Ими было выявлено значительное влияние открытости школы на оценки родителей. Кроме того, авторами установлено, что наиболее значимым фактором вовлечения родителей в оценку качества образования выступают ни организационные решения администрации школы, ни даже собственный образовательный уровень родителей, а продуктивность и насыщенность их коммуникаций с учителями [27]. В то же время коммуникации с учителями и открытость школы внешнему окружению сами по себе не означают субъектную включенность родителей в процедуры оценки качества образования, их роль состоит в том, чтобы выразить свою удовлетворенность уже достигнутым уровнем.

В исследовании М.Е. Гошина, М.А. Пинской и Д.С. Григорьева показано, что степень вовлеченности родителей в школьную жизнь существенно зависит от ряда факторов, среди которых систематизирующим выступает позиция, занимаемая по отношению к своему ребенку. Таких позиций авторы выделяют три: «опекун», «наблюдатель» и «невидимка». Показано, что в наибольшей степени стремление влиять на качество образования ребенка характерно для «опекунов», чьи дети обучаются в резильентных школах. Именно такие родители лидируют по результатам проведенного опроса по многим позициям, имеющим, по крайней мере, косвенное отношение к оценке качества образования [6].

В то же время прогностичность оценки качества образования, состоящая в понимании компонентов образовательной системы как постоянно находящихся в стадии становления, во всех приведенных примерах практически не выражена. В работах же, в которых делается акцент именно на прогностичности оценки качества образования, аспект общественного, в т.ч. родительского участия не отражается. Специальные исследования именно по про-

блеме прогностической оценки качества образования ориентированы на выполнение требований Федеральных государственных образовательных стандартов, соответствие показателям государственной аккредитации и соответствие условий осуществления образовательного процесса государственным и местным требованиям [2]. В этой системе представлений участие родителей в оценке качества образования не предусматривается.

В несколько большей степени проработаны в современных исследованиях возможности участия семьи в проектировании индивидуальных образовательных траекторий детей. Как показано в современных исследованиях, современные семьи в разной степени реализуют три базисных сценария образования своих детей, по своим ведущим характеристикам отвечающих описанным выше типам культур по М. Мид.

Первый (иногда именуемый в обиходе «охранительной стратегией») предполагает выстраивание процессов воспитания и образования ребенка на основе «проверенных временем» ценностей и норм прошлого и их трансляции в сознании ребенка в форме готовых знаний, способов действий и норм социального поведения. Второй сценарий характеризуется предоставлением ребенку автономии в освоении вновь возникающего опыта жизни, транслируемого по разным каналам и не представленного в традиционных источниках и образовательных институтах. Третий же сценарий предполагает оказание помощи ребенку в выстраивании его собственного осмысленного проекта желаемого будущего в ситуации с высокой степенью социокультурной неопределенности [17].

Сложность современного момента состоит в том, что, как было сказано, в российском обществе в разной степени представлены все три возможных сценария. При этом доминирование первого из них рассматривается исследователями и экспертами как труднопреодолимое препятствие на пути социального прогресса и, в частности, образования [1]. Эта сложность распространяется и на семью, находящейся на «развилке»: формировать сознание своего ребенка по собственным представлениям на основе опыта собственного прошлого и защитить его от вредных влияний и опасностей окружающей среды, предоставить ему полную свободу («как сам решит, так и будет»), либо выстраивать с ним особенные отношения со-творчества, направленные на совместное решение проблемы построения индивидуальной образовательной

траектории. Именно в призме этой развилки формируются ценностные ориентации и установки детей и родителей на образование: как на получение в готовом виде учебных дисциплин глубоких и прочных знаний, умений и навыков, применимость которых в современном мире принимается «по умолчанию»; как на формальность, не имеющую отношения к решению реальных жизненных проблем (главное – сдать ЕГЭ, потому что «так положено»); как на способ «капитализации» собственных творческих возможностей и сотворения на их основе собственного уникального «Я» [17]. Именно эти стереотипы и установки во многом определяют готовность семьи к субъектному оцениванию качества образования.

Характеризуя в общем виде образовательную ситуацию современной семьи, исследователи отмечают, что семья, ориентированная на получение детьми качественного образования, испытывает дефицит образовательных ресурсов, сфера которых в значительной мере ограничена обучением в школе. Внешние ресурсы используются эпизодически и бессистемно. В то же время большинство семей не удовлетворено результатами школьного обучения своих детей. В этой ситуации вопросы проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка мало отражаются в сознании родителей как проблемная область, требующая деятельностного участия семьи. В то же время интерес к внешним, «нешкольным» образовательным ресурсам (в первую очередь, к дистанционному образованию) проявляется у значительной части родителей. Однако лишь немногие из них готовы принять ответственность за выстраивание на этой основе индивидуальной образовательной траектории ребенка.

Главная трудность, с которой сталкиваются большинство родителей при попытках участия в решении проблем образования своих детей разного возраста, сопряжена с дефицитом возможностей понимания личностных проявлений ребенка и выстраивания с ним субъект-субъектных отношений в процессе совместной творческой деятельности. В свою очередь это препятствует успешному образовательному старту ребенка в семье, поскольку лишает его возможности творческого сотрудничества с родителями при освоении различных содержаний культуры. Таким образом, индивидуальная образовательная траектория ребенка изначально ориентирована на формальную образовательную среду школы, опыт освоения неформальных образователь-

ных сред в процессе выстраивания этой траектории недостаточен для достижения значимых индивидуальных образовательных результатов [17].

Из всего сказанного можно сделать вывод о том, что вовлеченность семьи в прогностическую оценку качества образования сопряжено с решением множества актуальных проблем. Формальное участие родителей не приносит значимых результатов и даже может осложнить взаимодействие семьи и школы. В этой связи подготовку семьи к прогностической оценке качества образования следует рассматривать как сложную задачу, решаемую в общем контексте социально-педагогической поддержки семьи в качестве субъекта системы образования.

2 СЛАГАЕМЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ СЕМЬИ К ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

2.1 Формирование экспертной позиции родителей в образовательном пространстве школы

Первый шаг работы с родителями обучающихся как с потенциальными субъектами прогностической оценки качества образования направлен на формирование их экспертной позиции. Не следует отождествлять экспертную позицию с психологической готовностью к участию в оценочных процедурах. В своем «обычном» состоянии родители могут иметь собственные оценочные суждения, однако, как правило, они носят выраженный субъективный характер (в отдельных случаях даже тенденциозный) и отражают в большей степени лишь отдельные стороны школьной жизни (отношения учителей к детям, соблюдение профессиональной этики и т.д.). Цель работы с ними на данном этапе состоит не только в том, чтобы повысить уровень объективности их оценок, но, прежде всего, в том, чтобы помочь им систематизировать свои представления о связи школьной действительности с качеством образования и осмыслить его как предмет прогностической оценки.

Данный шаг работы проводится в форме деловой игры «Путешествие по школе». Ее цель состоит, как было сказано, в формировании экспертной позиции. Эта цель конкретизируется в виде задач:

- оценить сильные и слабые стороны образовательного процесса школы, а также еще не реализованные возможности повышения качества образования;
- выявить дефициты информации, затрудняющие прогностической оценки качества образования;
- обсудить структуру и содержание качества образования как предмета прогностического оценивания.

В игре участвуют родители обучающихся разного возраста, их оптимальное число находится в пределах от 15 до 25 человек. Увеличение контингента не желательно, поскольку это может снизить степень управляемости игры. Возможен вариант проведения нескольких таких игр с разным составом участников. В игре также принимают участие ведущий, три модератора групп

повой работы и внешний эксперт (желательно представитель научного образовательного сообщества).

Работа проводится в три этапа. На первом ведущий объясняет участникам цель и задачи игры и предлагает им совершить воображаемое «путешествие» по школе. Для этого участники делятся на три подгруппы по возрасту их детей: младшие школьники, подростки и старшеклассники. Задача ставится следующим образом:

«Путешествуя» по школе, Вам необходимо обратить внимание (из всего того, что Вам о ней известно) на все то, что кажется Вам важным, значимым для образования Ваших детей. Все, на что Вы обратите внимание, нужно будет разместить в две колонки. В первую занесите все то, о чем Вы можете сказать: «Это то, что надо, это хорошо, это обязательно нужно сохранить». Эту колонку отметьте знаком «плюс». А во вторую колонку (со знаком «минус») занесите все то, о чем Вам хочется сказать: «А вот этого не нужно, это неправильно, это устарело, от этого нужно избавиться». Есть еще запасная – третья колонка. Ее заполнять не обязательно, но по своему желанию туда можно внести то, на что Вы обратили внимание, но затрудняетесь сказать, хорошо это или плохо. А вот в последнюю (четвертую) колонку внести записи по поводу того, чего в школе в настоящее время нет, но Вы считаете необходимым, чтобы оно появилось. Самое главное: что бы Вы не занесли в каждую колонку, сопроводите это комментарием: чем именно это хорошо или плохо с Вашей точки зрения (первые две колонки), в чем состоит трудность оценки (по третьей колонке) и почему именно Вы считаете необходимым то, что попало в четвертую колонку?

Работа осуществляется в подгруппах в течение 30 минут. Модераторы могут помогать участникам, отвечая на возникающие у них вопросы, но при этом следует избегать «прямых» подсказок, поскольку это может спровоцировать отказ от собственных суждений в пользу предлагаемых вариантов.

В ходе групповой работы участникам необходимо активно обмениваться мнениями, в это им должны помогать модераторы. В течение последних 7 – 10 минут подгруппы готовят общий доклад по итогам проделанной работы.

На втором этапе заслушиваются и обсуждаются подготовленные доклады от подгрупп. Задача ведущего состоит в том, чтобы добиться от докладчиков максимально понятной и убедительной аргументации. В то же время на данном этапе не следует увлекаться дискуссией, необходимо зафиксировать и

не потерять все высказанные суждения. С этой целью участникам подгрупп можно предложить вести запись обсуждения. Необходимо также помочь участникам определиться с третьей колонкой – куда переместить ее содержимое. По окончании этапа ведущий ставит задачу на третий этап работы:

А теперь необходимо с каждой колонкой сводного доклада поработать отдельно, разложив все, что там находится по трем «корзинкам». В первую нужно будет поместить все то, что попросту соответствует (первая и четвертая колонка) или не соответствует (вторая колонка) Вашим представлениям о комфортности / некомфортности пребывания Ваших детей в школе. Во вторую «корзинку» положите все то, что определяет соответствие / несоответствие школы стандартным требованиям. Школа такая, какой ей ПОЛОЖЕНО быть, или нет? А вот в третью «корзинку» нужно положить все то, что соответствует либо не соответствует Вашим собственным представлениям о том, что именно, какие результаты должна обеспечить школа Вашим детям, чтобы они чувствовали себя уверенными в своих силах в дальнейшей жизни.

Работа снова ведется в подгруппах, в результате по каждой записи в каждой колонке определяется номер «корзинки», в которую ее следует положить. По окончании групповой работы заслушиваются выступления. Комментируя их, эксперт обращает внимание участников, что для родителей наибольшее значение имеет именно третья «корзинка», с которой еще предстоит поработать в дальнейшем.

По окончании игры проводится групповая рефлексия в форме свободного обмена мнениями. На основе анализа собранных материалов педагоги школы имеют возможность оценить наличный уровень готовности родителей занимать экспертную позицию в оценке качества образования (подробнее об этом будет сказано в заключительном параграфе)..

2.2 Формирование у родителей понятия образовательного результата как фактора самореализации ребенка

Следующий шаг формирования готовности родителей к прогностической оценке качества образования состоит в осмысления ими сущности образовательного результата как новообразования сознания и средства самореали-

зации ребенка. С этой целью родителям и их детям предлагается продуктивная деловая игра «Чемодан», состоящая из двух частей (интервал между их проведением составляет две недели) и модельное образовательное событие совместной оценки достигаемых образовательных результатов. Таким образом, этот шаг разливается на три этапа. . Дадим их общую характеристику.

Первая часть игры «Чемодан» называется «Сборы чемодана». Ее цель состоит в моделировании социального образовательного заказа в условиях динамично изменяющейся действительности. Предполагается, что родители формируют свой персональный образовательный заказ в интересах своих детей, ориентируясь на свои представления об их будущем и о проблемах, которые им предстоит самостоятельно решать на последующих этапах образования и социализации в целом. Как было сказано, готовность родителей к такому осмыслению образовательных результатов во многом связана с избираемыми ими стратегиями семейного воспитания. Поэтому вторая, скрытая, цель игры состоит в том, чтобы сориентировать родителей именно на развивающую стратегию семейного воспитания, согласованной с представлениями о образовательных результатах третьего типа культуры (см. параграф 1.1).

В игре моделируется процесс определения содержания образования, которое должно обеспечить эффективность процессов социальной адаптации и профессионально-личностного самоопределения учащихся в условиях неизвестного и мало прогнозируемого будущего. Образом такого будущего выступает страна, в которую предстоит отправиться сегодняшним учащимся в далекое путешествие, и о которой мы в настоящий момент не знаем практически ничего. Нужно собрать для этого «чемодан», в котором окажется самое необходимое для того чтобы «путешественники», прибыв в эту страну, смогли не только адаптироваться к незнакомой ситуации, но и найти там свое место для полноценной самореализации. Содержимое «чемодана» интерпретируется как образовательные и личностные ресурсы (знания, способности, компетентности, личностные качества и т.д.), которые позволят принимать эффективные решения в ситуациях с высокой степенью неопределенности. Собирая «чемодан», участники игры должны составить перечень таких ресурсов и объяснить, как именно и для чего они могут быть использованы. Результатом игры становится выявление актуальных образовательных потребностей учащихся и родителей, по степени удовлетворенности которых может осуществляться прогностическая оценка качества образования. В ходе игры

эти потребности могут быть осмыслены участниками на более высоком уровне, что укрепит их субъектную позицию в образовательном процессе.

Участниками игры выступают учащиеся 8-10 классов общеобразовательной школы и их родители (по 10 – 15 человек); ведущий, два модератора групповой работы, два ассистента; внешний эксперт (в роли эксперта может выступить приглашенный специалист в области проблем современного образования).

Игра начинается с установочного сообщения ведущего:

Представим себе, что мы собираем чемодан, с которым нашим детям предстоит отправиться в далекое путешествие в страну, о которой мы сегодня знаем очень мало. Какие там востребованы профессии, какие используются технологии, на каких языках говорят местные жители, каковы правила социального поведения и т.п. – об этом не известно практически ничего. Но в чемодане должно оказаться именно то, что в этих условиях может пригодиться в первую очередь. Разумеется, речь не идет о смене белья и запасах провизии. Содержимым чемодана должно стать все то, что позволяет человеку решать проблемы, находясь в ситуации неизвестности и неопределенности. В первую очередь это его знания, способности и личностные качества. В этом смысле класть в «чемодан» можно все, что угодно, что подскажет жизненный опыт и воображение. Но все то, что мы решим туда положить, должно быть названо очень конкретно, чтобы всем было понятно, о чем идет речь. Например, если знания, то какие именно? Кроме того, нужно будет объяснить назначение каждого «предмета», указав, с какой целью, в каких ситуациях и каким образом он может быть использован. Собственно говоря, мы будем собирать два чемодана. Первый соберут дети, а второй – родители. Работать придется по отдельности – дети в одной комнате, взрослые в другой. А в конце мы вместе посмотрим, что у нас получилось.

Далее осуществляется работа в группах (30 минут). Учащиеся и родители собираются в двух разных помещениях. Их работу координируют модераторы. Вначале уточняются правила: участники по очереди называют по одному «предмету», который они предлагают положить в «чемодан», поясняя его целевое назначение. Эта работа продолжается до тех пор, пока идеи не иссякнут. После каждого выступления модератор предлагает остальным участникам поднять руку («поставить лайк»), если они поддерживают это

предложение. Все высказывания и количество «лайков» фиксируются ассистентом в письменном виде (как вариант – в виде презентации, которую можно будет вывести на экран на последующей пленарной работе). На заключительном этапе групповой работы участники должны выбрать выступающего на пленарной работе, который, используя записи ассистента, расскажет о достигнутых результатах.

После окончания групповой работы проводится пленарное заседание, обе группы объединяются в одном помещении. Заслушиваются сообщения от групп учащихся и родителей. В ходе их обсуждения участники другой команды называют те «вещи», которые они считают бесполезными и готовы выбросить их из «чемодана» (родители «чистят чемодан» детей, дети – «чемодан», собранный для них родителями).

Завершает первую часть игры групповая рефлексия, включающая аналитическое выступление внешнего эксперта и обмен мнениями в свободной форме.

Название второй части игры – «В поисках содержимого чемодана».. Она посвящена выявлению уже известных и еще не освоенных образовательных ресурсов школы, при помощи которых могут достигаться результаты, определенные на первом этапе. Участникам необходимо оценить наличие и эффективность использования этих ресурсов в образовательном пространстве школы.

Участникам предлагается совершить модельное «путешествие» по школе, чтобы обнаружить там ресурсы, необходимые для достижения требуемых образовательных результатов. Маршрут проходит через 5 «станций», на каждой из которых созданные рабочие группы (до 15 чел., включая 2 – 3 педагогов, 5 – 7 учащихся, 5 – 7 родителей) обсуждают сущность образовательных результатов и возможности их получения с использованием образовательных ресурсов школы. На каждой из этих «станций» обсуждается один из наиболее актуальных и востребованных образовательных результатов, выделенных в ходе предыдущей игры (для этого предварительно определяются 5 наиболее востребованных образовательных результатов). В ходе реализации нашего проекта к таким результатам были отнесены:

- 1) критическое мышление;
- 2) креативность;
- 3) коммуникабельность и готовность к сотрудничеству;

- 4) готовность к самообразованию;
- 5) чувство юмора.

Работа на каждой станции (осуществляется участниками созданных рабочих групп одновременно на всех станциях) включает в себя:

- обсуждение сути образовательного результата, достижение ее понимания участниками;
- моделирование педагогических ситуаций, в которых достигается данный результат;
- обсуждение, обмен мнениями, подготовка сообщения от группы.

Вначале педагоги предъявляют свое понимание сути образовательного результата, далее совместно с обучающимися моделируют педагогические ситуации (как вариант – демонстрируют фрагмент занятия). Далее в обсуждение включаются родители. По мере необходимости педагоги могут вовлекать в моделирование ситуаций и родителей совместно с обучающимися. Время работы «станции» 60 минут.

По окончании проводится пленарная работа: заслушивание и обсуждение сообщений от групп, выступления внешних экспертов, общая оценка эффективности работы «станций».

На третьем этапе моделируется процедура оценки образовательных результатов обучающихся в событийно-деятельностном формате. Обучающиеся работают в группах, решая предложенные им творческие задачи, оформленные в виде кейсов (эта технология подробно описана в [11]). Родители принимают участие в работе детских групп в роли экспертов, оценивающих образовательные результаты детей, используемые ими как средства решения поставленных задач (способность понимать суть решаемой задачи, обращаться к источникам информации и теоретическим знаниям, генерировать креативные идеи, вступать в продуктивные коммуникации, предъявлять и оценивать результаты совместной деятельности). Эти показатели должны коррелировать с выделенными на предыдущем этапе образовательными результатами. Результаты родительской экспертизы далее обсуждаются на общешкольном родительском собрании. По окончании этапа проводится итоговая диагностика уровня готовности детей и родителей к прогностической оценке качества образования.

2.3 Родительский мониторинг индивидуальных образовательных результатов обучающихся как формат прогностической оценки качества образования

Завышающим шагом формирования готовности родителей к прогностической оценке качества образования выступает организация родительского мониторинга неформальных образовательных результатов их детей. Родительский мониторинг проводится параллельно основному событийному ряду реализации проекта. Его замысел состоит в том, что в семьях при консультационной поддержке со стороны школьных педагогов и психологов проводится серия образовательных событий (от трех до семи в зависимости от возможностей семьи), в ходе которых дети и родители совместно решают разноуровневые творческие задачи. При этом родители, сознательно отдавая большую часть инициативы в решении задач детям, оценивают их творческие проявления, ориентируясь на показатели, совместимые с обсужденными ранее образовательными результатами:

- верное понимание ребенком сути предлагаемой задачи;
- умение выстраивать причинно-следственные связи;
- способность самостоятельно планировать шаги решения;
- способность строить продуктивные коммуникации;
- способность доводить решения до конца;
- способность вовремя выявлять и исправлять допущенные ошибки.

Администрация школы направляет родителям следующее обращение:

Уважаемые родители!

Приглашаем вас участвовать в очень интересном и важном для всех нас проекте, связанном с оценкой качества образования, которое дети получают в школе и не только.

Принято считать, что такая оценка выставляется учителями на основе контрольных работ и других продуктов деятельности детей. А родители либо доверяют учителям, либо, чего греха таить бывает и такое, не соглашаются с этими оценками, считая, что учителя необъективно относятся к их детям.

А сами родители знание своих детей оценивать не должны. Мы смотрим на это несколько иначе. Поскольку убеждены: родитель, который инте-

рисуется образованием своего ребенка, наверняка знает о нем что-то такое, что может не попасть в поле зрения учителя. Действительно, разве не бывало в практике вашего общения с детьми случаев, когда какое-то высказывание или действие ребенка вас удивляло: вот это да: я от него такого не ожидал(а). Или наоборот: неужели он и вправду не понимает таких простых вещей.

Наше предложение к вам состоит в следующем: уделите вашим детям некоторое время, чтобы внимательно посмотреть на них в тех ситуациях, когда им приходится самостоятельно решать какие-то интересные творческие задачи. Речь сейчас не идет об обычных школьных задачах – оставим их для учителей. Задачи, которые мы предлагаем вам порешать совместно с вашими детьми, внимательно наблюдая при этом за ними, будут носить скорее жизненный характер. Но (и в этом состоит главное предположение) если школа действительно учит ребенка тому, чему надо и как надо, то дети с такими задачами справятся. Устройте с детьми что-то вроде семейных посиделок, на которых вы будете решать совместно творческие задачи. Ваша главная задача: увлечь детей, создать доброжелательную атмосферу, помогать им подсказками и наводящими вопросами, но только ни в коем случае не решать эти задачи за них. А результаты ваших наблюдений ставить отметки в специальной карточке (показать на экране и прокомментировать). Сколько раз вы сможете устроить такие посиделки примерно до середины мая месяца – решать вам. Но было бы очень хорошо, если бы вам удалось сделать это 5-7 раз. Это позволило бы увидеть, насколько крепнет опыт вашего ребенка.

Теперь о задачах.

Мы предлагаем вам на ваше усмотрение несколько кейсов, в которых описаны какие-то необычные ситуации, требующие принятия оригинальных решений. Эти кейсы предназначены для детей, которые уже проявляют свой интерес к творчеству. Можно выбрать и более простой вариант, например, спланировать семейный бюджет на месяц с учетом всех потребностей и имеющихся источников доходов, разработать подробный план семейного путешествия и воображаемый репортаж о том, как оно должно состояться, что и где вы там увидите и т.д. в конечном счете просто придумать и реализовать какое-то интересное творческое дело. Главное чтобы оно действительно было интересным. В любом случае наши учителя и психологи не

оставят вас без поддержки и будут вам помогать. Непрерывное общение с ними будет происходить в школьном групповом чате.

Школа обеспечивает детей и родителей необходимыми методическими материалами, среди которых примерные формулировки творческих заданий, кейсы и темы семейных проектов.

Каждая семья, ориентируясь на ситуацию своего ребенка, выбирает уровень сложности творческих задач, предназначенных для совместного решения. Таких уровней выделяется три.

Первый уровень – это конкретная практикоориентированная задача, для решения которой нужно применить имеющиеся компетенции, не выходящие за рамки школьной программы, но при этом ее решение должно отражать особенности ситуации семьи. Таким задачами, например, могут выступать:

- совместное планирование семейного бюджета с учетом интересов и потребностей всех членов семьи в согласовании с ее финансовыми возможностями;

- разработка маршрута увлекательного семейного путешествия (виртуального либо реального) с выбором логистики, планированием событий, посещения достопримечательностей, встреч с интересными людьми и т.д.);

- проведение тематических семейных вечеров, игр и т.п. с приглашением друзей;

- размещение содержательных постов и ведение групповых чатов в социальных сетях и т.д.

В любом случае, решаемая задача должна носить конкретный характер, то есть, содержать указание на то, какой именно результат должен быть получен, и каким конкретным требованиям он должен отвечать.

Второй уровень – это работа с кейсом, содержащим описание проблемной ситуации, требующей принятия оригинального проектного решения. Работа с этим кейсом должна осуществляться как модель «настоящей» проектной деятельности, но ограниченной во времени (3-4 часа) и опирающейся в большей степени на воображаемый, нежели реальный план этой деятельности. Другими словами, основная часть совершаемых совместных действий может носить воображаемый характер, но иметь очень четкие основания и аргументацию. Кроме того, результаты работы должны быть визуализированы (схема, рисунок, макет и т.д.).

В качестве примера можно привести универсальный кейс, в рамках работы с которым можно выбрать самые разные творческие задачи.

Представим себе, что вы решили на пустом месте (можно заранее приготовить карту воображаемой местности) построить город будущего. Его нужно спроектировать. Но прежде нужно разобраться: а что такое город? Для этого необходимо предложить как можно больше вариантов продолжения фразы: «Город – это место, где...» (Возможные варианты ответа: «...где человек живет»; «...где человек работает»; «... где человек получает образование»; «...где человек встречается с Культурой»; ... «где человек проводит свое свободное время и встречается с другими людьми» и т.д.). После этого выберите самый привлекательный для Вас ответ и спроектируйте некий городской объект, соответствующий по смыслу этому ответу. Это может быть жилой дом, промышленное предприятие, образовательный либо досуговый центр, театр и т.д. Опишите и изобразите этот объект и докажите, что он действительно будет отвечать запросам людей будущего.

Или другой пример кейса (по мотивам рассказа А.И. Куприна «Куст сирени»):

Участникам образовательного события дается текст рассказа А.И. Куприна «Куст сирени». В тексте выделены четыре фрагмента, которые участникам предлагается инсценировать. После каждого фрагмента дается задание на творческую работу с текстом, результаты выполнения которого нужно также показать в инсценировке.

Фрагмент 1.

Алмазов сидел, не снимая пальто и шапки и отворотившись в сторону... Вера стояла в двух шагах от него также молча, с страданием на красивом, нервном лице. Наконец она заговорила первая, с той осторожностью, с которой говорят только женщины у кровати близкого труднобольного человека...

- Коля, ну как же твоя работа?.. Плохо?

Он передернул плечами и не отвечал.

- Коля, забраковали твой план? Ты скажи, все равно ведь вместе обсудим.

Алмазов быстро повернулся к жене и заговорил горячо и раздраженно, как обыкновенно говорят, высказывая долго сдержанную обиду.

- Ну да, ну да, забраковали, если уж тебе так хочется знать. Неужели сама не видишь? Все к черту пошло!.. Всю эту дрянь, - и он злобно ткнул ногой портфель с чертежами, - всю эту дрянь хоть в печку выбрасывай теперь! Вот тебе и академия! Через месяц опять в полк, да еще с позором, с треском. И это из-за какого-то поганого пятна... О, черт!

- Какое пятно, Коля? Я ничего не понимаю.

Она села на ручку кресла и обвила рукой шею Алмазова. Он не сопротивлялся, но продолжал смотреть в угол с обиженным выражением.

- Какое же пятно, Коля? - спросила она еще раз.

- Ах, ну, обыкновенное пятно, зеленой краской. Ты ведь знаешь, я вчера до трех часов не ложился, нужно было окончить. План прекрасно вычерчен и иллюминирован. Это все говорят. Ну, засиделся я вчера, устал, руки начали дрожать - и посадил пятно... Да еще густое такое пятно... жирное. Стал подчищать и еще больше размазал. Думал я, думал, что теперь из него сделать, да и решил кучу деревьев на том месте изобразить... Очень удачно вышло, и разобрать нельзя, что пятно было. Приношу нынче профессору. "Так, так, н-да. А откуда у вас здесь, поручик, кусты взялись?" ...

Задание 1. Придумайте свое собственное продолжение этого эпизода: как лично вы повели бы себя на месте Алмазова?

Фрагмент 2.

Но вдруг Верочка энергичным движением вскочила с кресла.

- Слушай, Коля, нам надо сию минуту ехать! Одевайся скорей.

Николай Евграфович весь сморщился, точно от невыносимой физической боли.

- Ах, не говори, Вера, глупостей. Неужели ты думаешь, я поеду оправдываться и извиняться. Это значит над собой прямо приговор подписать. Не делай, пожалуйста, глупостей.

- Нет, не глупости, - возразила Вера, топнув ногой. - Никто тебя не заставляет ехать с извинением... А просто, если там нет таких дурацких кустов, то их надо посадить сейчас же.

- Посадить?.. Кусты?.. - вытаращил глаза Николай Евграфович.

- Да, посадить. Если уж сказал раз неправду, - надо поправлять. Соберайся, дай мне шляпку... Кофточку... Не здесь ищешь, посмотри в шкапу... Зонтик!

Пока Алмазов, пробовавший было возражать, но невыслушанный, отыскивал шляпку и кофточку. Вера быстро выдвигала ящики столов и комодов, вытаскивала корзины и коробочки, раскрывала их и разбрасывала по полу.

- Серьги... Ну, это пустяки... За них ничего не дадут... А вот это кольцо с солитером дорогое... Надо непременно выкупить... Жаль будет, если пропадет. Браслет... тоже дадут очень мало. Старинный и погнутый... Где твой серебряный портсигар, Коля?

Через пять минут все драгоценности были уложены в ридикюль. Вера, уже одетая, последний раз оглядывалась кругом, чтобы удостовериться, не забыто ли что-нибудь дома.

- Едем, - сказала она наконец решительно.

- Но куда же мы поедем? - пробовал протестовать Алмазов. - Сейчас темно станет, а до моего участка почти десять верст.

- Глупости... Едем!

Задание 2. Придумайте и покажите, что в этой ситуации могло бы заставить Веру отказаться от своего плана.

Фрагмент 3.

Садовник, чех, маленький старичок в золотых очках, только что сидел со своей семьёй за ужин. Он был очень изумлен и недоволен поздним появлением заказчиков и их необычной просьбой. Вероятно, он заподозрил какую-нибудь мистификацию и на Верочкины настойчивые просьбы отвечал очень сухо:

- Извините. Но я ночью не могу посылать в такую даль рабочих. Если вам угодно будет завтра утром - то я к вашим услугам.

Тогда оставалось только одно средство: рассказать садовнику подробно всю историю с злополучным пятном, и Верочка так и сделала. Садовник слушал сначала недоверчиво, почти враждебно, но когда Вера дошла до того, как у нее возникла мысль посадить куст, он сделался внимательнее и несколько раз сочувственно улыбался.

- Ну, делать нечего, - согласился садовник, когда Вера кончила рассказывать, - скажите, какие вам можно будет посадить кусты?

Задание 3. Придумайте и покажите, что в этой ситуации могло бы заставить садовника отказать поздним посетителям

Фрагмент 4.

- Хорошо! Прекрасно! - крикнул он еще за десять шагов в ответ на тревожное выражение женина лица. - Представь себе, приехали мы с ним к этим кустам. Уж глядел он на них, глядел, даже листочек сорвал и пожевал. "Что это за дерево?" - спрашивает. Я говорю: "Не знаю, ваше-ство". - "Березка, должно быть?" - говорит. Я отвечаю: "Должно быть, березка, ваше-ство". Тогда он повернулся ко мне и руку даже протянул. "Извините, говорит, меня, поручик. Должно быть, я стареть начинаю, коли забыл про эти кустики". Славный он, профессор, и умница такой. Право, мне жаль, что я его обманул. Один из лучших профессоров у нас. Знания - просто чудовищные. И какая быстрота и точность в оценке местности - удивительно! ...

И они шли домой так, как будто бы, кроме них, никого на улице не было: держась за руки и беспрестанно смеясь. Прохожие с недоумением останавливались, чтобы еще раз взглянуть на эту странную парочку...

Николай Евграфович никогда с таким аппетитом не обедал, как в этот день... После обеда, когда Вера принесла Алмазову в кабинет стакан чаю, - муж и жена вдруг одновременно засмеялись и поглядели друг на друга.

- Ты - чему? - спросила Вера.

- А ты чему?

- Нет, ты говори первый, а я потом.

- Да так, глупости. Вспомнилась вся эта история с сиренью. А ты?

- Я тоже глупости, и тоже - про сирень. Я хотела сказать, что сирень теперь будет навсегда моим любимым цветком...

Задание 4. Придумайте и покажите продолжение этого рассказа, которое начиналось бы так: «Но в этот самый момент раздался стук в дверь. Отворив, Алмазов изменился в лице: перед ним стоял профессор, крепко держащий за руку садовника. «Я все знаю, он все мне рассказал» – тихо проговорил профессор...»

Задание 5. Оцените поступки всех персонажей этого рассказа «по справедливости». (Первый в этом ряду будет самый лучший, чьи действия заслуживают одобрения; четвертый – самый худший, достойный осуждения).

Для любителей научной фантастики может быть предложен кейс по повести братьев Стругацких «Малыш»:

Сюжет этого маленького рассказа составлен по мотивам повести известных писателей-фантастов братьев Стругацких. Речь в ней идет о том, как достигшая высокого уровня развития цивилизация землян (действие происходит в далеком будущем) помогает другим цивилизациям, заселяющим наш Вселенную, спасая их от возможной гибели. Самое главное правило землян – никому не причинять вреда своими действиями. В этот раз нужно было спасти цивилизацию небольшой планеты Панта. После того, как над ними нависла угроза глобальной катастрофы, земляне решили переселить пантиан на другую планету. Для этой цели была выбрана планета Ковчег, которая, по имеющимся на Земле данным, была необитаемой, но пригодной для жизни.

Группа специально подготовленных космонавтов-исследователей, прибыв на эту планету, действительно сначала никого там не обнаружила. Но первой же находкой стали остатки разбившегося ранее звездолета, на котором до планеты какое-то время назад самостоятельно добрались путешественники-земляне из так называемой Группы Свободного Поиска. Судя по всему, они погибли. Однако через некоторое время обнаружилось, что на планете находится чудом оставшийся в живых мальчик – сын погибших родителей-путешественников. Как удалось выжить на пустой планете маленькому ребенку – непонятно. Но он действительно живой и к тому же обладает невероятными для землян способностями. Например, он может перемещаться в пространстве с огромной скоростью, так что его никто не может догнать.

И все же с ним удалось установить контакт. Исследователи даже дали ему ласковое имя Малыш. Оказалось, что на планете Ковчег он вовсе не один, но местная цивилизация, которая его спасла и наделила необычными способностями, совершенно не похожа на земную. К тому же она обитает глубоко в недрах планеты и не желает никаких контактов с чужаками, даже если те находятся только на поверхности планеты и не проявляют

враждебности. По правилам землян с этой планеты нужно уходить и искать другой вариант для спасения жителей Панты. Но как быть с Малышом? По этому поводу в самой группе возникает непреодолимое разногласие: командир экспедиции по фамилии Комов хочет воспользоваться Малышом как «мостом» для установления контакта с цивилизацией Ковчега (ведь он в первую очередь исследователь и отвечает за судьбы Вселенной), не заботясь о последствиях этого шага для самого Малыша (неизвестно, как местная цивилизация отнесется к тому, что «чужаки» его используют как средство нарушения их неприкосновенности). Другая же участница экспедиции по имени Майя считает любое вмешательство в судьбу Малыша недопустимым – ведь он уже фактически стал инопланетянином и с Землей его ничего не связывает.

Задания к кейсу

1. Назови главных действующих лиц, от которых зависит, чем завершится эта история. Напиши, как они рассказали бы об этой ситуации, если бы их об этом спросили.

2. Смоделируй альтернативные варианты развития ситуации в дальнейшем, если бы восторжествовала точка зрения каждого из этих действующих лиц.

3. Какое бы решение принял ты лично, если бы руководил операцией «Ковчег». Какие доводы ты принял бы во внимание при принятии решения?

Задача третьего уровня – это уже не модельный, а «настоящий» семейный проект. Он предполагает решение задачи как совершение последовательности взаимосвязанных действий, в результате которых создается и презентуется продукт, запечатлевающий оригинальное решение поставленной задачи. Приведем примеры.

1. Создание видеоклипа на заданную музыкальную тему (песню).

Участникам семейной команды предлагается на выбор три мелодии (или песни) в разных жанрах. Им нужно выбрать одну из них и создать на ее основе видеоклип. Требования к видеоклипу: он должен наглядно воспроизводить образы, которые предстают перед человеком во время прослушивания музыки, передавать ее настроение, эмоционально восприниматься зрителем. Длительность видеоклипа – до 5 минут. Критерии оценки видеоклипа: соот-

ветствие предъявленным требованиям, общая культура исполнения. Критерии оценки деятельности: грамотность использования технических средств и информационных ресурсов при создании продукта, оптимальность распределения обязанностей среди членов команды, уровень включенности членов команды в совместную деятельность.

2. Создание анимационного фильма по предложенному тексту.

Участникам команды предлагается художественный текст (рассказ или сказка), по мотивам которого необходимо создать анимационный фильм. Участники также должны решить, в каком жанре из трех предложенных (например, комедия, детектив, мелодрама) они будут его делать. Требования к фильму: он должен соответствовать главным характеристикам выбранного жанра, адекватно и полно передавать содержание исходного текста, содержать собственные оригинальные решения и художественные приемы авторов. Длительность фильма – до 10 минут. Критерии оценки – те же.

3. Увлекательное путешествие.

Участникам команды предлагается выбрать одно из трех предлагаемых мест, куда они отправятся в виртуальное путешествие (природная зона, город и т.д.). По итогам путешествия необходимо создать видеofilm. Длительность фильма – до 15 минут. Требования к фильму: он должен создавать впечатление собственного присутствия авторов, быть интересным и не повторять общеизвестные сведения, содержать моменты фантазии (например, в г. Вероне можно встретить Ромео и Джульетту, в Зальцбурге пообщаться с Моцартом и т.д.), отражать определенную логику, в которой был выстроен маршрут.

4. Сквозь время и пространство.

То же, что в предыдущем варианте, но с выбором определенной исторической эпохи или заданного интервала на ленте времени.

Примечание: для полноценного решения этих задач нужно использовать современные технические средства, включая искусственный интеллект, Интернет-ресурсы и т.п.

По итогам проведения каждого семейного образовательного события родители выставляют своим детям оценки (от 1 до 10 баллов) по названным выше показателям. Данные передаются в школу для их последующего анализа на предмет динамики образовательных результатов обучающихся.

2.4 Результаты экспериментальной работы по формированию готовности родителей к прогностической оценке качества образования

Экспериментальная работа по формированию готовности родителей к прогностической оценке качества образования проводилась в течение 2025/26 у.г. Были сформированы две экспериментальные группы – детей (обучающиеся 7х – 9х классов) и родителей численностью по 25 человек в каждой. Программа работы включала в себя:

- проведение продуктивных деловых игр, в содержание которых была интегрирована входная и выходная диагностики уровня готовности родителей к прогностической оценке качества образования в формате интерактивного взаимодействия;

- организацию образовательных событий, в ходе которых непосредственно проводилась прогностическая оценка качества образования с участием родителей обучающихся по показателям сформированности их базовых образовательных результатов;

- организацию родительского мониторинга образовательных результатов детей;

- подведение промежуточных результатов экспериментальной работы на родительских собраниях и заседаниях Педагогического совета.

Оценка уровня готовности родителей к прогностической оценке качества образования осуществлялась на основе показателей, представленных в табл. 1

Таблица 1 – уровневые характеристики готовности обучающихся и их родителей к прогностической оценке качества образования

Уровни готовности к прогностической оценке качества образования	Дети	Родители
Низкий	Качество образования оценивается по ощущениям комфортности условий пребывания в школе и отношений с учителями и одноклассниками	Ориентируются на показатели успеваемости собственных детей, качество оценивается либо как высокое (в случае хорошей успеваемости ребенка), либо, в случае академической неуспешности ребенка как низкое.

Средний	Качество образования оценивается по степени удовлетворенности познавательных потребностей (интересно – не интересно)	Качество образования оценивается по степени соответствия учителей общепринятым требованиям к их профессионализму и другим формальным показателям (дисциплина на уроках, контроль и надзор за детьми, безопасность и т.д.). Учитывается также комфортность пребывания ребенка в школе, оснащенность современным оборудованием и т.п.
Высокий	Качество образования оценивается по достаточности полученных знаний для успешной сдачи ЕГЭ и поступления в выбранный вуз (ссуз)	Качество образования оценивается по достаточности полученных знаний для успешной сдачи ЕГЭ и поступления в выбранный вуз (ссуз)
Очень высокий	Качество образования оценивается в контексте возможности самореализации в соответствии с ближайшими жизненными планами	Качество получаемого ребенком образования оценивается по степени готовности самостоятельно решать различные жизненные проблемы, проявлять инициативу, принимать ответственность и по степени сформированности мировоззрения

Результаты входной диагностики уровня готовности детей и родителей к прогностической оценке качества школьного образования показаны на рис. 1.

Как видно из рисунка, для большинства обучающихся и их родителей (68 % и 60 % соответственно) на момент начала проведения интерактивной программы характерен низкий уровень их готовности к прогностической оценке качества образования. В соответствии с разработанными уровневыми характеристиками это означает, что в поле их внимания, в основном, пребывают условия обучения в школе. Для детей главной оценкой качества образования выступает возможность общаться со сверстниками и чувствовать хорошее отношение к себе со стороны учителей. Большое значение также имеют хорошее питание, мягкий стиль педагогического руководства, отсутствие принуждения к выполнению неприятных и неинтересных обязанностей и т.п.

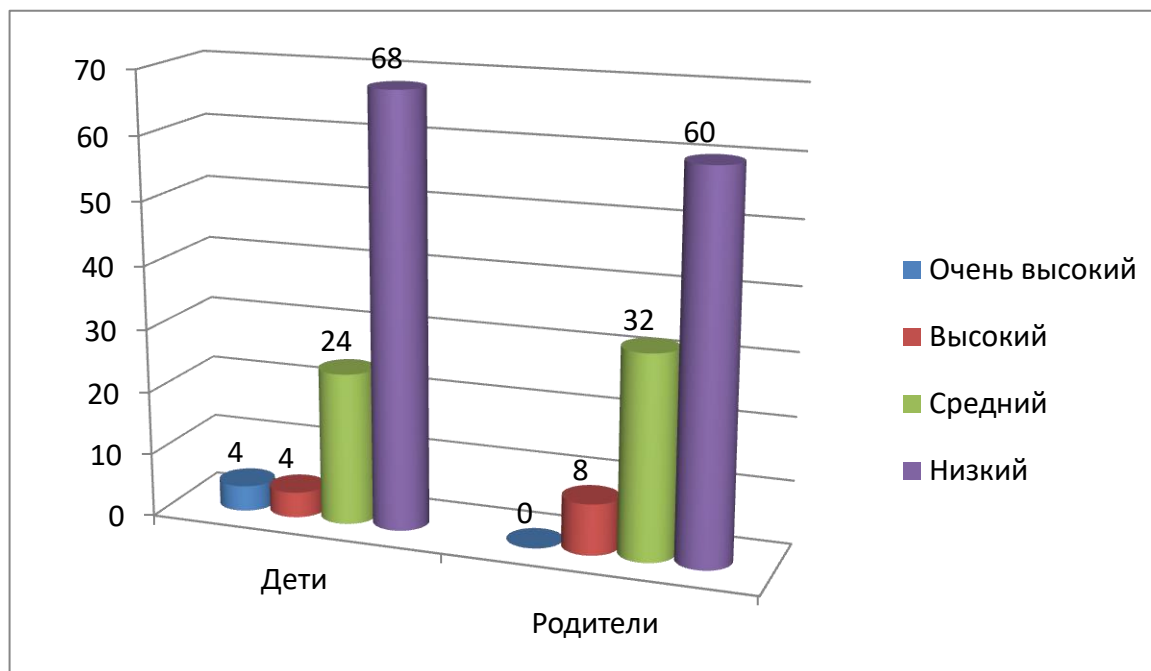


Рис. 1 – уровни готовности детей и родителей к прогностической оценке качества образования по результатам входной диагностики (в процентах)

Родителей в большей степени интересуют условия, обеспечивающие комфорт и защищенность детей от различных негативных факторов, а также хорошая дисциплина как условие этой защищенности и получения качественных знаний. Для этой категории детей и родителей вопросы о том, чему именно учат в школе и в чем состоят лично значимые для ребенка образовательные результаты не рефлексированы как проблемные, «по умолчанию» принимается легитимность образовательных программ и данных контрольно-проверочных работ.

Средний уровень готовности к прогностической оценке качества образования характеризует 24 % обучающихся и 32 % родителей. Для детей этот уровень связан (помимо комфортности условий) с оценкой того, интересно ли им посещать занятия, или они вызывают у них только скуку. Для родителей важно, насколько добросовестно выполняют свои обязанности учителя и администрация школы. Главный критерий оценки состоит в том, насколько учителя обеспечивают текущую успеваемость детей и выполнение ими «законных» требований (в первую очередь, дисциплины). Как таковая, оценка качества на этом уровне имеет место, но прогностический характер у нее отсутствует, поскольку предъявляемые требования рассчитаны на их выполнение «здесь и сейчас» без учета открывающейся перспективы и проблемности траекторий дальнейшей социализации.

Высокий и очень высокий уровни готовности к оценке качества образования не являются на момент входной диагностики центральными тенденциями становления детско-родительского сообщества. Они характерны для очень небольшого числа опрошенных (8 детей и 8 % родителей) и проявляются в большей степени как уверенность либо неуверенность в успешной сдаче ЕГЭ. С планами и перспективами дальнейшего профессионально-личностного самоопределения эти оценки связаны лишь формально.

В табл. 2 и 3 показаны результаты проведения деловой игры «Чемодан».

Таблица 2 – результаты группы родителей*

№	Компонент содержимого «чемодана»	Целевое назначение	Количество «лайков»
1	Коммуникабельность	Легко вступать в контакт с другими неизвестными ранее людьми	19
2	Воспитанность	Умение «правильно» вести себя в обществе	19
3	Стрессоустойчивость	Адекватно реагировать на стресс без негативных последствий	17
4	Целеустремленность	Направлять свои усилия на достижение определённых целей	19
5	Критическое мышление	Рационально оценить информацию, принимая во внимание всю	18
6	Лидерские качества	Умение отстаивать свою позицию и точку зрения в обществе	19
7	Основа навигации	Чтобы не потеряться на ровном месте	19
8	Дипломатичность	Суметь воспринять правила другой страны и соблюсти их	19
9	Патриотичность	Привязанность к Родине, преданность ей, готовность к жертвам ради неё	19
10	Чувство юмора	Видеть смешное в ситуации, смеяться над этим или шутить самому	19

* *Примечание:* в таблице приведены формулировки, предложенные участниками игры

Таблица 3 – результаты группы детей*

№	Компонент содержимого «чемодана»	Целевое назначение	Количество «лайков»
1	Знание любых языков	Чтобы общаться с людьми, которые не знают твоего родного языка	18
2	Способность создавать материальные предметы	Обустроить быт, для осуществления жизнедеятельности	19
3	Бытовые умения	Для самообслуживания	13
4	Математические знания	Для постройки чего-либо	14
5	Коммуникабельность	Уметь добиваться своей цели	19
6	Знания об искусстве и духовности	Для развития личности	13
7	Самоисцеление и исцеление людей	Для оказания помощи	18
8	Стрессоустойчивость	Чтобы уметь себя держать в руках	19
9	Владение информационными технологиями	Для приспособления к новому миру	15
10	Креативность или критическое мышление	Для создания чего-то нового	19
11	Способность быстро адаптироваться к изменениям	Для приспособления к обычаям, природным условиям, бытовым условиям, прочее	19
12	Умение читать мысли	Для создания своей безопасности	6
13	Умение анализировать	Для изучения чего-то нового и получения результата	18

* *Примечание:* в таблице приведены формулировки, предложенные участниками игры

Нетрудно заметить, что предложенное родителями и детьми «содержимое чемодана», которое, по общему замыслу, задавало представление об образовательных результатах, востребованных в неизвестном и мало предсказуемом будущем, характеризуется существенными различиями. Зафиксировано всего четыре совпадения: коммуникабельность, креативность, критическое мышление, стрессоустойчивость. Но и в этих случаях представления детей и

родителей о том, как именно будут использованы эти качества в неопределенных условиях, не совпадают. Варианты, предложенные родителями, представляют собой лишь общее представление о сути этих личностных качеств (не всегда адекватные). Ответы детей в гораздо большей степени позволяют сложить впечатление о возможностях использования «содержимого чемодана» в различных жизненных ситуациях. В большей степени эти возможности сводятся к адаптации неблагоприятным, даже враждебным условиям. Следует особо отметить, что в этих целях дети указывают на возможности и качества личности, которые в настоящее время не являются освоенными (например, читать чужие мысли «для создания своей безопасности»). Столь же адаптивный характер имеют коннотации креативности, критического мышления и стрессоустойчивости. Это может говорить о том, что дети гораздо сильнее, чем взрослые, чувствуют высокую неопределенность ситуации попадания в «неизвестную страну», которая, согласно замыслу игры, выступает метафорой неизвестного будущего. Обращает на себя внимание и то, что способы применения «содержимого чемодана» в интерпретации детей весьма просты – ждя самообслуживания, приспособления, создания чего-то нового, постройки чего-то и т.д. Мотивы творческой самореализации в условиях неизвестности в этих формулировках практически не отражены.

Что же касается родителей, то их ответы мало акцентированы именно на неопределенность ситуации будущего. В большей степени они представляют собой попытку аппроксимировать в будущее хорошо известное настоящее, в котором востребованы способности вступать в контакт с другими людьми, «правильно вести себя в обществе», избегать стресса, принимать рациональные решения и т.д. Таким образом, становление семьи как коллективного экспертного сообщества, взаимодействующего с учителями школы, затруднено несогласованностью позиций детей и родителей по ключевым показателям прогностической оценки качества образования.

В результате проведения второй части игры («В поисках содержимого чемодана») были обсуждены и углублены представления родителей о сущности обсуждаемых результатов и их значении для социализации в условиях высокой степени социокультурной неопределенности; были смоделированы (при участии детей) педагогические ситуации, в которых специальным образом организованная деятельность обучающихся приводила их к достижению обсуждаемого результата; зафиксированы и проанализированы способы применения этих результатов в решении творческих задач.

Далее родители совместно с детьми стали участниками образовательного события, в ходе которого им были предложены творческие задачи в интересующих сферах образования. Модераторами работы детей выступали магистранты Кубанского государственного университета, родители занимали позицию внешних экспертов. Им было предложено в процессе наблюдения за групповой работой детей фиксировать все продуктивные действия, в которых отражались достигнутые ранее образовательные результаты и соотнести их с результатами, обсужденными на предыдущем этапе. Для их операционализации использовались следующие показатели:

- способность анализировать проблемную ситуацию, выделять противоречия и ставить цели ее преобразования (критическое мышление);
- способность продуцировать оригинальные идеи и проектные решения по достижению поставленной цели (креативность);
- способность строить продуктивные и бесконфликтные взаимодействия с партнерами в ходе совместного решения проектных задач, адекватно распределять обязанности (коммуникабельность);
- способность использовать имеющиеся теоретические знания при решении творческих задач, выделять дефициты собственного знания и самостоятельно находить нужную информацию (готовность к самообразованию);
- способность регулировать взаимодействия в изменяющейся ситуации, используя разнообразные личностные ресурсы, включая чувство юмора (саморегуляция).

Оценки каждому участнику события родители-эксперты выставляли по 10-балльной шкале по каждому показателю. По окончании события в форме круглого стола проводилось обсуждение выставленных оценок, в ходе которого родители-эксперты аргументировали выставленные ими баллы. Обсуждение этих оценок с детьми и учителями осуществлялась в режиме свободной дискуссии.

Далее мы обсудим данные родительского мониторинга динамики образовательных результатов детей. Эти данные показаны в табл. 4 (здесь представлены данные только по тем семьям, которые провели все семь замеров по предложенной методике – 15 семей из 18 принявших участие в эксперименте, все они – родители детей из экспериментальной группы). Для родителей этот мониторинг был продолжением работы, осуществлявшейся на образовательных событиях. Но, если там показатели результативности были приближены

к чисто учебным ситуациям, то здесь показатели носили более свободный характер, соответствующий особенностям семейных отношений.

Таблица 4 – Данные родительского мониторинга (средние баллы по 10-ти бальной шкале).

Номер проведенного замера	Показатели оценки					
	Понимание задачи	Умение выстраивать причинно-следственные связи	Способность планировать шаги решения	Способность строить продуктивные коммуникации	Способность доводить решения до конца	Способность выявлять и исправлять допущенные ошибки
1	4,9	3,7	4,4	5,3	6,1	2,3
2	5,2	4,1	4,4	5,3	5,5	3,3
3	5,3	4,2	5,7	6,0	6,4	3,5
4	6,7	5,5	6,8	5,7	7,3	3,5
5	7,4	6,3	7,2	6,2	7,8	6,6
6	8,2	6,5	6,8	7,0	8,0	7,2
7	8,2	6,3	7,9	7,4	9,2	7,6

Как видно из таблицы, в ходе проведения всех семи образовательных событий наблюдается относительно устойчивая динамика роста индивидуальных образовательных результатов по показателям родительского мониторинга. Так способность детей к пониманию и удержанию сути решаемой задачи по оценке родителей возросла от 4,9 до 8,2 баллов. Способность к выстраиванию причинно-следственных связей в заданной ситуации возросла с 3,7 до 6,3. Способность самостоятельно планировать шаги решения выросла от 4,4 до 7,9. Способность строить продуктивные коммуникации выросла с 5,3 до 7,4 баллов. Способность доводить решения до конца также возросла от 6,1 до 9,2. Способность вовремя выявлять и исправлять допущенные ошибки возросла от 2,3 до 7,6.

Обращает на себя внимание то, что практически по всем показателям выявленная динамика носит нелинейный характер. Показатели по первым трем проведенным замерам показывают некоторую динамику, но не столь значительную. Далее начиная с четвертого замера, следует ощутимый прорыв, а на последних двух-трех замерах динамика вновь замедляется, что может свидетельствовать о некоторой степени насыщения индивидуальных об-

разовательных результатов ребенка. Можно отметить и то, что наиболее успешной представляется динамика по показателю «Способность вовремя выявлять и исправлять допущенные ошибки» (5,3 б.), наименьшей – по показателю «Способность к выстраиванию причинно-следственных связей, в заданной ситуации» (2,5 б.) и «Способность строить продуктивные коммуникации (2,1 б.).

Наибольшее абсолютное значение достигнуто по показателю «Способность доводить решения до конца» (9,2 б.), наименьшее – по показателю «Способность к выстраиванию причинно-следственных связей в заданной ситуации» (6,3 б.). Таким образом, можно утверждать, что именно развитие способности ребенка выстраивать причинно-следственные связи в заданной ситуации выступает наиболее проблемным аспектом формирования индивидуальных образовательных результатов по данным родительского мониторинга.

На завершающем этапе была проведена повторная диагностика готовности детей и родителей к прогностической оценке качества школьного образования. Ее результаты представлены на рис. 2.

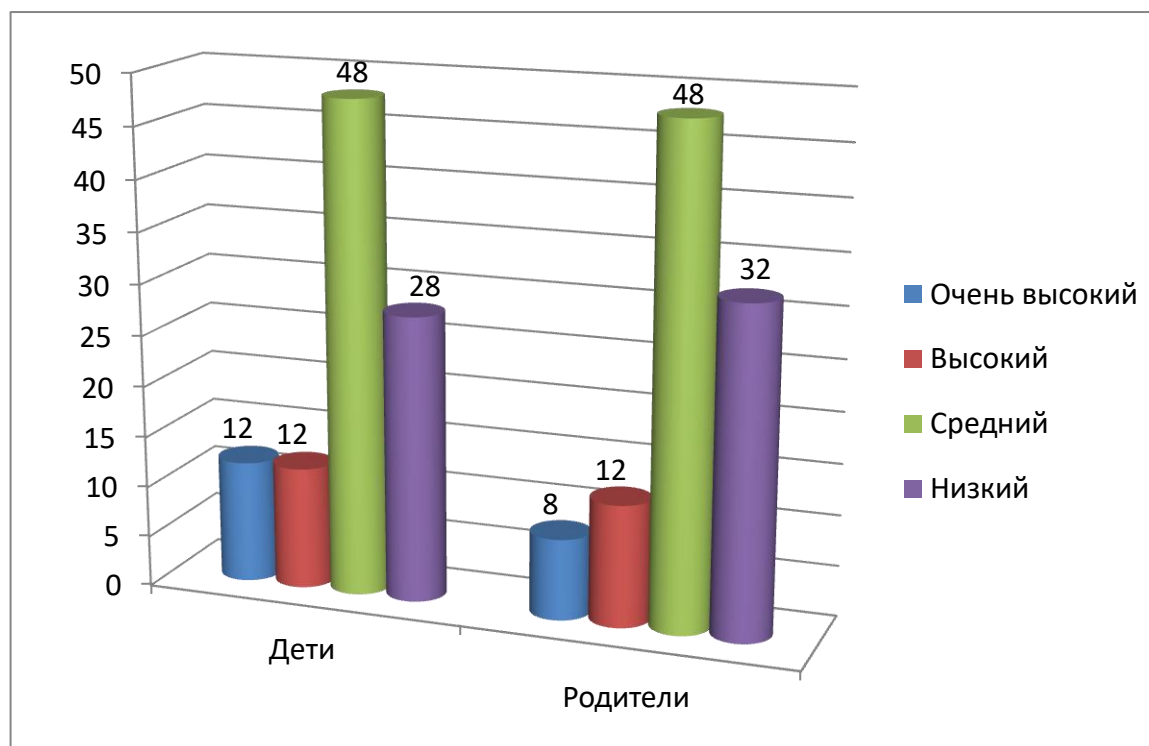


Рис. 2 – уровни готовности детей и родителей к прогностической оценке качества образования по результатам итоговой диагностики (в процентах)

Нетрудно заметить, что данные итоговой диагностики показывают достаточно сильное уменьшение доли детей и родителей, ранее проявлявших низкий уровень готовности к прогностической оценке качества образования, который доминировал на этапе входной диагностики. При этом доминирующим и для детей и для родителей становится средний уровень таковой готовности (по 48 % у детей и у родителей). По характеру приводимых ими формулировок можно предположить, что для детей школа в большей степени стала открываться как пространство возможностей удовлетворения собственных познавательных интересов и совершения свободных проб в различных видах творческой деятельности. Родители, в свою очередь, открыли для себя новые возможности коммуникации с учителями, в процессе которых могут продуктивно решаться вопросы достижения детьми более высокого уровня академической успеваемости. Эта тенденция характеризует общую стратегию родительской оценки качества образования, которая раньше сводилась, в основном, к контролю выполнения учителями своих профессиональных обязанностей на основе общепринятых требований. Динамика высокого и очень высокого уровней готовности к прогностической оценке качества образования также имеет место, хотя и не столь же ярко выражена. Так, доля детей, проявляющих высокий и очень высокий уровень этой готовности, возросла с 4 % до 12 % по каждому показателю. Для родителей же показатель высокого уровня возрос от 8 % до 12 %, очень высокого – с нуля до 8 %. Это означает, что ориентация на достижение востребованных образовательных результатов в большей степени стала характерна и для детей, и для родителей, в том числе и в контексте достижения целей личностного и профессионального самоопределения. Однако на данном этапе проводимой работы она еще не стала центральной тенденцией.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Полученные данные позволяют нам утверждать, что становление коллективных субъектов прогностической оценки качества образования, предполагающее активное участие в этом процессе родителей и детей, представляет собой достаточно новое явление, еще не укорененное в массовой практике образования. Существующие социокультурные предпосылки данного процесса вступают в противоречие с недостаточным уровнем разработанности педагогических технологий формирования их готовности к осуществлению этой деятельности в общем контексте развития системы взаимодействия семьи и школы.

Предлагаемый подход к решению этой проблемы базируется на идее проектирования особых коммуникаций между педагогами, обучающимися и их родителями, в процессе которых прогностическая оценка качества образования представляет собой совместно решаемую творческую задачу. Интерес родителей и детей в этом случае развивается от сиюминутной оценки комфортности условий пребывания ребенка в школе к оценке перспективы достижения им образовательных результатов, значимых в контексте личностного и профессионального самоопределения.

В этой системе продуктивных коммуникаций могут формироваться особые показатели и критерии оценки образовательных результатов, используемых родителями в ходе прогнозирования перспектив социализации ребенка и анализа их наличного состояния на проживаемом возрастном этапе. В этом случае может эффективно решаться «сверхзадача» родительского участия в оценке качества образования: в сегодняшней социальной ситуации развития ребенка разглядеть его персональную образовательную перспективу, приводящую к максимальной самореализации и раскрытию творческих способностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов, А.Г. Гонки за будущим: образование как индустрия возможностей / А.Г. Асмолов // Учительская газета. – № 35(10688) от 29 августа 2017.
2. Белова, С. Н. Прогностическая модель внутренней системы оценивания качества образовательного процесса в вузе / С.Н. Белова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2008. – №4. –
URL <https://cyberleninka.ru/article/n/prognosticheskaya-model-vnutrenney-sistemy-otsenivaniya-kachestva-obrazovatel'nogo-protsessa-v-vuze> (дата обращения: 29.08.2025).
3. Вачков, И.В. Представления родителей о качестве образования детей в мегаполисе и их установки в отношении родительского контроля / И.В. Вачков, С.Н. Вачкова, М.В. Воропаев // Психологическая наука и образование. – 2019. – 24(3). – С. 19–31.
4. Винокурова, Л.А. Участие родителей в оценке качества образования школьников / Л.А. Винокурова // Сборник докладов 12-го Всероссийского интернет-педагогического совета. URL: <https://nsportal.ru/shkola/materialy-dlya-roditelei/library/2016/06/01/statya-uchastie-roditeley-v-otsenke-kachestva> (дата обращения 01.03.2026).
5. Гершунский, Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория; методология; практика : учебное пособие / Б. С. Гершунский. – Москва : Флинта : Наука, 2003. – 764 с.
6. Гошин, М.Е. Формы участия родителей в образовании детей в школах разного типа / М.Е. Гошин, М.А. Пинская, Д.С. Григорьев // Социологические исследования. – 2021. URL: https://www.researchgate.net/publication/352181006_Formy_uchastia_roditelej_v_obrazovanii_detej_v_skolah_raznogo_tipa (дата обращения 26.02.2025).
7. Гусаковский, М.А. Образование как производство присутствия / М.А. Гусаковский // Политики субъективации в университете : образовательное событие: сб. науч. ст. / под ред. Д. Ю. Короля, М. А. Гусаковского. – Минск : Изд. центр БГУГУ, 2008. – С.69-83.
8. Ермаков, Д.С. Персонализированная модель в «цифре» / Д.С. Ермаков, П.Н. Кириллов // Образовательная политика, 2019. – № 3. – С. 131 – 141.

9. Зеер, Э.Ф. Теоретико-прикладные основания персонализированного образования: перспективы развития / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 1. – С. 17-25.
10. Игнатович В.К. Проблема социальной эффективности образования // Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании: сб. научных трудов по материалам международной научно-практической конференции. – Иваново, 2008. – Т. 19. – № 4. – С. 29-35.
11. Игнатович, В.К. Оценка образовательных результатов учащихся в формате образовательного события: от идеи - к реализации / В.К. Игнатович, К.Д. Чолакян // Инновационная наука: прошлое, настоящее, будущее. Сборник статей Международной научно-практической конференции в 2-х частях / Отв. ред. А.А. Сукиасян. – 2016. – С. 143-149.
12. Игнатович, В.К. Индивидуальный образовательный результат: сущность понятия и подходы к описанию / В.К. Игнатович // Психолого-педагогический поиск. 2018. – № 3 (47). – С. 36-45.
13. Качество содержания общего образования: мнение родителей / Т.П. Афанасьева, И.М. Логвинова, Е.Н. Молодых, Ю.С. Тюнников // Обновление содержания общего образования: мнение участников образовательного процесса: сборник аналитических материалов. – Москва, 2022. – С. 90-111.
14. Кудрявцев, В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход / В.Т. Кудрявцев. – Ч. 1. Современное детство и инновации в дошкольном образовании. – Дубна: ИЦ семьи и детства РАО, 1997. – 174 с.
15. Левшина, Н.И. Оценка качества дошкольного образования: мнение родителей / Н.И. Левшина, Л.Н. Санникова, С.Н. Юревич // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26131> (дата обращения: 28.08.2025).
16. Майоров, А.Н. Мониторинг в образовании / А.Н. Майоров. – Москва : Интеллект-центр, 2005. – 424 с.
17. Методология и технология социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка: монография / В.М. Гребенникова, В.К. Игнатович, П.Б. Бондарев, С.С. Игнатович, В.Е. Курочкина, А.В. Лакреева. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2021. – 174 с.

18. Мид, М. Культура и мир детства / пер. с англ. / М. Мид. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
19. Образование человека в третьем тысячелетии: проблемы, цели и ценности образования в современном мире / М.Н. Кожевникова, А.Г. Асмолов, С.В. Борисов и др. // Ценности и смыслы. – 2021. – № 6(76). – С. 117–149.
20. Осипова Л.Я. Философско-педагогические основы прогнозирования социальной эффективности образования: дисс. ... на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Ульяновский государственный университет. – Ульяновск, 2009. – 41 с.
21. Пермяков, О.Е. Методологические подходы к проектированию систем оценки качества образования / О.Е. Пермяков // Известия Томского политехнического университета. – 2005. – Т. 308. – № 4. – С. 221 – 225.
22. Постановление Правительства Российской Федерации от 30.04.2024 № 556 "Об утверждении перечня мероприятий по оценке качества образования и Правил проведения мероприятий по оценке качества образования" URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405150037> (дата обращения 31.03.2026).
23. Приказ Минобрнауки от 14 июня 2013 г. №462 «Об утверждении Порядка проведения самообследования образовательной организацией» URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=310664> (дата обращения 31.03.2026).
24. Родительский контроль как приоритетное направление в оценке качества образования / О. Г. Кошечая, В. И. Куриленко, О. М. Панкова [и др.] // Актуальные задачи педагогики : материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2017 г.). – Москва : Буки-Веди, 2017. – С. 177-180. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/272/13087/>. (дата обращения 28.08.2025).
25. Савиных, Г.П. Объективность оценки как норма и тренд / Г.П. Савиных // Аккредитация в образовании: электронный ресурс. - № 120. URL: <https://akvobr.ru/new/publications/92> (дата обращения 20.08.2025).
26. Управление качеством образования : монография / М. М. Поташник [и др.] ; под ред. М. М. Поташника. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Москва : Педагогическое о-во России, 2006. – 443 с.

- 27.Участие родителей в школьной жизни и их оценка качества образовательного процесса / К. Ю. Белоусов, М. Д. Матюшкина, В. В. Рыбаков, М. Н. Яшина // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 6 (54). – С. 300-316.
- 28.Ушаков В.С. Повышение социально-педагогической эффективности региональной системы профессионального образования: автореф: дисс. ... кандидата педагогических наук / Институт развития профессионального образования Министерства образования Российской Федерации. – Москва, 2004. – 24 с.
- 29.Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ.
URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 30.03.2026).
- 30.Фролова, А.К. Роль родителей в оценке качества дошкольного образования / А.К. Фролова //Санкт-Петербургский образовательный вестник, – 2019. – №1-2 (29-30). – С. 54 – 57.
- 31.Шобонов, Н. А. Общественное участие в управлении общеобразовательной организацией / Н.А. Шобонов // Социально-политические исследования. – 2022. – № 2 (15). – С. 93-106.
- 32.Щедровицкий, Г.П. Методология и философия организационно-управленческой деятельности: основные понятия и принципы (курс лекций) / Из архива Г.П. Щедровицкого. – Т. 5. ОРУ(2). – М., 2003. – 288 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
1. Теоретические предпосылки проблемы прогностической оценки качества образования как совместной деятельности семьи и школы.	6
1.1 Проблема прогностической оценки качества образования в науке и практике	6
1.2 Подходы к пониманию качества образования и его прогностической оценке	11
1.3 Семья как субъект прогностической оценки качества образования	15
2. Слагаемые технологии подготовки семьи к прогностической оценке качества образования	21
2.1 Формирование экспертной позиции родителей в образовательном пространстве школы	21
2.2 Формирование у родителей понятия образовательного результата как фактора самореализации ребенка	23
2.3 Родительский мониторинг индивидуальных образовательных результатов обучающихся как формат прогностической оценки качества образования	28
2.4 Результаты экспериментальной работы по формированию готовности родителей к прогностической оценке качества образования	38
Заключение	48
Список литературы	49

Научное электронное издание

Бугакова М.В., Игнатович В.К., Швецова Е.М.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕХНОЛОГИЯ
ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ
ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СЕМЬИ И ШКОЛЫ**

Методическое пособие

Публикуется на базе научного журнала
«Педагогика: история, перспективы»
<https://dpo-journal.ru/pablik/posobie-26.pdf>

Дата подписания к публикации: 16.05.2026
54 стр.

Вышел в свет: 18.05.2026