Г. П. Савиных, Б. В. Илюхин, Т. В. Машарова

О состоянии внутренних систем оценки качества образования в школах России

Введение. Информационная политика в сфере образования актуализировала вопрос учета, обработки и использования данных, содержащихся в открытых образовательных средах. Оценочная информация становится отдельным предметом управления, а сами внутренние системы оценки качества образования (далее – ВСОКО) начинают выступать фактором средоизменения и перевода государственного заказа в образовательную цель конкретной школы.

Материалы и методы. Для выявления факторов актуализации текущих практик ВСОКО разработана и апробирована анкета. Выборка респондентов составила 228 человек. В выборку вошли руководители и заместители руководителей школ из 34-х общеобразовательных организаций (школ). География выборки – 12 регионов Российской Федерации. Значительная часть респондентов опрашивались дистанционно, с использованием технических возможностей сайта автономного некоммерческого объединения «Ассоциация руководителей образовательных организаций».

Результаты исследования. Результаты показали, что Положение о ВСОКО разработано и размещено на сайте школы у 81% образовательных организаций, включенных в выборку исследования (по состоянию на август 2020 г.). В 52% школ принята организационная модель ВСОКО принята и интегрирована в структуру управления школой. Мероприятия в рамках ВСОКО, в т.ч. административный контроль образовательного процесса, включены в годовой план работы у 57% школ выборки. Коллегиальный подход к ВСОКО отмечен в 77% случаев, а принятие ценности командного подхода в 60%. Практики делегирования координатору проекта полномочий администратора на время реализации проектов ВСОКО отмечены только у 27 % выборки. Такое состояние проектно-организационной культуры ВСОКО считаем удовлетворительным. Можно говорить о том, что школы России преодолевают инерцию массового декларативного контроля качества образования и ориентируются на идею управления на основе данных.

Обсуждение результатов. Чтобы ВСОКО функционировали в обозначенном направлении, требуются особые подходы к их организации. Должен состояться переход от массового декларативного контроля качества образования к управлению качеством с учетом уникальности школьной инфраструктуры и особенностей контингента обучающихся. Перспективы связаны с подчинением ВСОКО гуманитарной методологии, в которой характер данных связан с персональными траекториями образования.

Ключевые слова: управление на основе данных, внутренняя система оценки качества образования, общеобразовательные организации

Ссылка для цитирования:

Савиных Г. П., Илюхин Б. В., Машарова Т. В. О состоянии внутренних систем оценки качества образования в школах России // Перспективы науки и образования. 2021. № 2 (50). С. 501-512. doi: 10.32744/pse.2021.2.35

G. P. SAVINYKH, B. V. ILYUKHIN, T. V. MASHAROVA

On the state of internal systems for assessing the quality of education in Russian schools: data-driven management perspectives

Introduction. The information policy in the field of education has updated the issue of accounting, processing and use of data contained in open educational environments. Assessment information becomes separate the objects themselves and of the internal system of education quality assessment (hereinafter – IEQAS) begin to be a factor changing the environment and transfer of state orders in educational purpose of the school.

Materials and methods. A review of foreign and domestic sources on the problems of data-based quality assessment is undertaken. Developed and tested a questionnaire to identify the factors of updating of current practices IEQAS. The sample of respondents was 228 people. The sample included heads and deputy heads of schools from 34 general education organizations (schools). The sample consists of 12 regions of the Russian Federation. Most of the respondents were interviewed remotely, using the technical capabilities of the website of the autonomous non-profit association "Association of Heads of Educational Organizations".

Results. The scientific novelty of the research consists in the substantiation of the actual components of the WSSCO and their interrelation in the process of data-based management. It is proved that the design and organizational culture of IEQAS acts as a resource for working with data. The current state of internal systems for assessing the quality of education in Russian schools can be characterized as progressive, overcoming the inertia of mass declarative control of the quality of education and implementing the idea of data-based management.

Discussion. Special approaches to their organization are required in order for the WSSS to function in the designated direction. There should be a transition from mass declarative quality control of education to quality management, taking into account the uniqueness of the school infrastructure and the characteristics of the student body. The prospects are related to the subordination of the IEQAS to the humanitarian methodology, in which the nature of the data is related to the personal trajectories of education.

Keywords: data-based management, internal education quality assessment system, general education organizations

For Reference:

Savinykh, G. P., Ilyukhin, B. V., & Masharova, T. V. (2021). On the state of internal systems for assessing the quality of education in Russian schools: data-driven management perspectives. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 50 (2), 501-512. doi: 10.32744/pse.2021.2.35

Введение

В 2012 г. Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» была введена компетенция проведения самообследования и обеспечения функционирования внутренних систем оценки качества образования (далее – ВСОКО) [10]. Эта компетенция касалась всех образовательных организаций Российской Федерации, однако именно школы, которые одновременно со вступлением в силу нового закона переходили на федеральные государственные образовательные стандарты, начали испытывать наибольшие затруднения с реализацией указанной компетенции. Школам пришлось согласовывать требования стандарта в части системы оценки достижения планируемых образовательных результатов обучающихся с сложившимися практиками административного контроля и выстраивать актуальные механизмы управления качеством образования.

Ситуация усугублялась тем, что обновление практик внутришкольной оценки разворачивалось в школах на фоне развития единой общероссийской системы оценки качества образования и таких ее инструментов, как государственная итоговая аттестация, национальные исследования качества образования, всероссийские проверочные работы. Множественность внешних оценочных процедур, с одной стороны, позволила школам использовать их данные в своих локальных целях; с другой же стороны, в силу требования объективности ВСОКО и соответствия ее результатов итогам внешних процедур, стала наблюдаться некоторая редукция аутентичных моделей внутришкольной оценки.

В 2018 г. Президент РФ указом «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» обязал Правительство РФ при разработке национального проекта в сфере образования исходить из необходимости к 2024 году добиться глобальной конкурентоспособности российского образования и обеспечить вхождение России в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования*. Эта национальная цель привнесла новую проблематику в вопросы ВСОКО, поскольку была задекларирована новая методология оценки качества общего образования** и выдвинут соответствующий федеральный запрос на введение компонента «функциональная грамотность» в образовательные программы школ. Указанный запрос пересекался при этом с задачей создания в школах современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней***.

Стало очевидным, что традиционные практики внутришкольной оценки перестали себя оправдывать, и пришло время иной парадигмы оценки качества общего образования, отличной в своих целях и принципах от парадигмы инспектирования и ориентированной на формирование субъектного опыта обучающихся в уникальных обстоятельствах образовательной среды школы.

* Президент подписал Указ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/57425>

** Об утверждении Методологии и критериев оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся – Приказ Рособрнадзора и Минпросвещения России от 6 мая 2019 года N 590/219

*** О внесении паспортов национальных проектов в Совет при Президенте России по стратегическому развитию и национальным проектам. URL: <http://government.ru/news/34166/>

Ключевой проблемой функционирования ВСОКО стало внедрение таких практик работы с данными, которые бы служили не только потребностям административного контроля качества образования, но и выступали ключевым средством развития содержания и условий реализации общеобразовательных программ.

Материалы и методы

Исследуя в течение 2015 – 2019 гг. опыт обеспечения функционирования ВСОКО в российских школах, мы наблюдали за тем, как обновляется локальная нормативная база внутришкольной оценки, перестраивается функционал субъектов оценочной деятельности и меняется понимание предмета оценки. Также мы отслеживали опыт перехода школ на оценочные инструменты, адекватные политике участия России в международных сопоставительных исследованиях и введению компонента «функциональная грамотность». Основной фокус исследования был связан с управленческим моделированием ВСОКО и теми ее практиками, наличие которых делает функционирование ВСОКО системообразующим компонентом управления качеством образования в школе.

Говоря о внутришкольной оценке в России, мы принимаем во внимание аналогичный зарубежный опыт, где исследовательская практика по этим вопросам начала складываться уже в конце прошлого века.

Один из характерных примеров – учебник «Образовательная программа и оценка» («Curriculum & Assessment»), который был написан в 1985 г., а в 2007 г. ключевые положения методологии, примененной авторами этого учебника, нашли отражение в справочнике по оценке личностного развития школьников «Справочник по оценке личности» («Handbook of Personality Assessment») [18]. В близком ключе рассуждает Хетти Джон, говоря, что оценка должна не только констатировать факт выполнения задания, но и позволять делать выводы о внутренних ресурсах, продвигающих ученика к выполнению задания, о соразмерности выполненного задания потенциалу ученика [13].

Подходы авторов учебника оказались созвучны идеям международного сопоставительного исследования PISA*, где предметом изучения стала функциональная грамотность обучающихся. Расширение влияния PISA на практики внутришкольной оценки стали отмечать эксперты ведущих стран-участниц [16]. Подчеркивались как позитивные, так и негативные последствия этого влияния. В составе последних – тенденция ослабления самостоятельной политики государств в подходах к оценке качества.

Характерными считаем доводы Джоанны Калло, которая, в разрезе PISA, рассмотрела эффективность образовательной политики Финляндии в ее взаимодействии с ОЭСР и указала на другие государства-акторы, избегающие редукции национальных практик оценки качества образования в процессе включения в международные сопоставительные исследования [14].

Стоит отметить, что подобная картина наблюдается и в управлении субнациональными образовательными системами, когда уровне регионов выстраивается некий сквозной мониторинг качеством общего образования без должного учета особенностей каждой конкретной образовательной организации и сопутствующей этому аналитики. В таких случаях, школы, которым удается сохранить свои особые подходы к контролю и оценки качества, тоже могут называться школами-актерами.

* A series of reports on the periodic student performance testing program under the OECD's international student assessment (PISA) Program (серия отчетов по программе PISA). URL: <https://doi.org/10.1787/19963777>

Вслед за Роджером Стендартом, можно говорить о действии двух силовых полей (глобальном и локальном) и соглашаться с тем, что баланс этих силовых полей возможен именно тогда, когда измерения качества образования разворачиваются в сторону его гражданских и социальных [17], делающих прозрачными особенности отдельных школ, уникальность условий, в которых осуществляется образовательный процесс.

Саму идею контекстной оценки, высвечивающей конкретные условия достижения учащимися образовательных результатов, мы видим приоритетной и полностью разделяем доводы зарубежных коллег, которым удалось показать влияние внутришкольной оценки на качество знаний учащихся [15]. Следует признать пользу «рамочной основы» или «метаосновы» международных сопоставительных исследований, но при этом иметь и собственные приоритеты в понимании качества и его оценке. Аналогично и с отношением регионального и институционального уровней оценки качества образования.

Школы, которые, к примеру, культивируют принципы формирующего оценивания и одновременно уделяют внимание традиционному контролю сего приоритетом суммативной оценки, значительно преуспевают в результатах своих учащихся. На это указывает Йохан Ван Брюгген, анализируя практики инспектирования школ в странах Евросоюза. Рассуждая о балансе официальной государственной инспекции и самооценки школ, Йохан Ван Брюгген отмечает заметную редукцию последней и связывает это с национальными интересами государств. Издержки инспекционных проверок, по мнению автора, тем не менее могут быть и стимул развития школ, если «инспекционные отчеты» будут содержать глубокий, многоаспектный анализ управления качеством [12]. Соответственно, и на внутриорганизационном уровне должна быть система контроля, которая опирается на комплексные образовательные данные с глубокой аналитикой.

Зарубежный научно-педагогический дискурс, как видим, дает обширное понимание текущей проблематики оценки качества общего образования, но не пока еще не содержит искомой методологической проработки моделирования систем оценки качества на уровне школы.

Аналогичная ситуация и в отечественной педагогической науке. При том что, в целом, растет внимание отдельных исследователей и научных коллективов к теме оценки качества на институциональном уровне, организационно-технологическая сторона ВСОКО редуцирована как предмет научного интереса.

Так, например, межотраслевое исследование по обеспечению качества российского образования, проведенное на базе Института образования НИУ «Высшая школа экономики» в 2017-2018 гг., показало, что надежная система оценивания качества образования позволяет удовлетворять информационные потребности различных участников образовательных отношений и корректировать стратегию управления качеством, но процесс создания такой системы очень сложный и длительный [Вышка].

Вместе с тем, отечественные ученые еще на рубеже 20-21 активно обсуждали проблемы оценки качества общего образования (А.Е. Бахмутский [1], В.П. Панасюк [4], М.М. Поташник [5], В.Ф. Сауткин [8] и др.). Были обоснованы такие понятия, как «триада качества», «программно-целевое управление качеством образования» «управление по результату». Так, В.П. Панасюк, анализируя стандарты ISO, выразил убеждение, что «система качества должна разрабатываться с учетом конкретной деятельности организации и функционировать таким образом, чтобы обеспечить уверенность в том,

что система правильно понимается, применяется, имеет соответствующее обеспечение и обладает необходимой эффективностью» [4].

За последнее десятилетие в рассматриваемой нами проблематике появился еще ряд научных трудов, так или иначе относящихся к вопросам обеспечения ВСОКО. Например, работы В.Е. Цибульниковой [9], предпринявшей научный анализ истории управления образовательными системами, исследование С.Н. Вачковой [2] о зависимости уклада школьной жизни от особенностей информационно-коммуникативной среды, частью которой являются результаты оценочных процедур.

Более точно вопросы внутришкольной оценки рассмотрены авторами настоящей статьи. В логике моделирования и функционального подхода к обеспечению функционирования ВСОКО исследование проводит Г.П. Савиных [6; 7]. В разрезе автоматизации оценочных процедур и управления базами образовательных данных, развития связей между разными уровнями оценки качества образования в условиях цифровизации, работает Б.В. Илюхин [3] и возглавляемый им коллектив научно-исследовательского Центра систем оценки и управления качеством образования ФИРО РАНХиГС.

В общей сложности, можем говорить, что имеющийся на сегодня межгосударственный исследовательский опыт по вопросам оценки качества общего образования открыт для дальнейшего изучения институциональных практик оценки. И учитывая, что тренд управления на основе данных задает ближайшую их перспективу, то приоритетным направлением исследований можно и нужно считать организационное стратегирование ВСОКО с опорой на обновляемую структуру образовательных данных.

Обозначенное состояние вопроса объясняет цель нашего исследования, которая заключается в выявлении факторов и перспектив функционирования ВСОКО в логике тренда управления на основе данных.

Материалы и методы

Для достижения исследовательской цели мы подготовили специальную анкету и применили метод факторного анализа в обработке результатов анкетирования.

Выборка респондентов составила 228 человек. В выборку вошли руководители и заместители руководителей школ из 34-х общеобразовательных организаций. География выборки – 12 регионов Российской Федерации, включая Москву и Московскую область. Большая часть респондентов участвовало в эксперименте дистанционно, посредством технической площадки сайта АНО «Ассоциация руководителей образовательных организаций». Часть респондентов анкетировались очно, в рамках обучения по программе повышения квалификации «Контрольно-инспекционная деятельность в современной образовательной организации», реализованной на базе Института непрерывного образования ГАОУ ВО МГПУ.

Анкета содержала 25 вопросов, разделенных на четыре блока в соответствии с исследовательскими целями. Анкетирование проводилось в 2018/19 учебном году. Все вопросы анкеты маркировались одним из вариантов: «да» или «нет». Дихотомический принцип сбора данных, отчасти, сужал факторное поле анализа, но при этом мы имели возможность сконцентрироваться на наиболее типичных характеристиках, описывающих опыт обеспечения функционирования ВСОКО.

Содержимое анкеты было призвано отразить факторы, которые, согласно нашей исследовательской логике (научно-теоретическим обобщениям и эмпирической практике работы с документами школ, дистанционным контактам с их руководителями), должны были обеспечивать искомый уровень обеспечения функционирования ВСОКО.

Таким образом, изначально обоснованные характеристики ВСОКО были подтверждены, и мы констатировали конкретные факторы, позволяющие обеспечить ее эффективность как канала данных.

Результаты исследования

Ответы респондентов получили несколько избыточное значение по отношению к текущим федеральным регуляторам ВСОКО, но такая избыточность была необходима для факторного анализа и оправдывала разделение анкетных вопросов на четыре ключевых блока:

- локальные нормы;
- операциональные решения;
- командный подход;
- методическое обеспечение.

Результаты анкетирования по блоку «Локальные нормы» показали, что только четверть респондентов транслируют управленческую самостоятельность в подходах к обеспечению функционирования ВСОКО. На вопрос «В положении о ВСОКО учтены подходы целевых разделов основных образовательных программ в части системы оценки достижения образовательных результатов обучающихся» положительно ответили (маркировка «да») лишь 23% опрошенных. При том что 81% опрошенных показали, что в их образовательных организациях Положение о ВСОКО разработано и размещено на сайте школы.

Допуская, однако, что сама по себе локальная норма еще не является фактором эффективного функционирования ВСОКО, мы обратились к результатам анкетирования по блоку «Операциональные решения», где респонденты показали большую согласованность управленческих подходов, нежели в предыдущем блоке.

В частности, мы увидели совпадение положительных маркировок по позициям: «Административный контроль образовательного процесса выстроен на процедурах ВСОКО», «Организационная модель ВСОКО принята, интегрирована в структуру управления школой» и «Мероприятия в рамках ВСОКО, в т.ч. административный контроль образовательного процесса, включены в годовой план работы школы» – 47%, 52% и 57% соответственно.

Относительно небольшие расхождения между опытом административного контроля с использованием процедур ВСОКО и их учетом в годовом плане работы школы не имела критического значения. Напротив, мы увидели в этом предпосылку дальнейшего исследования подходов к административному контролю в условиях, основанных на учете информации, получаемой посредством процедур ВСОКО.

Неоднозначными оказались результаты анкетирования по третьему блоку анкеты «Командный подход», в рамках которого мы планировали установить зависимость эффектов внутришкольной оценки от стиля управления качеством.

Так, на вопрос «Наряду с управленческими работниками к процедурам ВСОКО привлекаются руководители методических объединений, педагоги, IT-специалисты» положительно ответило 77% респондентов. Такой уровень принятия ценности командного подхода к обеспечению функционирования ВСОКО, отчасти, был ожидаем, однако в сочетании с 60% положительными маркировками позиции «Субъекты ВСОКО осведомлены в функциональных обязанностях друг друга» указанный результат означал, что за период введения компетенции обеспечения ВСОКО школьные коллективы пришли к пониманию связей управленческих стратегий контрольно-оценочной деятельности и педагогических практик оценивания, включая проведение текущего поурочного и текущего тематического контроля успеваемости.

Мы установили, что далеко не во всех школах признание ценности командного подхода сочеталось с готовностью управленцев делегировать кому-то из методистов или педагогических работников ответственность за внедрение инновационных практик ВСОКО или временное управление проектом, связанным с ее обеспечением. Даже те респонденты, кто давал положительные ответы на вопросы командного подхода, не всегда маркировал положительно позиции «Командные решения основаны на проектной культуре управления» и «Координатору проекта делегируются полномочия администратора на время реализации проекта». Доля совпадений этих позиций с положительными ответами на вопросы командного подхода составила только 27%.

Характерными можно было считать результаты анкетирования по блоку «Методическое обеспечение», которые также подтвердили выявленный нами дисбаланс между принятием управленческими работниками командного подхода как инструмента управления качеством образования и их неготовностью к проектному управлению внутришкольной оценкой. Мы связывали рассматриваемый функционал с положениями ресурсного подхода, согласно которому, развитие одной из групп ресурсов порождает развитие другой группы ресурсов и наоборот.

Рисунок 1 Сводные данные по анкетированию

На основании результатов анкетирования мы установили, что несмотря на сложности перехода к новым практикам контрольно-оценочной деятельности, подавляющее большинство руководителей российских школ, участвовавших в исследовании, видят во ВСОКО потенциал комплексного влияния на образовательную среду и готовы активно развивать методическую работу по внедрению новых практик внутришкольной оценки (см. рис. 1).

Рисунок 1 отражает сводные итоги анкетирования по четырем блокам: 19% выборки считают фактором эффективности ВСОКО методическую систему школы; 11% выборки выражают готовность к изменениям действующих практик контрольно-оценочной деятельности; 31% выборки уверены во влиянии ВСОКО на качество образовательной среды; при этом только 17% связывают процедурно оценочные процедуры и развитие образовательной среды.

Обсуждение результатов

Исследование было посвящено проектно-организационным нюансам ВСОКО как новой для российских школ компетенции. В отличие от исследований рубежа 20-21 вв. (А.Е. Бахмутский [1], В.П. Панасюк [4], М.М. Поташник [5]), которые фокусировались на критериях качества общего образования, мы изучали локальные нормы, управленческие модели и процедурную матрицу ВСОКО.

Полученные нами результаты задают принципиально новое направление исследований в сфере управления качеством образования, которое имеет своим приоритетом не что подлежит оценке, а как организовать оценку.

Моделирование ВСОКО, как мы показали, есть условие и средство грамотной стратегии управления качеством образования на основе данных. Мы выявили организационные решения, которые будут способствовать изменению структуры данных, которая пока еще сфокусирована на предметных образовательных результатах обучающихся, без должного анализа влияний на эти результаты со стороны содержания и условий реализации образовательных программ.

Несмотря на то, что наше исследование выполнено на эмпирических данных российских школ, его результаты могут быть обобщены и в проекции зарубежные системы общего образования, где также заметна тенденция перехода от инспекционной парадигмы контроля к информационно-аналитической. Считаем перспективным дальнейший обмен научными подходами к пониманию дефицитов функционирования ВСОКО в логике управления на основе данных.

Вклад в мировой опыт теории образовательного менеджмента видим в предъявлении научному сообществу организационно-проектной механики ВСОКО как самостоятельного предмета научного осмысления. Мы показали, что в условиях обновления запроса на структуру образовательных данных, должен прорабатываться не столько критериальный аспект оценки качества образования, сколько то, что запускает и поддерживает внутриорганизационные процессы оценки и единую культуру «доказательной педагогики».

Нам удалось развернуть проблематизацию внутришкольной оценки в сторону ответственности коллективно-распределенного субъекта ВСОКО за актуальность и развивающий характер оценочных процедур. Предполагаем, что такие дефициты ВСОКО, как кодификация образовательных результатов, интеграция оценки предметных и ме-

та предметных результатов в ходе текущего контроля успеваемости; диагностика личностного развития; технологии индивидуального учета образовательных достижений, свойственны и зарубежным школам в ситуациях невнимания госполитик к институциональному уровню управления качеством образования.

На примере нашего исследования можно судить о том, что активность в наращивании контрольно-оценочных процедур и всевозможных измерений еще не гарантирует новизны структуры данных. Приверженность к классическим формам и методам оценки (контрольные работы, тесты с выбором ответа), равно как и предметоцентристский характер самой оценки и ослабляют потенциал школ в работе с образовательными данными.

Заключение

Школы России начинают переходить порог констатирующих моделей оценки, открываясь прогностическому контролю, основанному на дополнительности оценочных данных.

Проведенный анализ ВСОКО по обоснованному нами составу компонентов показал когерентность управленческого и педагогического ресурсов контрольно-оценочной деятельности в школе. Также мы получили, что ключевой функцией ВСОКО должно выступать планирование аутентичных структур данных, объясняющих влияние содержания и условий образовательной деятельности на образовательные результаты обучающихся.

Текущее состояние внутренних систем оценки качества образования в школах России, согласно результатам данного исследования, можно характеризовать как прогрессивное, преодолевающее инерцию массового декларативного контроля качества образования и реализующего идею управления на основе данных.

Благодарности

Благодарим руководство Ассоциации руководителей образовательных организаций (АРОО) за предоставленную возможность масштабного исследования управленческих практик внутришкольной оценки.

Выражаем признательность слушателям курсов «Планирование и осуществление оценочной деятельности в условиях новой методологии оценки качества общего образования» на базе Института непрерывного образования МГПУ (г. Москва) за апробацию результатов исследования.

REFERENCES

1. Bakhmutsky A. Evaluation of the quality of school education. Abstract Diss. Dr. Ped. Sci., Saint-Petersburg, Russian state pedagogical University named after A. I. Herzen, 2004. 47 p. Available at: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-otsenka-kachestva-shkolnogo-obrazovaniya#ixzz50B0VOrK1> (accessed 16 February 2021)
2. Vachkova S. Formation of the way of school life in the information and communication environment. Diss. Dr. Ped. Sci., Moscow, Moscow city pedagogical University Publ., 2013. 422 p.
3. Ilyukhin B. Lepustin A. The automation of the procedures of educational progress assessment as a method of

- education quality improving. 9th International Forum on Strategic Technology (IFOST-2014): Proceedings, Chittagong, October 21-23, 2014. Chittagong: CUET, 2014, pp. 109-112. Available at: <http://180.211.172.109/ifost2014Pro/pdf/S1-P187.pdf> (accessed 16 February 2021)
4. Panasyuk V. System Management of quality of education at school. Ed. by A. I. Subetto. Saint-Petersburg; Moscow, Research center for quality problems of training specialists Publ., 2000. 239 p.
 5. Potashnik M. Innovative schools of Russia: formation and development. Experience in program and target management: A guide for heads of educational institutions. Moscow, New school Publ., 1996. 317 p.
 6. Savinykh G. Deficits in the organization of the internal system for assessing the quality of education in the aspect of the subject of its functioning. *Bulletin of the Moscow city pedagogical University. Series "Pedagogy and psychology"*, 2019, no. 3 (49), pp. 23-33. DOI: 10.25688/2076-9121.2019.49.3.02
 7. Savinykh G. Functional approach in the organization of the internal system for evaluating the quality of education. *Bulletin of Russian state humanitarian University. Series «Psychology. Pedagogy. Education»*, 2018, no. 1, pp. 38-54. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-1-38-54
 8. Sautkin V. Organizational and pedagogical conditions of inspection of educational institutions at the present stage. Diss. PhD Ped. Sci., Moscow, 2002. 188 p.
 9. Tsibulnikova V. Management of educational systems: educational and methodological complex of the discipline// Ministry of education and science of the Russian Federation, Department of pedagogy and psychology, Department of pedagogy and psychology prof. education them. Moscow, MPSU Publ., 2016. 51 p.
 10. Federal law No. 273-FZ of 29.12.2012 «On Education in the Russian Federation» http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed 16 February 2021)
 11. Conclusions of the Council on the social dimension of education and training / 3013rd meeting of the Council on education, youth and culture Brussels, may 11, 2010. Available at: https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf (accessed 16 February 2021)
 12. Bruggen K. J. the role of school inspection in ensuring the quality of education: past, present and future / beyond Lisbon 2010: research and development prospects for educational policy in Europe. Available at: https://web.archive.org/web/20160708175658/http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_10__Beyond_Lisbon_2010.pdf (accessed 16 February 2021)
 13. Hattie J. Visible learning for teachers: maximizing the impact on learning. Routledge/Taylor & Francis Group, 2012. Available at: <https://psycnet.apa.org/record/2012-07127-000> (accessed 16 February 2021)
 14. Callot J. too want to obey? OECD education policy and Finland's response. *European Educational Research Journal*, 2004, no. 3(2). Available at: https://www.researchgate.net/publication/240794575_Too_Eager_to_Comply_OECD_Education_Policies_and_the_Finnish_Response (accessed 16 February 2021)
 15. Maanen P., Shaini E., Grossi V., Varga V., Gabriadze N., O Shmol. Prioritize the education, health and well - being of students. Water, sanitation and hygiene in schools in the pan-European region, 2016. 46 p. Available at: <https://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/prioritizing-pupils-education,-health-and-well-being.-water,-sanitation-and-hygiene-in-schools-in-the-pan-european-region-2016> (accessed 16 February 2021)
 16. PISA 2009 results: learning trends. A series of reports on the periodic student performance testing program under the OECD international student performance assessment (PISA) program. Available at: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2009-results-learning-trends_9789264091580-en&usg=ALkJrhgriSElsz_9n2s032YOUNcFscgKZg (accessed 16 February 2021)
 17. Standaert R. European education and the national state: globalization, prospects / for 2010 in Lisbon: prospects for research and development in the field of educational policy in Europe. Available at: https://web.archive.org/web/20160708175658/http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_10__Beyond_Lisbon_2010.pdf (accessed 16 February 2021)
 18. Weiner I., Greene R. Handbook of Personality Assessment / University of Michigan: Wiley, 2008. 677 p.
 19. Kovaleva G. The TIMSS Study. *Russian Education & Society*, 2010, vol. 52, no. 11, pp. 72-89, DOI: 10.2753/RES1060-9393521106
 20. Minina E. 'Quality revolution' in post-Soviet education in Russia: from control to assurance? *Journal of Education Policy*, 2017, vol. 32, no. 2, pp. 176-197, DOI: 10.1080/02680939.2016.1250165
 21. Gurova G., Piattoeva N., Tuomas T. Quality of Education and Its Evaluation: An Analysis of the Russian Academic Discussion. *European Education*, 2015, vol. 47, no. 4, pp. 346-364. DOI: 10.1080/10564934.2015.1107377

Информация об авторах

Савиных Галина Петровна

(Российская Федерация, Москва)

Кандидат педагогических наук, научный сотрудник
научно-методического Центра содержания
образования

Академия социального управления

E-mail: Galina@prosegment.ru

ORCID ID: 0000-0003-0302-6030

Илюхин Борис Валентинович

(Российская Федерация, Москва)

Кандидат педагогических наук, директор научно-
исследовательского Центра систем оценки и
управления качеством образования

Федеральный институт развития образования

Российская академия народного хозяйства и

государственной службы

E-mail: ilyuhin-bv@ranepa.ru

ORCID ID: 0000-002-9439-9942

Researcher ID: AAK-8036-2020

Машарова Татьяна Викторовна

(Российская Федерация, Москва)

Профессор, доктор педагогических наук, профессор
Департамента педагогики Института педагогики и
психологии образования

Московский городской педагогический университет

E-mail: mtv203@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-5974-7748

Information about the authors

Galina P. Savinykh

(Russian Federation Moscow)

PhD in Pedagogical Sciences,
Researcher of the Scientific and Methodological Center
for Educational Content

Academy of Social Management

E-mail: Galina@prosegment.ru

ORCID ID: 0000-0003-0302-6030

Boris V. Ilyukhin

(Russian Federation Moscow)

PhD in Pedagogical Sciences, Director of the Research
Center for Assessment and Quality Management
Systems in Education

Federal Institute for the Development of Education

The Russian Presidential Academy of National Economy

and Public Administration

E-mail: ilyuhin-bv@ranepa.ru

ORCID ID 0000-002-9439-9942

Researcher ID: AAK-8036-2020

Tatiana V. Masharova

(Russian Federation Moscow)

Professor, Doctor of Pedagogy, Professor of the
Department of Pedagogy of the Institute of Pedagogy
and Psychology of Education

Moscow City Pedagogical University

E-mail: mtv203@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-5974-7748