

Системы оценивания в школах: европейский опыт

Елена Журавлева, независимый консультант, г.Москва, Россия

Виды и уровни оценивания

На протяжении последних десятилетий во многих странах, в частности в европейских, наблюдается усиление государственных требований к подотчетности образовательных учреждений и разработке систем оценивания, повышаются требования к эффективности работы образовательных учреждений. С одной стороны, повышение качества образования необходимо, чтобы удовлетворить постоянно растущий спрос на квалифицированные кадры в условиях глобальной экономической конкуренции, с другой стороны, при этом необходимо обеспечивать эффективное использование выделенных ресурсов.

Тема оценивания качества работы образовательных учреждений возникла не внезапно, различные способы определения уровня знаний учащихся использовались и ранее. Но систематические программы оценки школ возникли совсем недавно, и пока это далеко не обычная практика даже в самых продвинутых системах образования. Системы оценки все чаще рассматриваются в качестве потенциальных рычагов перемен, которые могли бы помочь при принятии управленческих решений и распределении ресурсов в сфере образования, повышении эффективности работы образовательных учреждений. При этом системы оценки школ, методы и инструменты оценивания в разных странах могут значительно отличаться.

Разнообразие систем оценки является результатом различных традиций, образовательной политики относительно представлений об эффективности работы образовательных учреждений, особенностей системы управления в сфере образования, в том числе, уровень автономии школ. Критерии и стандарты, используемые инструменты сбора данных отличаются в значительной степени в зависимости от особенностей систем образования, учебного контекста и приоритетных целей заинтересованных сторон, вовлеченных в разработку и реализацию систем оценки школ. Дискуссия в отношении поиска наилучшего подхода к оценке школ охватывает различные способы в диапазоне от внешнего контроля до внутреннего регулирования.

Большинство систем оценки на практике представляют собой комбинацию внешней и внутренней оценки (рис. 1).

Рис. 1 Виды оценивания школ



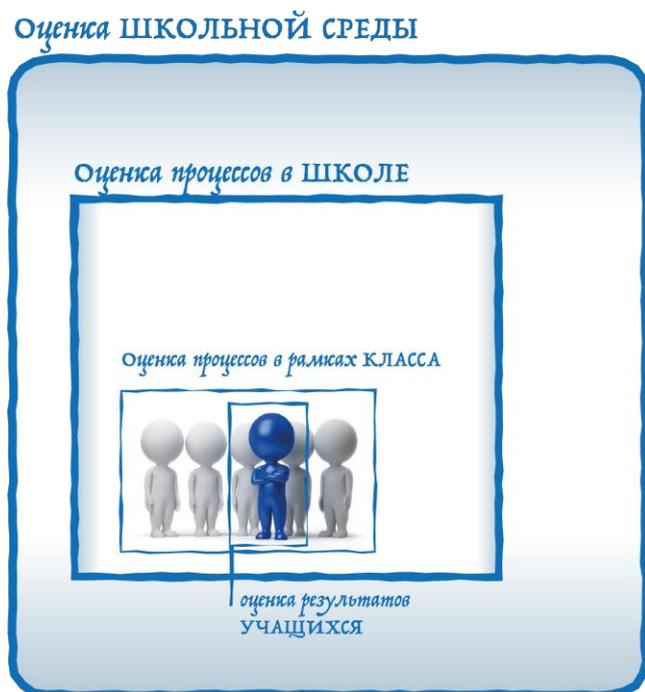
В странах, где существует система внешнего обеспечения качества образования, процедуры внешней и внутренней оценки могут осуществляться последовательно или быть независимым друг от друга. При осуществлении последовательной модели, внутренняя оценка школ, ее результаты обычно используются как основа для проведения внешней оценки. Но последовательность проведения оценок может строиться и в обратном направлении, когда внешнее оценивание обеспечивает обратную связь учебным заведениям, которую предполагается использовать при проведении оценивания внутренних процессов в школе, результатов обучения и благоустройства школы. В этом случае, скорее всего, план действий для улучшения школы будет опираться на критерии и суждения внешнего эксперта, а не на критерии, определенные самой школой.

В случае реализации кооперативной модели (модель совместной оценки) осуществляется интеграция внутренних и внешних оценок на всех этапах работы от планирования до составления отчета. Как следствие, в такой модели учитываются интересы и мнения и внешних экспертов, и сотрудников школы — совместно определяются критерии, методы и формы оценки.

В случае реализации модели параллельной оценки, внутренние и внешние оценщики не принимают участия в работе друг друга. В этом случае школа и внешние инспекторы проводят собственные процедуры оценки, результаты которых могут быть переданы друг другу после завершения оценивания (Nelson et al., 2015).

Можно выделить четыре уровня оценивания школ: результаты учащихся, процессы на уровне отдельного класса или параллели, школы и, наконец, всей школьной среды (рис. 2).

Рис. 2 Уровни оценивания школ



Если точнее, то оценка результатов учащихся связана с академической успеваемостью, личностным и социальным развитием и самоопределением учащихся после окончания школы. Оценка процессов на уровне классов связана с качеством обучения и преподавания. На общешкольном уровне оценивается вся школа, как учебное, социальное и профессиональное образовательное учреждение. Наконец, оценка школьной среды, в первую очередь, фокусируется на отношениях между школой и родителями, а также на связях школы и местным сообществом (Mac Beath et al., 1999).

Заметим, что назначение, принципы и методы оценки, а также подходы к использованию результатов могут существенно отличаться в разных регионах и странах.

Назначение, сфера применения и объекты оценки

Несмотря на все разнообразие, системы оценки образовательных учреждений так или иначе служат двум основным взаимосвязанным целям:

- предоставлению отчетности органам управления и общественности о соблюдении стандартов и норм, а также качестве предоставляемых образовательных услуг;
- повышению качества образования, в том числе, доступность образования и эффективность обучения для всех учащихся.

Традиционный для большинства стран тип школьной отчетности — вертикальная отчетность, когда школы предоставляют необходимую информацию в соответствующие органы государственной власти. Другой тип отчетности, который появился относительно недавно — горизонтальный, при котором школы предоставляют информацию, необходимую для понимания образовательных процессов и интерпретации учебных результатов, родителям, педагогам, местным сообществам и другим заинтересованным сторонам.

Возникновение горизонтального типа отчетности, а также увеличение роли внутренней оценки связано,

- во-первых, с переходом в ряде стран к децентрализованному управлению образованием (например, в Финляндии и Венгрии отсутствуют национальные правила оценки отдельных школ, ответственность за оценку качества образования несут местные органы управления, в Испании содержание внешней оценки школ определяют провинции, а в Швеции муниципалитеты);
- во-вторых, с расширением автономии школ, когда на школьный уровень передаются полномочия по разработке образовательных программ и управлению ресурсами. Автономия школ при этом уравнивается усилением отчетности за счет установления национальных стандартов в отношении оценки результатов работы образовательных учреждений. Примером может служить ситуация, сложившаяся в Нидерландах, где школы обязаны проводить регулярную самооценку, при этом проводится и внешняя инспекция (Scheerens et al., 1999). В некоторых странах, например, в Австрии и Исландии, такой уровень автономии школ, что внешняя оценка представляет собой лишь инспектирование системы внутренней оценки.
- В-третьих, в некоторых странах система образования предполагает конкуренцию школ за учеников, основанную на выборе школ родителями. В подобных системах, например в Великобритании, прямой контроль со стороны потребителей носит более существенный характер, чем система бонусов и штрафов со стороны вышестоящих органов управления образованием. В такой ситуации школьная отчетность об итогах внутренней оценки предоставляется родителям и местным сообществам, а внешняя оценка служит, не только для того, чтобы гарантировать соответствие государственным стандартам (что оправдывает получение государственных средств), но и гарантировать родителям достоверную информацию о соответствующем образовательном учреждении.

Оценивание школы может быть сфокусировано на *результатах* или на *процессах* (рис. 3). *Результаты* обычно касаются когнитивных и социальных навыков, приобретенных учащимися в школе, а к *процессам*, как правило, относится управление финансовыми, людскими и материальными ресурсами, необходимыми для обеспечения качественного функционирования школы.

Оценивание школ, сфокусированное на *результатах*, в качестве средства для оценки опирается на результаты национальных тестов и экзаменов. Эти данные показывают, в какой степени учащиеся достигают национальных стандартов в образовании. Кроме того, оценка школ сфокусированная на *результатах* позволяет выявлять социальную картину в школах. От школ все чаще требуется не просто повышать уровень образования учащихся, но и взять на себя широкие социальные обязательства, в том числе и ин-

теграцию детей с особыми образовательными потребностями, равенство возможностей для малообеспеченных учащихся и интеграции детей-иммигрантов (Pont et al., 2007).

Оценка *процессов* призвана выявлять соответствие образовательной практики законодательству, а также касается оценки качества методов, разработанных школой для достижения поставленных органами управления образования целей, рассмотрения отношений между учениками, учителями и родителями.

Рис. 3 Фокусировка оценивания на процессах или результатах.

Процессы — набор действий, преобразующих входные данные в результаты обучения.



Результаты — когнитивные и социальные навыки, приобретенные учащимися во время обучения.



Внешняя оценка школ, как правило, включает в себя как оценку *процессов*, так и оценку *результатов*. Например, в Польше региональная инспекция проверяет, в качестве *процессов*, соблюдение национального законодательства в отношении учебных программ, квалификации учителей и правила аттестации учащихся. Что касается *результатов*, то оценивается работа учащихся и проверяется, достигаются ли региональные образовательные цели и цели каждой школы. В Великобритании и Исландии, оценка *процессов* концентрируется на проверке учебных планов, составе преподавателей, функционировании системы управления в школе в соответствии с национальным законодательством, но кроме этого, оценивание школы включает рассмотрение результатов аттестации учащихся (тестов или экзаменов) (Eurydice, 2004).

В тех странах, где принят децентрализованный подход в образовательной сфере, содержание внешней оценки определяется местными властями. В Германии и Испании, например, в некоторых провинциях внешняя оценка касается как *процессов*, так и *результатов*, тогда как в других она охватывает только *процессы*. А в Швеции, хотя муниципалитеты свободны в определении содержания и порядка оценки, «Национальное Агентство по вопросам образования» рекомендует подвергать оценке не только *процессы*, но и успеваемость учеников.

Параллельно разработке государственных стандартов для учебных программ, во многих странах разрабатываются и стандарты по оценке школ. Это способствует усилению подотчетности школ и повышению профессионализма в службах оценки (Eurydice, 2008).

Термин *образовательный стандарт* иногда трактуется по-разному. Педагоги и политики обычно относят сюда лишь результаты обучения школьников. Они ожидают, что система образования должна обеспечивать определенный уровень знаний, умений и навыков школьников на разных этапах обучения. Эксперты и специалисты по оценке рассматривают стандарты как желательные или допустимые уровни обученности, которые позволяют определить, являются ли результаты деятельности школы достаточно хорошими. В стандартах формулируются измеримые ожидания в отношении уровня школьного обучения, и таким образом дается возможность школам отчитываться о своих достижениях. Кроме того, стандарты обычно определяют уровень профессиона-

лизма сотрудников образовательных учреждений, и, наконец, определяют требования в отношении оценки школ (Döbert et al., 2004).

Школы оцениваются в соответствии с утвержденными на государственном (или региональном) уровне количественными и качественными показателями результатов обучения. *Количественные* показатели связаны либо с успеваемостью учащихся (результаты тестов, зачетов и экзаменов), количеством прогулов, количеством учащихся, переведенных на следующий уровень обучения, либо с какой-то статистической информацией (например, доля учащихся, которые имеют право на специальное образование). *Качественные* показатели результатов обучения (теоретическая грамотность, навык общения или анализа и пр.) связаны с развитием познавательных способностей учащихся или их социальным поведением. Познавательные навыки учащихся, как правило, оцениваются через наблюдение за учениками прямо в классе, а социальные навыки — через наблюдение за отношениями между учащимися или учет участия во внеклассных мероприятиях. Например, в Шотландии инспекторы оценивают школы с помощью сводного показателя эффективности, который включают в себя результативность учащихся в национальных экзаменах, качество их обучения и прогресс, которого они добились. А в Англии, службы оценки обязаны принимать во внимание, среди прочего, уровень духовного, нравственного, социального и культурного развития учащихся.

Оценка организации процесса обучения обычно включает экспертизу учебного плана школы или годового отчета. В большинстве случаев принимается во внимание, как организовано управление людскими, финансовыми и материальными ресурсами. Работу педагогов оценивают в соответствии с параметрами, которые относятся к содержанию уроков, методическим материалам и методам обучения, а также качеству взаимодействия учителя с учениками, уважения их личности и развитию их уверенности в себе. Кроме того, к этому списку могут быть добавлены вопросы равенства возможностей (обучение школьников с особыми потребностями).

Внешней оценке могут быть также подвержены некоторые аспекты деятельности школы, которые выходят за рамки образовательных функций. Они могут касаться отношений с родителями, например, если школа старается учесть мнение родителей при принятии решений. Также могут быть оценены взаимоотношения школы с другими образовательными учреждениями или местными сообществами. Для оценки социальной и профессиональной атмосферы в школе могут служить параметры относящиеся к управлению: участие преподавателей или учеников в процессе принятия решений, обмена информацией, создания общего духа школы.

Как и внешнее оценивание, *внутренняя оценка* школы может фокусироваться на *процессах, результатах* или на том и другом. В некоторых случаях самооценка касается всего учреждения; в других — отдельных аспектов деятельности школы, таких, как учебные компетенции, равенства возможностей, эффективности обучения и т.д.

Внутренняя оценка осуществляется исключительно за счет внутреннего персонала школы, это могут быть учителя или другие сотрудники. Школы могут также работать с внешними партнерами, такими как научно-исследовательские группы, школы района, органы местного самоуправления или использовать внешних экспертов для поддержки в разработке внутренней оценки, интерпретации фактических данных, оперативного анализа и планирования изменений для улучшения работы школы. Однако внутренняя оценка отличается от внешней тем, что за оценку (выбор критериев оценки, способов сбор данных об успеваемости и формы отчетов) отвечают члены профессионального персонала школы (Nelson et al., 2015).

В большинстве стран основным результатом внутренней оценки и самооценивания является отчет о достижении поставленных целей и планируемые меры по повышению эффективности в достижении этих целей, что тесно связано с программой развития

школы. Внутренняя оценка прежде всего показывает, насколько школа критически рассматривает и развивает свои собственные качества. Осуществление внутренней оценки требует сбалансированности прав и возможностей школы.

Независимо от того, является ли внутренняя оценка обязательной или рекомендованной, как правило, существуют инструкции по ее реализации. Школы должны определять свои критерии внутренней оценки на основе общих аспектов оценивания и списков критериев, которые обычно определяются органами управления образованием. Например, в Австрии внутренняя оценка должна охватывать разные аспекты преподавания и обучения, качество образовательной среды, партнерство между школами, эффективность школьного управления, профессионализм и динамику развития сотрудников. Однако школы имеют некоторую свободу при определении этих критериев. Когда результаты внутренней оценки предназначены для использования самими школами в целях повышения качества работы, их сотрудники, как правило, играют активную роль в определении критериев оценивания.

Инструменты и процедура оценки

Оценка школы и мониторинг достижения целей школы требуют разнообразных методов. Среди них используются такие, как опросники и анкеты, интервью, семинары, посещение уроков, наблюдение за учениками во время работы на разных предметах, систематическое планирование и отчетность, а также дискуссионные группы.

Основными инструментами оценки во многих странах являются наблюдение на уроках и интервью с руководителями школы, отдельными педагогами или группами учителей. В некоторых странах, например Англии, Бельгии, Нидерландах, Чехии и Шотландии в рамках внешней оценки проводятся собеседования с родителями и учащимися.

В большинстве стран используется систематическое анкетирование. При этом в Англии, Бельгии, Нидерландах и Португалии руководители школ заполняют анкеты на подготовительном этапе проверки, а, например, в Шотландии руководители школ, а также учителя заполняют анкеты после инспекции, в которых они могут высказать свое мнение о процессе проверки (Standaert, 2001). В рамках внутренней оценки в Чехии, Англии и Португалии родители получают анкету, в которой они могут высказать свое мнение о школе. В Нидерландах, Великобритании и Шотландии с родителями и учащимися могут проводиться консультации. В Норвегии родители могут быть членами групп, созданных специально для проведения внутренней оценки.

Также обычным инструментом оценки является использование тестов. В некоторых странах используют результаты тестов, чтобы сравнивать школы по средним показателям. В Англии разработан сложный набор централизованных внешних тестов, которые используются на разных стадиях обучения. Эти данные используются для определения рейтинга школ. А в Ирландии результаты общенационального тестирования используются только для национальных исследований. В Шотландии инспекторы могут в ходе проверок применить свои собственные тесты или проверить результаты школьных тестов учеников.

Процесс оценки, нацеленный на школу в целом, иногда позволяет экспертам оценивать личную работу учителей (как правило, это внешнее оценивание), а затем предоставлять им персонализированную обратную связь. Такое происходит в Германии, Англии, Ирландии и Чехии. Личная оценка учителя может фокусироваться на знании предмета, классном руководстве, навыках ведения уроков. Оценка учителей, как правило, основывается на беседах с ними и посещении занятий. Наблюдение уроков характерно для большинства систем контроля, хотя характер наблюдения зависит от того, интегрировано ли оно в общешкольную инспекцию или служит для индивидуальной оценки. В первом случае, инспекторы смотрят на большую выборку учителей и используют бо-

лее или менее стандартизированный список критериев. Однако, в таких странах, как Швеция и Исландия, наблюдение за учителями в классе не является методом, используемым внешними экспертами для сбора информации. Когда отдельные учителя оцениваются в рамках школьной аттестации, то это, само по себе, является нормативным с точки зрения определения общей школьной эффективности, но не отдельно взятых учителей. Так в Чехии, Дании, Англии, Бельгии, Голландии и Шотландии аттестация учителей может иметь место в процессе оценки школы, и используется исключительно, чтобы составить мнение о качестве школы.

Процесс оценки школы, как правило, состоит из нескольких этапов (Pont et al., 2008):

- сбор и анализ справочной документации;
- посещение школы;
- анализ отчетности;
- последующее сопровождение.

Эксперты предварительно собирают различные документы, которые они изучают прежде, чем посещают школы. Этими документами могут быть планы, касающиеся образовательной или организационной политики школы (школьный план, учебный план, план развития информационных и коммуникационных технологий и т. д.), фактические сведения о школе (результаты внутренних тестов или экзаменов, сведения о составе классов или отчет об управлении финансовой деятельностью) или документы, подготовленные школами для внешних пользователей (брошюры для родителей и годовой отчет школы). Наконец, эксперты могут рассматривать результаты оценок и ревизий, проведенных в школе ранее или документы и отчеты, исходящие от центральных органов образования и власти. Результаты, полученные учащимися в национальных тестах и экзаменах, также являются источником информации для инспекторов по оценке в большинстве стран. Помимо этого, в Великобритании, Чехии, Словакии и Испании инспекторы могут отправить анкеты лицам, относящимся к школьному сообществу, включая директора школы, администрацию, учителей, родителей, учащихся, членов школьных советов или комитетов.

В некоторых странах внешняя оценка частично базируется на результатах внутренней оценки. Тогда, как правило, проведение самооценки служит предварительным этапом, до посещения школы инспекторами. Например, внешняя оценка в Словении, Дании, Швеции основывается на докладе директора школы, который анализирует достижения школы в предыдущем году и оценивает результаты своей деятельности.

Второй этап проверки — это посещение учебного заведения. Как правило, директора школ и учителя заранее уведомляются о предполагаемом визите в школу. Помимо изучения преподавания и оценки достижения образовательных стандартов, инспекционная группа должна рассмотреть и дать оценку школьному руководству, управлению ресурсами и финансами, а также определить уровень духовного, нравственного, социального и культурного развития учащихся (Rosenthal, 2004).

В некоторых странах очередным этапом в рамках процедуры оценки является обсуждение между инспекторами и представителями школы результатов оценки. Это обсуждение происходит прежде, чем окончательный доклад об оценке школы написан и, тем самым, дает школам возможность реагировать на те или иные замечания, уточняя некоторые моменты. Категория или квалификация сотрудников школы, которые имеют возможность обсуждать предварительный доклад строго регламентированы. Во всех странах с руководителем школы, как минимум, консультируются. Управленческая команда и Совет школы также могут участвовать в обсуждении чернового варианта отчета по оценке школы. Родители редко участвуют в подобном обсуждении.

В некоторых странах следующий этап процедуры предполагает сопровождение после завершения оценивания школы, как средство поддержки каждой школе в усилиях по

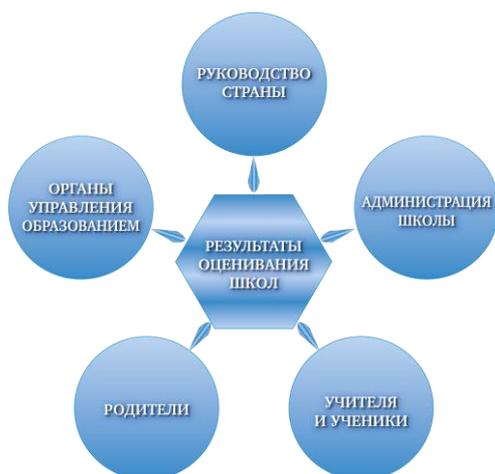
улучшению работы. В странах, где последующее сопровождение ведется только со школами, в которых выявлены серьезные проблемы, такое сопровождение является средством обеспечения достижения всеми школами минимального стандартного уровня качества (Eurydice, 2004).

Процесс оценки завершается составлением отчета.

Использование результатов оценки школ

Результаты оценивания школ используются различными заинтересованными сторонами (рис.4).

Рис. 4 Основные пользователи результатами оценивания школ



Результаты оценивания школ служат для обеспечения правительств информацией, позволяющей анализировать состояние системы образования.

Информация о реализации и достижении заявленных образовательных целей могут быть использованы органами управления образованием для повышения эффективности распределения ресурсов.

Информация о показателях образовательных учреждений помогает родителям ориентироваться в отношении выбора школы.

Для руководителей школ результаты оценки школы обеспечивают возможность корректировки действий и принятия соответствующих управленческих решений.

На уровне школ, для учителей и учеников система оценки дает возможность «обратной связи», что способствует улучшению обучения и преподавания.

Результаты внешней оценки школ обычно приводят к созданию национального доклада центральных органов управления образованием с целью общей оценки образовательной системы. Такие ежегодные отчеты составляются в Чехии, Англии, Бельгии, Португалии, Нидерландах, Испании, Словакии и Франции.

В странах, где оценка школ осуществляется децентрализованными органами управления образованием, эта процедура не всегда ведет к созданию единого отчетного документа. Тем не менее, результаты внешней оценки школ, проведенные на местном или региональном уровне являются важным источником информации для центральных органов управления образованием. Например, в Дании и Швеции школы подвергаются внешней оценке со стороны муниципалитетов. Результаты этих оценок обрабатываются национальными агентствами: датским Институтом оценки и шведским Национальным Агентством по вопросам образования, а потом используются центральными органами управления образованием в качестве источника данных о состоянии школьной системы.

Несмотря на то, что при оценке школ обычно основное внимание уделяется уровню достижений учащихся, распределение бюджетных средств для школ в соответствии с результатами обучения не является широко распространенной практикой. В основном эти данные используются для информирования органов управления об эффективности работы школ и может быть использованы для составления рейтинга школ.

К санкциям или изменению статуса школы в некоторых странах могут привести специализированные программы оценивания, направленные на укрепление равенства возможностей в образовании. Например, в Бельгии школы с большим количеством неблагополучных учащихся могут получать дополнительную поддержку и финансирование в течение трех лет подряд, если хотя бы 10% начального и неполного среднего образования или 25% школьников в старших классах средней школы составляют целевую группу учащихся, которые имеют особые образовательные потребности. Степень достижения поставленных целей и получение дополнительных ресурсов рассматривается независимым экспертным органом каждые три года. Школы могут потерять дополнительные средства финансирования, если оценка работы школы будет неудовлетворительной.

Во многих странах отчеты о результатах внешней оценки школ публикуются на сайтах соответствующих инспекций или Министерств. Это относится к Швеции, Великобритании, Дании, Исландии и Чехии. В некоторых странах результаты могут быть обнародованы через прессу или интернет. Результаты также могут быть напрямую направлены заинтересованным сторонам (родителям, учащимся, общественности, школьным советам и пр.). В Англии, например, административный совет школы должен направить копию акта проверки всем родителям в течение пяти рабочих дней с момента его получения, а результаты успеваемости используются правительством для создания сравнительной таблицы успеваемости в школах (Pont et al., 2008). В Исландии муниципалитет и школа решают, предоставляют ли они и в какой форме результаты внешней оценки.

Публикации результатов деятельности школы обеспечивают информацией родителей, которая может быть использована в качестве основы для осознанного выбора школы. Считается, что публикации показателей деятельности школы, в сочетании с открытой регистрацией, способствуют улучшению состояния школ через конкуренцию между ними (Visscher et al., 2000).

В дополнение к предоставлению отчетности, при проведении оценки школ обычно предполагается, что результаты оценки могут быть использованы для выявления лучших методик и основных недостатков в целях стимулирования школ к совершенствованию.

Оценка школы может ориентироваться на результаты усилий по улучшению работы или на точность выполнения процесса. Оценка школы играет и суммативную и формативную роль, т. е. является оценкой результата деятельности школы за какой-то период и, в тоже время, позволяет корректировать процессы, происходящие в школе, с целью повышения качества. Практика показывает, что это становится возможным только при предоставлении данной школе рекомендаций и последующей поддержки в реализации улучшений.

В странах, где уделяется большое внимание развитию внутренней оценки школ, ответственность за последующее сопровождение обычно возлагается на саму школу. В этом случае эксперты проверяют, как отреагировали в школе на рекомендации и указания по улучшению, выданные по результатам оценивания.

Степень интенсивности последующих мероприятий зависит от способности школы к совершенствованию. В Англии, например, хорошие школы являются предметом осмотра «легким прикосновением», в то время как школы с тяжелыми недостатками (в том числе низкая успеваемость школьников или слабое руководство) нуждаются в применении особых мер. Их прогресс контролируется более тщательно. Аналогичная система принята в Нидерландах и Шотландии (Janssens et al., 2008). В этих странах, а также в Дании и Испании, от школ, чья работа признана неудовлетворительной, требуется разработка плана улучшений (Eurydice, 2004).

Отметим, что результаты внутренней оценки школ редко используются органами управления образованием для оценки школьной системы. Выводы, основанные на внутренних оценках, могут иметь лишь косвенное влияние на мониторинг школьной системы. Исключения составляют французское сообщество Бельгии, испанская Андалусия и Исландия. В некоторых странах органы местного самоуправления, например муниципалитеты в Швеции и Норвегии, используют результаты внутренней оценки при подготовке докладов для органов образования более высокого уровня.

Тем не менее, международные исследования показывают, что внутренняя оценка может привести к устойчивому совершенствованию школьного образования с повышением успеваемости учащихся и улучшения преподавания и обучения.

Хотя результаты внутренней оценки не могут привести непосредственно к «оздоровлению», они могут влиять на определение направлений совершенствования и мышление сотрудников школы. Внутренние процедуры оценивания помогают выявить потребности в профессиональном развитии и приводят к большей заинтересованности в переменах педагогов и других сотрудников школ, играют важную роль в развитии критического осмысления деятельности, методов оценки преподавания и обучения, определения приоритетных задачи развития образовательного учреждения. в том числе стратегии повышение квалификации и развития педагогов. (Nelson et al., 2015).

Спорные вопросы разработки и внедрения систем оценки школ

В дискуссиях о разработке, внедрении и повышении эффективности систем оценки наиболее остро звучат следующие вопросы: должны ли показатели успеваемости школьников использоваться как показатель эффективности школы; должны ли выводы, полученные из оценки школы быть доведены до сведения всех заинтересованных лиц или нет; какую форму отчетности следует использовать для того, чтобы не создавать нежелательных эффектов для развития школы. Преимущества и недостатки различных подходов связаны с тем, какие именно цели оценки школы признаются основными. Наконец, трудности внедрения и реализации систем оценки возникают в силу несовпадения мнений и интересов различных заинтересованных сторон.

1) Последствия внешней оценки

Ограниченность возможностей сравнения.

Внешняя оценка школы, как правило, позволяет оценивать эффективность в сравнении с эталонными стандартами и, тем самым, сравнивать эффективность различных школ. Однако, внешнюю оценку часто критикуют за ее узкие рамки и ее тенденцию обобщать, игнорируя уникальность (Nevo, 2002). Внешняя оценка ограничена, когда дело доходит до толкования специфических выводов относительно условий, потребностей и ограничений данной конкретной школы. И, наоборот, сила внутренней оценки заключается в ее образовательной и педагогической природе, в знакомстве с образовательной и социальной средой школы и безопасности для отношений в школьном сообществе.

Рейтинги и стимулирование.

Угроза санкций к малоэффективным государственным школам стала доминирующей формой стимулирования, с помощью которой пытаются повысить успеваемость учеников. Поскольку за повторными нарушениями следуют штрафы, школы сталкиваются с мощным стимулом для повышения своих рейтингов. Предполагается, что школы для повышения своих рейтингов будут стремиться трансформировать условия и образовательные процессы, но на практике школы могут манипулировать системой отчетности так, чтобы увеличивать баллы, не повышая уровень ни знаний, ни умений, ни навыков у школьников (Chiang, 2009).

Давление и стресс.

По свидетельствам учителей и школьных руководителей, полученным из интервью, процесс оценки является весьма напряженным. Можно утверждать, что стресс и рассеивание энергии в течение всего нескольких часов наблюдения и взаимодействия может быть травмирующим как для сотрудников, так и учащихся. Во Франции, в частности, по данным Национального совета по оценке школы (Döbert et al., 2004), существующая система рассматривается как причинение «страданий и бедствий как для оцениваемых, так и оценивающих». Преподаватели школы, проходящей аттестацию, могут чувствовать себя как будто под допросом и, к тому же, часто не получают ни признания за свою работу, ни помощь, которую можно было бы ожидать от процедуры оценки.

Прямые и альтернативные издержки.

Расходы на оценку трудно назвать незначительными. Они включают в себя прямые затраты на осуществление процедуры и издержки времени. Комплексные системы оценки школ занимают много времени, более требовательны к профессионализму инспекторов, и, таким образом, существенно дороже, чем ежегодные аттестации директоров и проведение оценивания, основанного на результатах ученических тестов. Кроме того, время школьных руководителей и их команд бесценно, и лучше его использовать для решения педагогических задач, а не сбора информации, разработки показателей, интерпретации результатов (Döbert et al., 2004).

2) Использование результатов учеников для оценки школы

Сведения об успеваемости учащихся могут служить в качестве показателей отдельных школ и могут быть использованы в качестве данных для сравнения школ.

По мнению сторонников стандартизированных тестов в области образования, централизованно разработанные тесты являются объективными и достаточно надежны, чтобы обеспечить критерии для корректного сравнения отдельных учеников. Средний балл или процент прохождения тестов также может использоваться как показатель успеха школы. Однако, такой подход может спровоцировать измерения социально-экономических характеристик учащихся школы, а не вклад школы в обучение, потому что результаты тестов и социально-экономический статус тесно связаны.

Другой подход акцентирует внимание на относительном развитии каждой школы в течение года (если судить по изменениям в результатах тестов, скажем, третьеклассников одного года по сравнению с третьеклассниками в следующем году) по отношению к конкретным целевым показателям данной школы. Основным недостатком данного подхода является то, что он не учитывает различия в составе учеников от года к году.

Напротив, измерение динамики направлено на наблюдение за успеваемостью одних и тех же учеников из года в год (и, следовательно, требуется ежегодное тестирование школьников). Этот динамический подход открыто признает, что дети, которые приходят в какой-то класс с уровнем успеваемости ниже среднего могут окончить этот класс с тем же уровнем, даже если руководители школ и учителя добились эффективного использования ресурсов и ученик добился значительных успехов в течение года.

Несмотря на то, что результаты учеников позволяют сопоставлять учащихся и школы по успеваемости в различных областях, можно утверждать, что использование стандартизированных тестов и экзаменов не отражает полного спектра результатов школы. Результаты успеваемости учащихся, как правило, выражаются количественными данными, которые могут отражать только ограниченное количество аспектов, так как не все школьные достижения могут быть измерены количественно.

Использование результатов школьника для *отчетности* и для *улучшения* школы плохо уживаются друг с другом. Санкции, связанные с системами отчетности на основе те-

стов, могут задушить инновации для улучшения школы или производить нежелательные побочные эффекты. Например, системы отчетности на основе тестов могут привести к перераспределению усилий педагогов от развития навыков учащихся в пользу выполнения стандартных тестов. Завышенная значимость тестов подталкивает школы идти на всякие хитрости, например, сокращение количества испытуемых учеников или добавление специально обученных учащихся вместо отстающих. Подобные методы снижают значимость тестов в качестве показателей успеваемости учеников и приводят к инфляции оценки. Действительно, целенаправленное обучение тем навыкам, которые проверяются на тестировании может повысить показатели без повышения мастерства учащихся в данной области знаний (Stecher, 2002). Наконец, акцент на успешное прохождение тестов может привести к сужению учебного плана. Если одна и та же тестовая форма используется повторно, учителя могут ознакомиться с конкретными заданиями, которые появляются в этой форме и сделать соответствующую поправку учебной программе (так называемое «обучение для тестирования»). Потенциальной реакцией на национальные или международные тестирование является пересмотр учебных планов уже на уровне школы с целью усиления связи между учебной программой и содержанием тестов.

3) Обнародование результатов школьных рейтингов

Вопрос, должны ли результаты оценки отдельных школ быть опубликованы или же использоваться только педагогами и руководителями данных учебных заведений в частном порядке, вызывает множество споров (Rowe, 2005). Последствия обнародования результатов зависят от характера информации и способа опубликования. Например, необработанные баллы успеваемости по школе могут оказать более сильное негативное воздействие, чем данные сравнительной динамики успеваемости.

Размещение оценок и результатов тестов для общественного внимания, как правило, способствуют росту родительского и государственного давления на школы в плане повышения качества образования (Hægeland et al., 2004). Публикация информации предсказуемо заставляет учителей и администрацию школ активизировать свои усилия для повышения успеваемости. Конкуренция по привлечению учащихся может стимулировать улучшение качества школ там, где рыночные механизмы позволяют родителям выбрать школу на основе полной информированности.

Основная критика публикации школьных результатов относится к их ограниченности в плане того, насколько достоверно они отражают качество школ. Сравнительные таблицы рейтингов следует интерпретировать с осторожностью, не теряя связи с контекстом данных. Когда существуют значительные региональные различия или различия между государственными и частными школами с точки зрения нормативных документов, ресурсов, набора персонала и условий приема учеников, сравнение между различными типами школ может быть несправедливым, если не все факторы учитываются. Действительно, часть результатов учащихся формируется под влиянием факторов, за которые школа не может отвечать. Хотя учет динамики развития является необходимым условием для справедливого сравнения между школами, но его уровень всегда недостаточный, так как полностью уровнять все факторы невозможно (Visscher et al., 2000).

Второй вид критики по поводу обнародования школьных результатов относится к трудности использования этой информации. Имеется ввиду, как и в какой степени различные заинтересованные стороны могут использовать результаты учащихся в целях совершенствования школы и отчетности. Если взять вопрос выбора школы, доступность публичной информации об успеваемости распределена между родителями неравномерно: некоторые группы родителей не знают о ее существовании, другим не хватает навыков, чтобы должным образом интерпретировать ее. Школы также могут отличаться по возможностям, которые есть у них в распоряжении, для улучшения образовательных услуг. Получается, что после таких публикаций, школа оказывается под жестким

внешним давлением, и, если они не получают достаточной поддержки по выработке стратегии совершенствования, такое давление может быть разрушительным (Visscher et al., 2000).

Также вызывает сомнение то, что факт публикации данных об успешности школы стимулирует школы повышать свою эффективность. Такие показатели являются обобщающими по своей природе и, как правило, не показывают школе ни причины ни способы разрешения проблем. Опубликованные таблицы результатов и, тем более, «листки позора» направляют все внимание менее успешных школ на возможные санкции, что условно не способствует мотивации к улучшению (Rutter et al., 2002).

Как отмечалось выше, публикация тестов и результатов оценки с помощью «сводных таблиц» может разрушить справедливость и исказить информацию. Эта практика поощряет соревнования между школами, не давая сосредоточиться на образовательных потребностях учащихся. В результате школы могут отказываться от приема или продолжения обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (или особыми образовательными потребностями), так как они потребуют дополнительное внимание педагогов и другие ресурсы школы, чтобы добиться необходимых изменений в показателях успешности (Rutter et al., 2002). Эффективность школ, которые работают в преимущественно малообеспеченных или неблагополучных сообществах, менее заметна на общем фоне. Работа в школе, которая была классифицирована как отстающая, может оказать негативное воздействие на карьеру сотрудников школы, что препятствует развитию школы. Усиление конкуренции между школами для привлечения учеников может иметь социальные последствия. Состоятельные родители, гнушаясь малоэффективными школами, могут усилить социальную поляризацию между хорошими и плохими школами, усилить неравенство.

Обнародование оценок школьников и школ вызывает напряженности между функциями оценки для *отчетности* и для *улучшения*. Ожидается, что внешнее давление в результате обнародования информации может привести школы к использованию оценок эффективности для совершенствования. Однако, как и в случае использования результатов учащихся, внешнее давление вызванное публикацией результатов школ может стимулировать «стратегическое поведение».

Тема обнародования результатов поднимает и этические вопросы. По мнению некоторых экспертов, публикация школьных результатов как и хранение в доступном для обозрения месте таблиц баллов или таблиц динамики неэтично из-за потенциального вреда от навешивания ярлыков, поскольку ни один внешний человек не может учесть всех контекстных факторов, чтобы корректно судить, насколько хорошо сработала школа. Более важным и актуальным вопросом является, по их мнению, в какой степени школа соответствует или не соответствует заданным стандартам. Но на это можно возразить, что для развития системы образования было бы полезно собирать данные о деятельности школ и предоставлять к ним доступ только некоторым из заинтересованных сторон (вышестоящим органам образования, администрации школы) и не предоставлять другим, например, родителям. В ряде стран, в частности, Дании и Польше, обнародование результатов успеваемости учащихся — это вопрос продолжающейся дискуссии, а в Германии доступ к окончательным результатам школьных экзаменов ограничен (Visscher et al., 2000).

4) Трудности сочетания функции отчетности и функции улучшения

Оценочные системы предназначены для повышения успеваемости с помощью трех механизмов (Hamilton et al., 2005):

- мощные стимулы повышения эффективности для работников школы;
- извлечение качественной информации для направления усилий на улучшение;

- техническую помощь тем школам, которые не смогли достичь цели самостоятельно.

На практике эти механизмы могут отсутствовать, что может привести к невыполнению рекомендаций. Приведем несколько характерных трудностей, с которыми сталкиваются школы, подвергающиеся оцениванию.

Внешние механизмы отчетности всегда требуют соблюдения определенных процедур, что может значительно отвлекать внимание педагогического коллектива от задач улучшения качества обучения. Повышенное давление, вытекающие из схем оценки, может препятствовать приверженности развитию и лишь стимулировать соблюдение административных требований в ущерб совершенствованию и инновациям. В этой связи можно выделить две модели функционирования школьной организации: «стратегия управления» и «стратегия приверженности». Стратегия управления предполагает, что повышение успеваемости учащихся достигается за счет повышения эффективности модели управления (стандартизации преподавания, регулярность контроля и т. д.) Напротив, стратегия приверженности отвергает бюрократический контроль как способ совершенствования школы и направлена на развитие инновационных механизмов, поддерживающих решения, принятые учителем, и увеличивающих заинтересованность педагогов в решении задач обучения.

Использование результатов оценки для принятия обоснованных решений и определения программы действий для школы может быть проблематично, особенно, когда дело доходит до преобразования суммативных оценок в формативные средства (Zimmerman et al., 2008). Хотя *отчетность* и *улучшения* вроде бы являются взаимодополняющими целями, обратная связь для улучшения качества образования требует других видов информации по сравнению с обратной связью по отчетам.

В рамках исследования, проведенного в 2008 году в восьми европейских регионах: Англии, Шотландии, Нидерландов, Северной Ирландии, Дании, Бельгии и Гессене (Германия) и Нижней Саксонии (Германия), изучалось, в какой степени каждая из систем оценки школ ориентируется на *отчетность* или *улучшение*. Во всех перечисленных странах используется модель последовательной оценки, в которой внутренняя оценка в какой-то степени была использована для подготовки к внешней инспекции. В Дании, Бельгии и Гессене роль инспекции заключалась в основном в поддержке и предоставлении консультаций. В этом случае, процедуры оценивания были менее стандартизированы и школам предоставлялось больше свободы для реализации собственных стратегий для *улучшения*. В странах с сильной ориентацией на *отчетность*, где внутренняя оценка служила информационной основой для инспекторов (в Англии, Шотландии, Северной Ирландии, Нижней Саксонии) были выявлены предпосылки для конфликта между ориентацией внутренней оценки на совершенствование школьных процессов и функциями внешней отчетности (Nelson et al., 2015).

Еще одна проблема касается своевременности информации. Сроки представления сведений о результатах внешней оценки часто несовместимы с требованиями использовать эту диагностическую информацию для корректировки образовательного процесса применительно к учащимся, чьи результаты оценивались, за тем редким исключением, когда национальные экзамены проводятся в начале учебного года и призваны служить диагностическим целям, как во Франции и французском сообществе Бельгии. Хотя оценки итоговых выпускных экзаменов, которые выставляются в конце учебного года, могут быть полезны для политических решений, относящихся, например, к распределению ресурсов (Pont et al., 2008), эти решения вряд ли повлияют на самих, только что протестированных, учащихся.

Наконец, учителям и руководителям школ, чтобы переводить результаты оценки в практическое русло требуются соответствующие навыки. Цифровые индикаторы де-

монстрируют динамику, тенденции и различия между системами образования, но не представляют никакой информации относительно причин наблюдаемых тенденций, предложений по изменению динамики или уменьшению различий. Тесты невозможно сразу переводить в полезную информацию о проблемах, с которыми сталкиваются школы, и, тем более, в прямые рекомендации для улучшения (Townsend, 2007). Школам не хватает специфического умения, чтобы понять и использовать данные для обеспечения улучшения.

Пути преодоления препятствий

Оптимизация опубликования результатов оценки.

Как уже говорилось, обнародование школьных результатов может представлять угрозу для соблюдения равенства возможностей и искажение реальной ситуации. Возможное улучшение и правильность интерпретации — это вместо сырых оценок тестов рассматривать школьную динамику с точки зрения результатов тестов с учетом характеристик контингента учащихся. Этот подход осуществляется в Норвегии для оценки национальной системы образования: Национальная образовательная база данных отслеживает результаты учащихся через систему оценки уровня образования, и при этом имеет доступ к персональным данным о семейном происхождении. База данных позволяет проводить анализ потоков учащихся, отсева и выпусков школ. Аналогично, Англия вводит показатели, отражающие изменения состава учеников в школе. Справедливое сравнение становится возможным, благодаря предоставлению информации о достигнутых результатах деятельности школ с аналогичными профилями. Однако использование таких показателей имеет некоторые недостатки. Измерение динамики эффективности школ усиливает тенденцию выбора учителями школ с более сильным составом учащихся (Ladd et al., 2002).

В целях оптимизации публикации и использования показателей эффективности деятельности школ, некоторые специалисты рекомендуют использовать более широкий спектр показателей, характеризующих процесса обучения, и выходных характеристик, чтобы учесть максимальное количество аспектов качества деятельности школы. Однако, публикация показателей работы школ требует сбора и обработки больших массивов данных, который подразумевает, серьезные государственные финансовые затраты, в то время как эффективность публикации неясна (Visscher et al., 2000).

Поддержка в использовании результатов оценки.

Все эксперты отмечают важность поддержки сотрудников школы в понимании и использовании результатов оценки. Системы отчетности являются полезными для улучшения работы школы при условии, что они повышают навыки и приверженность сотрудников школы. Руководству школы необходимо уметь применять внешнюю отчетность для разработки стратегии и реализации улучшений в работе школы. Это требует от руководителей развитие навыка интерпретации данных в целях реализации стратегии по улучшению. В ряде стран, таких как Великобритания или Франция, показатели эффективности разрабатываются для того, чтобы позволить руководителям школы реализовать рекомендации по совершенствованию, сформулированные в ходе оценки школы. Эти рекомендации призваны также обеспечить школы средствами для проведения самооценки. Действительно, показатели и инструменты оценки требует технических навыков, которые учебные заведения и их руководители не всегда имеют в своем распоряжении, поскольку педагогические сотрудники школ являются специалистами в решении педагогических задач, а не сбора информации и разработки показателей. В этом состоит причина того, что необходимые для проведения оценки материалы (анкеты, опросники, бланки, формы) разработанные специалистами по оценке предоставляются сотрудникам школ и учащимся с комментариями по их заполнению и использованию. Из этих материалов берутся данные для национальных информационно-

управляющих систем, в которых в замен индивидуальных показателей выводятся готовые к применению унифицированные показатели (национальные, региональные или ведомственные показатели) процессов и результатов оценки (Döbert et al., 2004).

Значимость внутренней оценки для улучшения и развития

Все эксперты сходятся во мнении относительно необходимости прояснения целей оценки, подчеркивают важность включения широкого круга заинтересованных сторон в разработку и реализацию процесса оценки. Многие отмечают, что обеспечивая отчетность образовательных учреждений, далеко не всегда достигаются цели по улучшению, совершенствованию и развитию отдельных школ и системы образования в целом.

Исследование, проведенное в 2011 году в Дании, Англии, Финляндии, Шотландии и Швеции показало, что учителя полагают, что процедуры внутреннего оценивания качества обучения, включая отслеживание прогресса учащихся и целевые установки школы, оказывают наибольшее влияние на улучшение работы школ. В то время, как внешние процедуры обеспечения качества, включая тесты, сравнения с другими школами, публикации данных внешних проверок, не способствуют улучшению в той же мере. В Дании например, 85% опрошенных учителей согласились с тем, что внутренний контроль качества школ более эффективен, чем внешние методы (Nelson et al., 2015).

Эффективные схемы оценки требуют признания и поддержки тех, кого оценивают, чьи позиции и требования должны быть учтены на всех этапах разработки процесса оценки. Особое внимание при этом следует уделять именно внутренней оценке образовательных учреждений. Грамотно выстроенная внутренняя оценка позволяет гибко учитывать специфику образовательного учреждения и минимизировать возможные негативные последствия внешней оценки.

Чтобы использовать результаты оценки для совершенствования и развития школам требуется большая поддержка, в том числе, обучение сотрудников не только в использовании инструментов, но и в управлении процессом оценки.

В заключении стоит отметить, что образовательная среда школы и традиции оказывают большое влияние на процесс оценки и использование результатов самооценивания, поэтому отдельного внимания заслуживают исследования, связанные с изучением опыта внедрения системы внутренней оценки, с учетом специфики образовательной среды школы.

Список использованной литературы

1. Chiang, H. (2009). How accountability pressure on failing schools affects student achievement. *Journal of Public Economics* (93), 1045-1057.
2. Döbert, H., Klieme, E. & Sroka, W. (2004). *Conditions of school performance in seven countries: a quest for understanding the international variation of PISA results*. Waxmann Verlag GmbH.
3. Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education*. European Commission, Brussels.
4. Eurydice (2008). *Levels of autonomy and responsibility of teachers in Europe*. European Commission, Brussels, Education DG.
5. Hægeland, T., Kirkebøen, L., Raaum, O. & Salvanes, K. (2004). *Marks across lower secondary schools in Norway What can be explained by the composition of pupils and school resources?* Report 2004/11, Statistics Norway.
6. Hamilton, L., Berends, M. & Stecher, B. (2005). *Teachers' responses to Standards-Based Accountability*. Rand Education.
7. Janssens, F. & Amelvoort, G. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation* (34), 15-23.

8. Ladd, H. & Walsh, R. (2002). Implementing value-added measures of school effectiveness: getting the incentives right. *Economics of Education Review* (2), 11-17.
9. Mac Beath, J., Meuret, D., Schratz, M. & Jakobsen, L. (1999). *Evaluating quality in school education. A European pilot project*. Final report, Brussels: European Commission, Education, Training and Youth Directorate.
10. Nelson, R. , Ehren, M. , Godfrey, D. (2015). *Literature Review on Internal Evaluation*. Institute of Education University College London.
11. Nevo, D. (2002). School-based evaluation: an international perspective. *Advances in program evaluation*, Vol. 8, Elsevier Science Ltd, Oxford, UK.
12. Pont, B., Field, S., Kuczera, M., (2007a), *No more Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Education and training policy, OECD, Paris.
13. Pont, B., Nusche, D. & Hopkins, D., (2008c). *Improving school leadership*. Vol. 1 & 2, OECD, Paris.
14. Rosenthal, L. (2004). Do school inspections improve school quality? Ofsted inspections and school examination results in the UK. *Economics of Education Review*. (23), 143-151.
15. Rowe, K. (2005). Evidence for the kinds of feedback data that support both student and teacher learning. *Australian Council for Educational Research*. Background paper to address presented at the Research Conference Lumina Grand Hyatt Hotel, Melbourne, 7-9 August 2005.
16. Rutter, M. & Maughan, B. (2002). School Effectiveness Findings 1979–2002. *Journal of School Psychology*, Vol. 40, (6), 451-475.
17. Scheerens J., Amelsvoort, G. & Donoughue, C. (1999). Aspects of the organizational and political context of school evaluation in four European countries. *Studies in Educational Evaluation*, (25). 79-108.
18. Standaert, R (2001). *Inspectorates of education in Europe: a critical analysis*. Acco, Leuven, Belgium.
19. Stecher, B. M. (2002). Consequences of Large-Scale, High-Stakes Testing on School and Classroom.
20. Townsend, T. (Ed.) (2007). *International Handbook of school effectiveness and improvement*. Springer International Handbooks of Education.
21. Visscher, A., Karsten, S., Jong, T. & Bosker, R. (2000). Evidence on the intended and unintended effects of publishing school performance indicators. *Evaluation and Research in Education*. (14), 254-267.
22. Zimmerman, B. & Dibenedetto, M. (2008). Mastery learning and assessment: implications for students and teachers in an era of high-stakes testing. *Psychology in the schools*, Vol. 45(3).