

ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА работы учителя



Владимир Константинович Загвоздкин,
*ведущий научный сотрудник РАНХиГС — ФИРО,
заместитель директора Национального института
качества образования, ведущий научный
сотрудник Центра практической психологии
Академии социального управления (АСОУ)*

- контроль качества учебного процесса • учитель • школьный надзор
- профессиональный план развития • методы и инструменты оценки

Постановка проблемы

Вне всякого сомнения — личность учителя и его профессиональный уровень являются ключом к качеству учебного процесса и непосредственно влияют на результат. В этом согласны и учёные, и политики, и управленцы. Хотя тот факт, что на качество образования и итоговые результаты влияет множество факторов, фактор «учитель» и его профессиональная компетентность имеют очень значительный удельный вес в ряду других факторов. Так, Джон Хэтти в своей знаменитой книге «Видимое обучение»¹, в которой проанализированы и обобщены данные тысяч исследований эффективности учебного процесса, приходит к выводу о центральном значении учителя для учебных успехов учащихся. Хотя влияние семьи, те или иные свойства са-

мых учащихся, программы обучения и играют существенную роль в итоговом результате, тем не менее такие факторы, как «качество учебного процесса» и «учитель», составляют в сумме 39%. При этом на долю фактора «учитель» приходится 21% от всей совокупности факторов, влияющих на успехи учащихся в обучении!² Таким образом, именно учитель является центральным звеном в обеспечении качества образования.

Согласно Хэтти, не всякий учитель позитивно влияет на результат, но учитель, обладающий:

- 1) определёнными убеждениями относительно своей профессии, своей роли, то есть определённой профессиональной идентичностью, включающей в том числе и ценностный этический компонент;
- 2) реализующий стратегии и методы обучения, показавшие свою эффективность при независимой эмпирической проверке; учитель-профессионал должен знать, какие методы и стратегии наиболее

¹ Хэтти, Джон А.С. Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников / Джон А.С. Хэтти; под. Ред. В.К. Загвоздкина, Е.А. Хамраевой. — М.: Издательство Национальное образование», 2017. — 496 с.

² Там же. — С. 411–414.

эффективны для каких групп учащихся, и свободно владеть этими методами, гибко адаптируя их к условиям своего класса.

Хэтти пишет: «Сегодня часто приходится слышать: «От учителей многое зависит, они многое могут изменить». Как отмечалось, эта мысль, как и большинство простых решений, не совсем верна: *ситуацию меняют к лучшему лишь некоторые учителя* (выделено — В.З.). Не все учителя действуют эффективно, не всех учителей можно назвать специалистами, не все учителя оказывают позитивное влияние на учеников. Важно, в какой степени педагоги действительно воздействуют на достижения учеников, и именно это имеет значение»³.

Политики и управленцы делают из этих данных соответствующие выводы, настаивая на необходимости регулярной аттестации и проверки профессиональной компетентности учителей. «Говоря о качестве образования, нельзя недооценивать роль учителя. Поэтому оценка профессиональных компетенций учителей на разных этапах профессиональной карьеры — это важнейшее направление образовательной политики» (С. Кравцов)⁴. В перспективе «оценка компетенций учителей должна стать одним из элементов национальной системы профессионального роста учителей, которую сейчас разрабатывает Министерство просвещения РФ по поручению Президента Российской Федерации»⁵. Эта инициатива уже вызвала критическую реакцию со стороны учительской общественности⁶.

³ Хэтти, Джон А.С. Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников / Джон А.С. Хэтти; под ред. В.К. Загвоздкина, Е.А. Хамраевой. — М.: Издательство Национальное образование, 2017. — 496 с.

⁴ Рособрандзор обсудит итоги апробации модели уровневой оценки компетенций с ассоциациями учителей-предметников. — URL: http://obrнадзор.gov.ru/ru/press_center/news/printable.php?print=1&id_4=6470

⁵ Там же.

⁶ Открытое письмо о модели оценки компетенций учителей. — URL: http://www.edustandard.ru/otkrytoe-pismo-o-modeli-otsenki-kompetentsij-uchitelej/#.WbTKM_ghEy4.odnoklassniki_ru

Таким образом, существует консенсус о том, что любая стратегия развития образования не может пройти мимо центрального фактора образовательного процесса в школе — учителя. **Только правильная политика в отношении поддержки учителей, развития их профессиональной компетентности, поддержка мотивации способна в длительной перспективе обеспечить качество образования в системе.** И, наоборот, ошибки в отношении учителей способны эту систему обрушить. К сожалению, опыт неудавшихся реформ образования во многих странах делают такую возможность развития событий вполне реальной.

Наше беспокойство совершенно оправдано, ведь ошибки в данной чувствительной области, например разработка и внедрение неадекватных инструментов и процедур оценки учителей, неважно, в качестве ли аттестации или в качестве выявления дефицитов для программ повышения квалификации, очевидны.

Данную статью следует рассматривать как реплику в контексте развернувшейся дискуссии. Статья посвящена краткому обзору методов оценки учителей, которые имеют место в международной практике. При этом оказывается существенным не только качество инструмента само по себе, но и те управленческие механизмы и культура отношений в системе управления, в рамках которых эти инструменты используются.

«Оценка учителя — проблема, которая до сих пор нигде не решена удовлетворительно», пишут крупные специалисты по экспертизе, учителя из США Пфайфер и Маглауглин⁷. Американские исследователи утверждают, что *проблема оценки учителя не может быть решена путём разработки и внедрения подходящих для этого инструментов и методов.*

⁷ Цит по: Kunz/Heim, Doris Qualitdt durch Qualifizierung — Lehrerbeurteilung als Instrument zur Furderung von Qualitdt im Unterricht, Weinheim-Munchen. 2002.

Сперва в системе управления и в школах должна быть создана и утверждена в качестве постоянной и естественной практики особая *культура отношений*. Суть этой культуры — в создании атмосферы, благодаря которой *оценка работы учителя будет способствовать реальному профессиональному развитию и улучшению практики преподавания*⁸ (курсив — В.З.).

Для этого должны быть согласованы разные противоречия и интересы, представленные в процедуре оценки. Противоречие возникает прежде всего между *органами школьного надзора и учительским сообществом*. Пфайфер и Маклауглин указывают на то, что цели и мотивы введения оценки учителей школьным управлением, и то, что ждут от оценки своей работы учителя, кардинально отличаются одно от другого. Оценка учителя вводится органами управления в контексте *отчёта о достижениях и контроля качества* — то есть учитель должен показать и *доказать* эффективность своей работы. Учителя же противятся такому подходу. Они хотят сохранить автономию и хотят такой оценки своего труда, которая будет служить прежде всего их *профессиональному росту, совершенствованию педагогической работы и развитию школы* — цели, которые повсеместно декларируются, но столь же повсеместно и нарушаются государством⁹.

Традиционные формы оценки учителя и их эффективность

Эмпирические исследования показывают, что традиционные формы оценки учителя малоэффективны в контексте основной задачи — профессионального роста учителей и педагогического развития школы. Не следует забывать, что смысл оценки учителя и системы оплаты за качество состоит в том, чтобы быть инструментом *улучшения* системы, чтобы что-то реально менялось к лучшему. Именно поэтому в странах-лидерах были запущены проекты по разработке новых способов оценки и анализа их эффективности. Прежде чем изложить

⁸ Kunz/Heim, Doris *Qualität durch Qualifizierung — Lehrerbeurteilung als Instrument zur Förderung von Qualität im Unterricht*, Weinheim-München. 2002. — С. 75–76.

⁹ Там же. — С. 75–79.

принципы современных подходов к экспертизе учителя, мы кратко изложим традиционные методы.

Формальное оценивание

Первая форма оценивания — внешнее формальное оценивание в рамках регулярной аттестации и переаттестации. Многие авторитетные эксперты отмечают, что традиционные способы оценки учителя оказались неэффективными, так как они имели тенденцию *делать акцент на отчётности* и упускали *момент профессионального развития*. Они применялись в основном *суммативно*, то есть оценка являлась итоговой¹⁰.

При такой практике оценивания учителя не воспринимают, что оценивание действительно служит их развитию, хотя сплошь и рядом такие цели заявляются. В настоящее время общепризнано, что оценка учителя только тогда приводит к реальным улучшениям, когда она признается школами и принимается учительским сообществом.

Из этого делается вывод: ответственные лица должны позаботиться о том, чтобы оценивание не только декларировало бы в качестве цели поддержку и профессиональный рост, но чтобы *оно действительно служило бы этой цели*. Этому принципу должны соответствовать и инструменты оценивания — они должны быть достаточно убедительными. Соответственно данной идее создаются общие рамки, и современные инструменты формальной оценки «затачивают» на поддержку и профессиональное развитие учителей¹¹.

¹⁰ Для современной теории оценки базовым является деление на суммативную и формативную оценку. При формативном оценивании оценка включена в процесс деятельности и служит её коррекции (улучшению).

¹¹ Анонимизация данных и добровольность участия, декларируемые Рособназдором, важные элементы такой системы оценки. Kunz/Heim, Doris *Qualität durch Qualifizierung — Lehrerbeurteilung als Instrument zur Förderung von Qualität im Unterricht*, Weinheim-München. 2002. — С. 79.

Неформальное оценивание

Вторая форма оценивания — это неформальное оценивание. Учителя постоянно подвергаются оцениванию со стороны учащихся и родителей. Ясно, что при неформальном оценивании играют роль все психологические особенности межличностного оценивания и взаимодействия. Тем не менее такое оценивание имеет и формальное значение. Особую роль в этой связи играют *жалобы со стороны родителей*, на которые обязаны реагировать как администрация школы, так и структуры управления. Жалобы родителей могут приводить к санкциям вплоть до увольнения учителя.

Органы школьного надзора обязывают директоров школ или представителей администрации школ в случае жалоб принимать какие-то меры, например проверять жалобы с точки зрения их оправданности, и если они правы, то проводить работу с учителем. Практика, однако, показывает, что большинство директоров школ избегают неприятной функции давать учителю негативную обратную связь. Поэтому директора, при посещении занятий, *«широко закрывают глаза и говорят о недостатках, которые ясно видны, лишь общё и неопределённо»*. Они избегают проводить собеседования с учителями по поводу их профессионального развития и возможности улучшения практики. Зачастую причиной этого является *неподготовленность директора*, отсутствие соответствующих умений и инструментов. *Поэтому в курсы повышения квалификации директоров были включены специальные модули, обучающие директоров ведению таких «развивающих» бесед о профессиональном росте*. Директор школы обязан регулярно проводить такие беседы с учителями о планах их профессионального развития и повышения квалификации.

Критика традиционных подходов к оценке учителя

В основе большинства инструментов и методов оценки, которые предлагаются органами

управления, лежит упрощённая картина учительского труда, который сводится к весьма узкому спектру задач. Эти задачи, в свою очередь, фиксируются в предлагаемых инструментах оценивания, и становятся тем самым ещё более плоскими, поверхностными и жёсткими. При систематическом контроле труда учителя при помощи такого рода инструментов эта жёсткая форма, неадекватная реальному существованию задач, которые решает учитель, искусственно навязывается деятельности учителя и тем самым не улучшает, а ухудшает её. Инструменты, на основе которых добываются данные, не учитывают тот факт, что учитель в процессе своей профессиональной деятельности сталкивается с *широким спектром разнородных сложных проблем*, которые, в зависимости от ситуации, должны решаться по-разному.

Кроме этого, учителя протестуют против того, что большинство инструментов оценки разрабатывается без их участия и «спускается сверху», вследствие чего взаимодействие между органами управления и школами становится напряжённым, атмосфера в школе ухудшается. Также и сотрудники школьного надзора жалуются на то, что обязанность проводить процедуры оценки становится тяжёлым грузом и ухудшает общий климат в подведомственных им округах¹².

Традиционные инструменты и способы сбора данных

Большинство исследователей профессии учителей сходятся в том, что разработать объективный, надёжный и валидный инструмент для измерения в контексте оценки учителя, определить нормы, критерии и индикаторы для такого инструмента крайне сложно. Чтобы целостно охватить профессиональную деятельность учителя, необходимо огромное число измеряемых позиций — единиц измерения. Если

¹² Kunz/Heim, Doris *Qualität durch Qualifizierung — Lehrerbeurteilung als Instrument zur Förderung von Qualität im Unterricht*, Weinheim-München. 2002. — С. 79.

учесть все условия, при которых обеспечивается объективность, надёжность и валидность измерений, то — в связи с экспертизой учителя — возникает вопрос о реализуемости данного инструментария на практике. Инструмент должен ещё соответствовать критерию *применимости* или *эффективности*: соотношение затрат на его разработку и использование и реальной пользы от его применения, должно себя оправдывать.

Приведём примеры традиционных методов и инструментов оценки учителя.

Наблюдение за ходом урока

Наблюдение за уроком относится к наиболее распространённым методам анализа качества процессов в школе. Есть много возможностей проводить наблюдение. Оно может быть открытыми или проводиться на основе структурированных матриц. Его могут проводить различные лица: директор школы, инспектор, коллеги — другие учителя. О критериях наблюдения и оценки можно либо заранее договариваться с учителем, либо нет, о результатах наблюдения можно сообщать учителю либо нет. При наблюдении урока как способе оценки трудно достичь валидности и согласованности оценки различными наблюдателями. Поэтому наблюдение за уроком как метод оценки мало подходит в качестве суммативной (итоговой) оценки.

С другой стороны, без метода наблюдения урока невозможно обойтись при оценке учителя. Методика требует, чтобы наблюдение проводили как минимум два человека, и результаты наблюдений должны быть подтверждены на материале других анализов, например опроса учащихся.

Современные матрицы наблюдений за уроком основаны на данных о характеристиках качественного учебного процесса, добытых в ходе длительных эмпирических исследований эффективного обучения, проводившихся в разных странах. Таким образом, характеристики, положенные в основу этих матриц, не являются произвольно сконструированными и поэтому принимаются учителями. На основе этих характеристик проводятся также курсы повышения квалификации. Сами матрицы наблюдений

задают учителю вектор его профессионального роста.

К сожалению, в нашей стране подобные исследования не проводились и соответствующий инструментарий отсутствует. Поэтому применить данный метод в наших условиях проблематично. Следует подчеркнуть, что анализ на основе неадекватных критериев и некачественных инструментов не может повысить качество учебного процесса, но только ухудшить ситуацию.

Оценочные шкалы и видеоанализы

Оценочные шкалы являются самым старым инструментом оценки учителя. Они применялись в США ещё в XIX веке. Здесь речь идёт об описании и перечислении качеств, которыми должен обладать учитель, и о методе экспертных оценок. Несколько независимых наблюдателей должны оценить степень выраженности данного качества у данного лица.

Применение оценочных шкал на практике связано с большим числом неразрешимых проблем: если измерение должно быть валидным, то есть действительно измерять все значимые параметры профессиональной деятельности учителя, то число единиц измерения должно быть просто огромным. Кроме этого, оценочные шкалы способствуют закреплению ошибочного мнения, что работу учителя можно целиком и полностью подчинить технологии, то есть технологизировать, описав схему действия на все типичные случаи практики: измеряемые единицы описывают и жёстко фиксируют определённые способы поведения.

Однако, как известно из современных исследований, технологизация работы учителя возможна лишь в очень незначительной степени. На какие научные данные о связи между определёнными действиями учителя, поведением учеников и учебными успехами мы должны

опираться.¹³ Где гарантия того, что зафиксированные в оценочных шкалах способы поведения не формулируются произвольно на основе какой-либо произвольно выбранной теории, в то время как данные других исследований не учитываются и игнорируются?¹³

Обзор дискуссий о профессиональных стандартах учителей в нашей стране показывает, что данные современных исследований в связи определённых учебных стратегий и успехов учащихся, полученные в ходе тысяч реальных исследований в разных странах — в том числе и видеоанализов, вообще не учитываются.

Помимо произвольно выбранных критериев есть и ещё одна проблема, связанная с использованием видеоанализов, отмечаемая в литературе¹⁴. С одной стороны, видеоанализы очень ценный источник для самоанализа и самооценки педагога. Ценность видеоанализа состоит в том, что учитель может увидеть свои действия на уроке и взаимодействие с учениками как бы со стороны. При повторном многократном просмотре он в состоянии сам более чётко — как бы через увеличительное стекло — проанализировать свои сильные и слабые стороны, увидеть проблемы, что уже само по себе будет способствовать профессиональному развитию.

Есть, однако, проблемы, существенно ограничивающие применение этого метода в массовой практике. Альтрихтер и Пош отмечают сложность процедуры видеозаписи урока и последующей оценки. «Извлечь пользу из видеозаписей уроков стоит много времени. Тщательный анализ, при котором эксперт концентрируется на существенном элементе в смысле исходной проблемы, требует многократного проигрывания записи. Ещё более

¹³ Существует масса вариантов таких оценочных шкал с перечислением длинного списка характеристик учителя. Сами по себе они интересны, так как дают представление о том, как понимаются в настоящее время качества хорошего учителя. Но в качестве средства анализа и оценки их применять весьма трудно.

¹⁴ Altrichter H., Posch P. Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht, Julius Klinkhardt, Bad Heilbronn. 2007. — С. 149.

трудоёмким и во временном, и техническом плане является транскрипция фрагментов. Как картинка, так и звук содержат много посторонней информации, которую необходимо исключить»¹⁵.

Учебные достижения учащихся как источник данных

Кажется совершенно естественным, что учебные достижения учащихся должны служить критерием оценки деятельности учителя, его профессионализма. Однако, существует ряд аргументов, ограничивающих прямое увязывание внешних результатов с работой учителя. При измерении учебных достижений не учитываются багаж, который приносят сами ученики, и целый ряд факторов, которые содержатся в учебном достижении какого-либо ученика. В работе Д. Хэтти даётся удельный вес 158 факторов, влияющих на учебный результат школьников!

Вопрос о том, достижения ученика — это чьи достижения: ученика или школы? — обсуждался на протяжении всего XX века. Во всяком случае при низких результатах, когда поднимается вопрос о возможных санкциях, нужно исследовать факторы, вызвавшие эти низкие результаты, чтобы обеспечить справедливое суждение. Ситуация, когда на «сильный» класс ставят «сильного» учителя, является, правилом, а не исключением. Очевидно, что результата в сильном классе может добиваться и не очень сильный (компетентный) учитель. Сильным учителем должен бы считаться тот, кто достигает результатов как раз в слабом или трудном классе. Но тогда в системе образования нужно последовательно отказаться

¹⁵ Работа Альтрихтера и Поша «Учителя исследуют свои уроки», на которую мы ссылаемся, является весьма авторитетной работой по данной теме. В контексте таких амбициозных проектов, как масштабная оценка профессионального уровня учителей на основе видеоанализов, с участием тысяч учителей, имеет смысл задуматься о возможных проблемах таких начинаний. См.:

Altrichter H., Posch P. Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht, Julius Klinkhardt, Bad Heilbronn. 2007.

от увязки оценки учителя с учебными результатами, от составления рейтингов и выплаты премий на их основе. Поэтому во многих странах публикация результатов и составление рейтингов школ запрещены¹⁶.

Поэтому в экспертном сообществе нет согласия в том, нужно ли в системе оценки учителя принимать во внимание учебные результаты и как обходиться с ними. В США доля учебных достижений в совокупной оценке учителя колеблется и составляет ок. 25–30% и применяется не во всех штатах¹⁷.

По мнению многих экспертов, учебные достижения как источник данных можно применять только для общей оценки школы в целом, но не для оценки классов и учителя. На сегодняшний день не существует такого измерительного материала, который бы мог объективно отразить весь учебный план, всю программу обучения. Поэтому в случае, если тесты, определяющие учебные достижения, будут положены в основу оценки труда учителя, то это приведёт (и приводит) к тому, что *тестовый материал будет играть в обучении более существенную роль, чем сами учебные планы (программы обучения)*¹⁸, которыми, по идее, и должен руководствоваться учитель в своей работе. Учителя не будут реализовывать целый ряд важных образовательных и воспитательных целей, если будут оцениваться на основе учебных достижений, полученных в результате тестов достижений.

В целом такая форма оценки сопряжена с целым рядом нежелательных эффектов. Наблюдается массовая коррупция результатов (фальсификация данных). Например, учителя помогают учащимся во время тестирования, стараются не допускать к тестированию слабых учащихся, а также стараются избавиться от неуспешных учеников. Честные школы оказываются в невыгодном положении, и, как показали исследования

¹⁶ Загвоздкин В.К. Финская система образования: модель эффективных реформ. — М.: Чистые пруды, 2008.

¹⁷ По информации от М. Пинской.

¹⁸ В учебных планах и программах обучения фиксируются также и такие цели обучения, которые не поддаются измерению путем тестов на учебные достижения. Для отслеживания достижений этих целей нужен другой материал.

в США, число честных школ и учителей вследствие такой практики резко сократилось¹⁹.

В результате такого похода к оценке учителя, в основу которого кладутся учебные успехи учащихся, оказывается крайне сложным вообще получить какие-либо объективные данные о состоянии школьной системы, необходимые как для управленцев, так и для самих школ. Школы и учителя закрываются для оценивания. По этой причине во многих странах отказались от такой формы оценки. В рамках *политики доверия* результаты в тестировании служат дальнейшему более глубокому анализу причин, вызвавших эти результаты. Если причина не в составе учащихся, а в неудовлетворительной работе школы и учителей, то происходит работа со школой и в *диалогической манере* разрабатывается план развития и поддержки школы. Учителя должны ощущать оценку своей работы как услугу, оказываемую государством школе.

Оценка учителя учениками

По мнению многих авторитетных экспертов, оценка учителя учениками при помощи анкет и структурированных интервью является хорошим и валидным средством как для суммативного, так и для формативного оценивания. Не случайно культура *обратной связи* является одним из краеугольных камней современных систем обеспечения и развития качества образования в школах. Оценка, которую дают ученики учителю, показывает сильные и слабые стороны работы учителя достаточно надёжно. Кроме этого, существует очевидная связь между учебными достижениями какого-либо класса в каком-либо предмете и суждениями учеников о данном учителе:

¹⁹ Загвоздкин В.К. Теория и практика применения стандартов в образовании. — М.: Народное образование, НИИ школьных технологий, 2011. — С. 163–168.

чем лучше класс оценивает учителя, тем более вероятными являются учебные успехи. Или иначе: чем лучше относятся ученики к учителю, тем больше вероятности, что их достижения в предмете были результатом именно его работы. Анализ размера эффекта обратной связи от ученика к учителю и наоборот, приводимые Джоном Хэтти, показывают ключевое значение этого фактора, обладающим одним из самых больших размеров эффекта на шкале среди всех учебных стратегий — 0,73²⁰.

Условием оценки учителя учениками является строгая анонимность: ученики боятся, что в случае негативной оценки это может отразиться на отметках и отношении к ним учителя. Кроме этого, введение обратной связи в виде оценки учителя учениками психологически деликатный процесс. Поэтому в современных системах обеспечения и развития качества в школах в разделе «индивидуальная обратная связь» подчёркивается момент добровольности при введении системы индивидуальной обратной связи, а оценка учителей учениками в случае внешней оценки также является строго конфиденциальной. Эта информация не разглашается (соответствующее моральное обязательство фиксируется в договоре с экспертом, на основании которого он допускается к работе).

Тест на способности

Тест на способности проводится в специальных центрах качества или контроля (Assessment-Center). Учитель приходит в этот центр для оценивания, и ему предлагается выполнить ряд заданий. Они подобраны так, чтобы на основе их выполнения можно было вынести суждение о том, насколько учи-

²⁰ Средний размер эффекта какого-либо фактора, по Хэтти, составляет 0,4. Все, что лежит выше данного значения, является высоко эффективным и обладает сильным воздействием на результат обучения. См.: Хэтти, Джон А.С. Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников / Джон А.С. Хэтти; под ред. В.К. Загвоздкина, Е.А. Хамраевой. — М.: Издательство Национальное образование», 2017. — С. 242–247.

тель действительно готов проводить качественное обучение и имеет для этого соответствующую квалификацию. Например, учителю предлагается составить план курса по какой-либо заданной теме, проверить и оценить работу ученика и т.п.

Этот подход пока как следует не разработан. Нет достаточного оценочного материала, а следовательно, пока отсутствуют реальные данные о его практической полезности для целей оценки²¹.

Портфолио учителя

Портфолио — метод оценки и саморефлексии достаточно полно исследован в нашей стране. В портфолио собираются различные документы и материалы разного рода, свидетельствующие о профессиональных качествах учителя и его профессиональной биографии. Портфолио может применяться как суммативно, так и формативно. Оно может дополняться, на его основе можно проводить беседы с коллегами и администрацией.

Важно увязать портфолио с другими формами отчётности, чтобы избежать перегрузки учителя отчётностью за счёт его педагогической работы. В некоторых европейских странах основой оценивания учителя являются журналы, в которые он подробно описывает свои уроки — цели, содержание, способы контроля. В результате нагрузка на учителя становится нерациональной и мотивация к качественному труду пропадает вообще: самое главное, чтобы документы были в порядке. Поэтому введение новых инструментов, требующих больших временных затрат — таких, как портфолио, — должно сопровождаться одновременным уменьшением нагрузки по другим формам отчётности. Невозможно постоянно внедрять новое, не отменяя чего-то старого²².

²¹ Kunz/Heim, Doris Qualität durch Qualifizierung — Lehrerbeurteilung als Instrument zur Forderung von Qualität im Unterricht, Weinheim-München. 2002. — С. 82.

²² Там же.

2.7 Самооценка

Самооценка — это не один какой-то метод получения данных, но представляет собой процесс, составленный из различных элементов и методов с целью получить информацию о собственном преподавании с целью совершенствования. Для этих целей могут быть использованы видео- или аудиозаписи уроков, анкеты учащимся для получения обратной связи у теперешних или бывших учеников или самооценка при помощи сравнения со стандартами и описанием компетентностей из соответствующей литературы. М. Барбер считает самооценку очень эффективным средством личностного и профессионального развития. Люди, которые решаются на самооценку, мотивированы также и улучшать свои профессиональные и личностные качества. Сказанное в отношении шкал наблюдений справедливо и здесь: в основу вопросов для самооценки кладутся результаты исследований эффективного учебного процесса²³.

Современные подходы и методы оценки учителя

Современные подходы к экспертизе учителя рассматривают оценку учителя в контексте *профессионального развития*. Иными словами, система и инструменты оценки учителей следует понимать как элемент поддержки профессионального развития. Поэтому оценивается не учитель, а его профессиональная деятельность и профессиональный рост. Считается, что, получив допуск в виде диплома, учитель уже прошёл соответствующую проверку и что оценка его профессионального роста должна исходить из презумпции его профессиональной компетентности.

Поэтому говорят, что оценке подлежат условия, процессы и результаты, но не люди. Такая оценка становится действительной помощью в профессиональном развитии учителя. На основе экспертизы — внешней оценки и самооценки — учитель составляет план своего профессионального развития (метод: «Личный план профессионального развития»)²⁴. Откры-

²³ Kunz/Heim, Doris Qualitdt durch Qualifizierung — Lehrerbeurteilung als Instrument zur Forderung von Qualitdt im Unterricht, Weinheim-Munchen. 2002. — С. 83.

²⁴ Schratz M., Iby M., Radnitzky E. Qualitdtsentwicklung: Verfahren, Methoden, Instrumente, Beltz Pdagogik Taschenbuch, 2000. — С. 232–250.

тость школы и учителя для объективной оценки возможна только в том случае, если оценка будет действительной помощью и будет так ощущаться учителями.

Существует консенсус, что со временем составление планов профессионального развития будет неотъемлемой частью профессии учителя. Учителей следует учить этому подходу ещё в университете. Есть соответствующий стандарт. Оценке в этом случае подлежит то, *насколько учитель успешно развивается профессионально*. Такая система имеет

Профессиональный план развития (ППР)²⁵

Определение наличного состояния:
где я нахожусь?

Где я нахожусь на настоящий момент в своём профессиональном развитии?

Имею ли я возможность реализовывать свои намерения? Получаю ли я необходимую поддержку?

Насколько я удовлетворён своим профессиональным развитием на настоящий момент?

Цели развития: куда я хотел бы придти?

Каковы мои перспективы развития?

Куда я хотел бы придти в моей работе? Что для этого нужно? Кто мне может в этом помочь?

По каким признакам и когда я могу узнать, достиг ли я поставленных целей?

Подпись учителя

Дата

Подпись коллеги
(Критического друга)

²⁵ Schratz M., Iby M., Radnitzky E. Qualitdtsentwicklung: Verfahren, Methoden, Instrumente, Beltz Pdagogik Taschenbuch, 2000. — С. 258.

свою теорию и инструменты, которые были разработаны в европейских странах. Поддержка — в том числе и материальная — профессионального развития хорошо себя зарекомендовала с точки зрения эффективности. Такая система может стать реальным механизмом позитивных изменений в школе.

Оценка учителя является не единственным способом повлиять на фактор качества образования «учитель». Правительства ведущих стран предпринимают различные усилия для привлечения в школы талантливых, активных и творческих людей. Увеличилось число исследований профессии учителя. В частности, они показали, что проблемой является не только недостаток хороших учителей, а избыток плохих. Вопрос: как достичь того, чтобы в школы не попадали бы плохие

учителя? Если такой учитель уже в школе, то избавиться от него крайне сложно.

В этой связи предпринимаются усилия в двух основных направлениях: во-первых, в направлении улучшения качества образования учителей и систем повышения квалификации и переподготовки; во-вторых, в направлении отбора в школу подходящих кадров, то есть тех, кто идёт в школу не потому, что некуда больше пойти, а по призванию. Здесь также проводились исследования, которые показали, что профессию учителя часто выбирают люди с определёнными качествами, которые как раз не способствуют их будущей профессиональной успешности²⁶. **НО**

²⁶ Schaarschmidt U. Halbtagsjobber?: Psychische Gesundheit im Lehrerberuf — Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes, Belz. 2005.

The Problem Of Assessing The Quality Of Teacher's Work

Vladimir K. Zagvozdkin, Leading research fellow, Ranepa — FIRO, Deputy Director of the «National Institute of education quality», leading researcher of the center of practical psychology Academy of social management (ASOU)

Abstract: *the need for regular certification and verification of professional competence of teachers. A brief overview of teacher evaluation methods in international practice. Forms of evaluation, management mechanisms and culture of relations in the management system.*

Keywords: *quality control of the educational process, teacher, school supervision, professional development plan, evaluation methods and tools*

References:

1. Zagvozdkin V.K. Teoriya i praktika primeneniya standartov v obrazovanii, M.: Narodnoe obrazovanie, NII shkol'nyh tekhnologij, 2011
2. Zagvozdkin V.K. Finskaya sistema obrazovaniya: model' ehffektivnyh reform, M.CHistye prudy, 2008
3. Otkrytoe pis'mo o modeli ocenki kompetencij uchitelej — http://www.edustandart.ru/otkrytoe-pismo-o-modeli-otsenki-kompetentsij-uchitelej/#.WbTKM_ghEy4.odnoklassniki_ru
4. Rosobrnadzor obsudit itogi aprobacii modeli urovnevoj ocenki kompetencij s asociacijami uchitelej-predmetnikov — http://obrnadzor.gov.ru/ru/press_center/news/printable.php?print=1&id_4=6470
5. Hehhti, Dzhon A.S. Vidimoe obuchenie: sintez rezul'tatov bolee 50 000 issledovanij s ohvatom bolee 86 millionov shkol'nikov / Dzhon A.S.Hehhti; pod. Red. V.K.Zagvozdkina, E. A. Hamraevoj. — M.: Izdatel'stvo Nacional'noe obrazovanie», 2017. — 496 s.
6. Altrichter H., Posch P. Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht, Julius Klinkhardt, Bad Heilbron. 2007.
7. Kunz/Heim, Doris Qualitdt durch Qualifizierung — Lehrerbeurteilung als Instrument zur Forderung von Qualitdt im Unterricht, Weinheim-Munchen. 2002.
8. Schaarschmidt U. Halbtagsjobber?: Psychische Gesundheit im Lehrerberuf — Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes, Belz. 2005.
9. Schratz M., Iby M., Radnitzky E. Qualitdtsentwicklung: Verfahren, Methoden, Instrumente, Beltz Pädagogik Taschenbuch, 2000.