

# Экспертиза учительского труда за рубежом

**Н**овая система оплаты труда учителей, связанная с идеей оплаты за качество, предполагает разработанную систему оценки качества работы учителя. Однако попытки создать такую систему, многочисленные

публикации на эту тему и предложения о содержании и форме такого оценивания крайне неудовлетворительны. В данной статье нам хотелось бы кратко изложить международный опыт в этой области.

Идея оплаты за качество вызывает за рубежом крайне неоднозначную оценку. В США, где такая система реализуется во многих штатах, не получено никаких данных о том, что она как-то повлияла на учебные результаты школьников. При этом попытки повысить эффективность работы школ по схеме оплаты за качество, понимаемое как уровень академических учебных достижений, постоянно возобновляются и поражают своим охватом. Так, в штате Техас в период с 2006 по 2009 г. были проведены два крупных проекта поощрения лучших учителей. Только одна программа ТЕЕГ (Texas Educator Excellence Grant – Программа «Гранты Техаса выдающимся преподавателям») охватила 50 тыс. учителей из 1148 школ. В общей сложности на надбавки учителям в Техасе по этой программе было потрачено 300 млн долларов. Техас ждал, что потраченные усилия и средства приведут к значительному повышению академической успеваемости.

Статья, опубликованная по результатам этого эксперимента, была озаглавлена «Исследование: программа надбавок учителям, принятая в Техасе, не привела к повышению успеваемости»<sup>1</sup>. Одна из гипотез, высказанных в аналитических отчетах, такая: дали мало денег. На следующий цикл была заявлена еще более солидная сумма.

Помимо отсутствия эмпирических данных об эффективности такого подхода критики идеи оплаты за качество подчеркивают, что мотивация настоящего учителя является «внутренней»: учителем движет прежде всего интерес к своему труду, и дополнительные выплаты не могут стимулировать учителя, у которого такая внутренняя мотивация отсутствует. Поэтому идея оплаты за качество не является правильной как таковая.

Тем не менее во многих европейских странах существуют доплаты за особые достижения, причем решения по этим доплатам принимает директор. Такая система, однако, считается неудовлетворительной. Высказывается убеждение в том, что надбавки за качество в широком смысле могут быть эффективными, только если в школе существует налаженная система менеджмента качества, т.е. система надбавок вписана в концепцию *развития школы*.

Кроме вышеназванных аргументов дополнительную и почти непреодолимую сложность вызывает система *оценки труда учителя*, так называемая *экспертиза учителя*.

Ниже представлены основные формы такой оценки, которые разрабатывались в индустриально развитых странах и в



об авторе



*В.К. Загвоздкин, руководитель отдела международной и региональной образовательной политики Центра стратегии развития образования ФИРО, кандидат психологических наук*

<sup>1</sup> <http://www.performanceincentives.org/ncpi-publications/policy-briefs/index.aspx>  
См. также аналитический отчет [http://www.performanceincentives.org/news\\_\\_events/detail.asp?pageaction=ViewSinglePublic&LinkID=305&ModuleID=24&NEWSPID=1](http://www.performanceincentives.org/news__events/detail.asp?pageaction=ViewSinglePublic&LinkID=305&ModuleID=24&NEWSPID=1)

процессе практики оказались неэффективными, а также то основное направление оценки учителей, которое сейчас рассматривается как перспективное.

«Оценка учителя – проблема, которая до сих пор нигде не решена удовлетворительно», – писали крупные специалисты по экспертизе учителя из США Р. Пфайфер и М. Маглауглин [9, с. 250], имея в виду, что проблема оценки учителя не может быть решена лишь путем разработки и внедрения подходящих для этого инструментов и методов. Сперва в школах должна быть создана и утвердиться 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.

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 Маглауглин указывают на то, что цели и мотивы введения оценки учителей школьным управлением кардинально расходятся с тем, чего ждут от оценки своей работы учителя. Оценка учителя вводится органами управления в контексте отчета о достижениях и контроля качества, т.е. 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.

Кратко перечислим, какие вообще существуют подходы и инструменты оценки учителя и что говорит теория об их эффективности. Поскольку эмпи-

рические исследования эффективности оценки учителя в нашей стране не проводились, для отбора тех или иных инструментов и методов нам приходится опираться на зарубежные.

### ТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОЦЕНКИ ТРУДА УЧИТЕЛЯ И ИХ ЭФФЕКТИВНОСТЬ

Начнем с внешнего формального оценивания 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 отчетности и упускали момент профессионального развития. Они применялись в основном суммативно, т.е. по итогам работы, что не дает учителям импульса к профессиональному росту и поэтому является неэффективным<sup>2</sup>. При такой практике оценивания учителя не воспринимают, что оценивание действительно служит их развитию,

хотя во многих штатах США такая цель органами управления заявляется. В настоящее время признано, что экспертиза 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 поддержка учителей и их профессиональный рост не только декларировались в качестве целей оценивания, но и действительно служили этим целям. Этому принципу должны соответствовать и инструменты оценивания. Соответственно данной идее создаются общие рамки, и современные инструменты формальной оценки «затачивают» на поддержку и профессиональное развитие учителей.

Вторая форма оценивания – это неформальное оценивание. Учителя постоян-

**Проблема оценки учителя не может быть решена лишь путем разработки и внедрения подходящих для этого инструментов и методов. Сперва в школах должна быть создана и утвердиться в качестве постоянной и естественной практики особая культура отношений.**

<sup>2</sup> Для современной теории оценки базовым является деление на суммативную и формативную оценку. При формативном оценивании оценка включена в процесс деятельности и служит ее коррекции (улучшению).

но подвергаются оцениванию со стороны учащихся и родителей. Ясно, что при неформальном оценивании играют роль все психологические особенности межлического оценивания и взаимодействия. Тем не менее такое оценивание имеет и формальное значение. Особое значение 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 правомерны, проводить работу с учителем. Практика, однако, показывает, что большинство директоров школ избегают неприятной функции давать учителю негативную обратную связь. Поэтому директора при посещении занятий «плотно закрывают глаза и говорят о недостатках, которые ясно видны, лишь обще и неопределенно» [6, с. 78]. 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 беседы с учителями о планах их профессионального развития и повышения квалификации.

Как мы писали выше, исследования показывают, что процедуры оценки учителя не приводят к улучшению в том случае, если эта оценка не принимается учителями. К сожалению, в большинстве случаев дело обстоит именно так и изменить ситуацию отнюдь не просто. В литературе отмечается, что одной из причин низкой эффективности является недостаточная подготовка

экспертов. Поэтому необходимо, чтобы *эксперты, проводящие оценку, обладали специальной квалификацией.*

Пфайфер и Маглауглин [9, с. 350] писали, что протесты со стороны учительского сообщества против традиционных способов оценки их труда существуют с тех пор, как эта оценка появилась (в США уже около ста лет назад). И в наши дни оно выдвигает ряд соответствующих возражений. В основе большинства инструментов и методов оценки, которые предлагаются органами управления, лежит *упрощенная картина учительского труда*, который сводится к весьма узкому спектру задач. Эти задачи, в свою очередь, фиксируются в предлагаемых инструментах оценивания и становятся тем самым еще более плоскими, поверхностными и жесткими. При систематическом контроле труда

учителя с помощью такого рода инструментов эта жесткая форма, неадекватная реальному существу задач, которые решает учитель, искусственно навязывается деятельности учителя и, таким образом, не улучшает, а ухудшает ее. 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 напряженным, атмосфера в школе ухудшается. Также и сотрудники школьного надзора жалуются на то, что обязанность проводить процедуры оценки становится тяжелым грузом и ухудшает общий климат в подведомственных им округах.

#### ТРАДИЦИОННЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ И СПОСОБЫ СБОРА ДАННЫХ

Большинство исследователей профессии учителей сходятся в том, что разра-

**Одной из причин низкой эффективности оценки учителей является недостаточная подготовка экспертов. Поэтому необходимо, чтобы эксперты, проводящие оценку, обладали специальной квалификацией.**

учителя с помощью такого рода инструментов эта жесткая форма, неадекватная реальному существу задач, которые решает учитель, искусственно навязывается деятельности учителя и, таким образом, не улучшает, а ухудшает ее. 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 напряженным, атмосфера в школе ухудшается. Также и сотрудники школьного надзора жалуются на то, что обязанность проводить процедуры оценки становится тяжелым грузом и ухудшает общий климат в подведомственных им округах.

#### ТРАДИЦИОННЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ И СПОСОБЫ СБОРА ДАННЫХ

Большинство исследователей профессии учителей сходятся в том, что разра-

ботать объективный, надежный и валидный инструмент для измерения в контексте оценки учителя, определить нормы, критерии и индикаторы для такого инструмента крайне сложно. Чтобы полностью охватить профессиональную деятельность учителя, необходимо огромное число измеряемых позиций – единиц измерения. Если учесть все условия, при которых обеспечивается объективность, надежность и валидность измерений, то – в связи с экспертизой учителя – возникает вопрос о реализуемости данного инструмента на практике. Инструмент должен также соответствовать критерию *применимости*, или *эффективности*: затраты на его разработку и использование должны быть адекватны реальной пользе от его применения.

Приведем примеры традиционных методов и инструментов оценки учителя.

**1. Наблюдение за ходом урока** относится к наиболее распространенным методам анализа качества протекающих в школе процессов. Наблюдение может быть открытыми или проводиться на основе структурированных матриц. Его могут осуществлять 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 трудно достичь валидности и согласованности оценки различными наблюдателями. Поэтому этот метод мало подходит для выведения суммативной (итоговой) оценки.

Вместе с тем без него невозможно обойтись при оценке учителя. Методика требует, чтобы наблюдение за ходом урока проводили как минимум два человека, и результаты наблюдений должны быть подтверждены на материале других данных, 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. Но для этого используемые на практике матрицы должны быть сделаны профессионально. К сожалению, зачастую такие таблицы для наблюдений не отвечают современным требованиям. *Применение некачественных инструментов не только не способствует повышению качества учебного процесса, но может даже ухудшить ситуацию.*

**2. Оценочные шкалы** – самый старый инструмент оценки учителя. Они применялись в США еще в XIX в. Здесь речь идет 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, т.е. действительно измерять все значимые параметры профессиональной деятельности учителя, то число единиц измерения должно быть просто огромным. Кроме того, оценочные шкалы способствуют закреплению ошибочного мнения, что работу учителя можно целиком и полностью технологизировать, описав схему действия на все типичные случаи практики: измеряемые единицы описывают и жестко фиксируют определенные способы поведения.

Однако технологизация работы учителя возможна лишь в очень незначительной степени; нет достоверных научных данных о том, какая связь существует между определенными действиями учителя, поведением учеников и их успехами в учебе. Это приводит к тому, что зафиксированные в оценочных шкалах способы поведения формулируются на основе какой-либо произвольно выбранной теории, в то время как данные других исследований не учитываются и игнорируются<sup>3</sup> [8, с. 201].

<sup>3</sup> Существует масса вариантов таких оценочных шкал с перечислением длинного списка характеристик учителя. Сами по себе они интересны, поскольку дают представление о том, как понимаются в настоящее время качества хорошего учителя. Однако как средство анализа и оценки их применять весьма трудно.

**3. Учебные достижения учащихся** выглядят совершенно естественным критерием оценки деятельности учителя, его профессионализма. Однако существует ряд аргументов, ограничивающих прямое увязывание внешних результатов с качествами учителя. Эти аргументы особенно важно учесть в нашей стране, где опыт профессиональной экспертизы учителя практически отсутствует и есть склонность к прямой и недостаточно гибкой увязке учебного результата с работой учителя.

При измерении учебных достижений не учитываются багаж, который принесут сами ученики, и целый ряд других факторов, от которых зависят эти достижения. Во всяком случае, при низких результатах, когда поднимается вопрос о возможных санкциях по отношению к учителю, нужно исследовать факторы, вызвавшие эти низкие показатели, чтобы обеспечить справедливое суждение<sup>4</sup>. Поэтому в США доля учебных достижений учеников в совокупной оценке учителя колеблется, составляет 25–30% и применяется не во всех штатах [3, с. 53].

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, это приведет (и уже приводит) к тому, что *тестовый материал будет играть в обучении более суще-*

*ственную роль, чем сами учебные планы (программы обучения)<sup>5</sup>, которыми, по идее, и должны руководствоваться учителя в своей работе.* Учителя перестанут реализовывать целый ряд важных образовательных и воспитательных целей, если их будут оценивать на основе показателей успехов в учебе, полученных в результате тестов достижений.

В целом такая форма оценки сопряжена с рядом нежелательных эффектов. Наблюдается массовая фальсификация результатов. Например, учителя помогают учащимся во время тестирования, стараются не допускать к тестированию слабых учащихся, а также стремятся избавиться от неуспешных учеников, настоятельно рекомендуя родителям поменять школу. Этот аргумент знаком

и нам: программа нашей школы слишком сложна для вашего ребенка, ему будет лучше в другой школе, в которой не такая сложная программа.

В целом «честные» школы оказываются в невыгодном положении, и, как показали исследования в США, число «честных» школ и учителей вследствие такой практики резко сократилось [1, с. 163–168]. Кроме этого, в результате такого подхода к оценке учителя на основе учебных успехов учащихся стало

очень сложно вообще получить объективные данные о состоянии школьной системы, крайне необходимые как для управленцев, так и для самих школ.

Из всего сказанного вытекает, что в нашей стране особенно важно отказаться от жесткой увязки оценки учителя с результатами ученика – все равно, высокими или низкими.

**4. Оценка учителя учениками** с помощью анкет и структурированных

**Если тесты, определяющие учебные достижения, будут положены в основу оценки труда учителя, это приведет (и уже приводит) к тому, что тестовый материал будет играть в обучении более существенную роль, чем сами учебные планы (программы обучения), которыми, по идее, и должны руководствоваться учителя в своей работе.**

<sup>4</sup> К сожалению, у нас нет данных о том, насколько широко распространена практика, когда в школах на отобранный сильный класс ставят лучшего опытного учителя, а слабый класс отдают слабому учителю. Система оценки учителя должна быть направлена на то, что сильным (компетентным) учителем будут считать именно того, кто работает с трудными классами. Но тогда оценка учителя не может ориентироваться на учебные достижения его учеников.

<sup>5</sup> В учебных планах и программах обучения фиксируются также такие цели обучения, которые не поддаются измерению с помощью тестов на учебные достижения. Для отслеживания результатов по достижению этих целей нужен другой материал.

интервью является, по мнению многих авторитетных экспертов, хорошим и валидным средством как для суммативного, так и для формативного оценивания [4, с. 344]. Не случайно культура обратной связи – один 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 надежно, так как ученики отзываются не об «открытых уроках», а о нормальном каждодневном преподавании. Авторитетные авторы считают, что оценка учителя учениками – это хороший инструмент оценки [5, с. 240]. Кроме этого, существует очевидная связь между учебными достижениями какого-либо класса в конкретном предмете и суждениями учеников о ведущем его учителе: чем выше класс оценивает учителя, тем более вероятными являются учебные успехи. Можно сказать иначе: чем лучше относятся ученики к учителю, тем больше вероятности, что их достижения в предмете были результатом именно его работы.

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 того, 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» подчеркивается 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).

**5. Тест на способности** проводится в специальных центрах качества, или контроля («Assessment-Center»). Учитель приходит сюда для оценивания, и ему предлагается выполнить ряд заданий. Эти задания подобраны так, чтобы на основе их выполнения можно было

вынести суждение о том, насколько учитель 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 оценки.

**6. Портфолио учителя** – это метод оценки и рефлексии собственной деятельности и достижений. В последние годы появилось большое число публикаций о портфолио, в том числе и о портфолио учителя [3, с. 2], так что этот метод оценки достаточно полно представлен в нашей стране. В портфолио собираются различные документы и материалы разного рода, свидетельствующие о профессиональных качествах и профессиональной биографии учителя. Портфолио может применяться как суммативно, так и формативно. Оно может дополняться, на его основе можно проводить беседы с коллегами и администрацией.

**7. Самооценка** – это не один определенный метод получения данных: он представляет собой процесс, составленный из различных элементов и методов для получения информации о собственном уровне преподавания с целью совершенствования. Для этого могут быть использованы видео- или аудиозаписи уроков, анкеты учащихся, предназначенные для получения обратной связи от теперешних или бывших учеников, или оценивание учителем самого себя посредством сравнения со стандартами профессиональной деятельности и описанием компетентностей из соответствующей литературы. М. Барбер считает оценивание человеком самого себя очень эффективным средством личностного и профессионального развития. Люди, которые решаются на эту процедуру мотивированы также и улучшать свои профессиональные и личностные качества.

Обобщая данные различных авторитетных источников [6; 7; 9], можно сделать вывод: на сегодняшний

день нет таких способов исследования и оценки труда учителя, которые могут сколько-нибудь полноценно отразить весь спектр его профессиональной деятельности. Поэтому для выстраивания качественной экспертизы учителя необходимо понимание возможностей, границ и условий применения того или иного подхода или инструмента. Кроме того, традиционные суммативные подходы к оценке учителя, в которых делается акцент на отчете о достижениях и контроле качества, с современной точки зрения не являются эффективными, так как не приводят к улучшению практической деятельности. В настоящее время все авторитетные исследователи и реформаторы образования согласны с тем, что экспертиза учителя должна проводиться в контексте и ради *развития* школы. Поэтому, хотя возможности суммативной оценки не отрицаются, основной акцент в настоящее время переносится на формативную оценку, имеющую целью прежде всего профессиональный рост и личностное развитие учителя. В этом контексте оценка понимается как помощь и поддержка и, соответственно, подбираются и разрабатываются релевантные этому пониманию инструменты оценивания.

### СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И МЕТОДЫ ОЦЕНКИ УЧИТЕЛЯ

Как сказано выше, современные подходы к экспертизе учителя рассматривают оценку учителя в контексте *теории развития* школы. Оценка учителя не является единственным способом повлиять на качество образования. Правительства ведущих стран прикладывают много сил для привлечения в школы талантливых, активных и творческих людей. Увеличилось число исследований профессии учителя. В частности, в них показано, что основной проблемой является *недостаток хороших учителей, а избыток плохих* [11, с. 24]. Вопрос: как достичь того, чтобы в школы не попадали плохие учителя? Если такой учитель уже работает в школе, избавиться от него крайне сложно.

В этой связи предпринимаются усилия в двух основных направлениях: 1) улучшение качества образования учителей

и систем повышения квалификации и переподготовки; 2) отбор подходящих для школ кадров, т.е. тех, кто идет в школу по призванию, а не потому, что некуда больше пойти. Здесь также проводились исследования, которые показали, что профессию учителя часто выбирают люди с такими качествами, которые не соответствуют их будущей профессиональной деятельности, а это значит, что эти студенты учителя вряд ли станут хорошими учителями [10].

На основе анализа рабочего места и личностных свойств учителя разработаны специальные анкеты самооценки студентов – будущих учителей, помогающие им понять специфику учительского труда. Эти анкеты дают возможность студентам более осознанно выбрать профессию и готовят их к специфическим вызовам профессии учителя. На основе полученных данных разрабатываются *стандарты образования учителей*, формы экзаменов и система допуска к профессии, направленные на то, чтобы в школу попадало как можно меньше людей, не подходящих для обучения детей.

Систему и инструменты оценки уже работающих учителей следует понимать как элемент поддержки профессионального развития. Оценивается не учитель, а его профессиональная деятельность и профессиональный рост. Считается, что, получив «допуск» в виде диплома, учитель уже прошел соответствующую проверку. Поэтому говорят, что оценке подлежат условия, процессы и результаты, но не люди. Фактически это действительно помощь в профессиональном развитии. На основе экспертизы (внешней оценки и самооценки) учитель составляет план своего профессионального развития (методика «Личный план профессионального развития»).

К способу внедрения новых систем оценки качества на уровне округов или субъектов РФ следует подойти особенно тщательно. Ведь, согласно данным исследований развития школы, эффективность внедрения тех или иных форм оценки зависит от принятия их учителями, от того, удастся ли привлечь учителей к сотрудничеству в рамках проектов развития, в основе которых лежит *теория менеджмента изменений*. На управленческом уровне

подразумеваются две стадии: на первой стадии новая система оценки – «оценка-помощь», «оценка-сервис» или «оценка ради поддержки профессионального развития» – проводится в добровольном порядке, чтобы был преодолен страх школ и учителей перед традиционными проверками и контролем. После достаточно продолжительной фазы работы со школами в добровольном режиме оценка (эвалюация) становится обязательной.

Со временем составление планов своего профессионального развития будет составной частью профессии учителя, и этому надо учить еще в университете (есть соответствующий стандарт). Оценке в таком случае подлежит то, *насколько учитель успешно развивается профессионально*. Этот подход хорошо себя зарекомендовал с точки зрения эффективности. При его применении оплата за качество работы может стать реальной поддержкой профессионального роста и развития учителя, а значит, действенным инструментом повышения качества школьного образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Загвоздкин В.К. Теория и практика применения стандартов в образовании. М: Народное образование, 2011. 344 с.
2. Новикова Т.Г., Пинская М.А., Прутенков А.С. Учителеский портфолио студента-педагога // Вопросы образования. 2005. № 4. С. 174–189.
3. Пинская М.А. Портфолио учителя как инструмент оценки профессиональных достижений // Оценка качества образования. 2008. № 4. С. 52–62.
4. Bessoth R. Lehrerberatung, Lehrerbeurteilung. Neuwied: Luchterhand, 1994.
5. Dubs R. Die Führung einer Schule. Zürich: Verlag der schweizerischen Kaufmännischen Verbandes, 1994.
6. Kunz-Heim D. Qualität durch Qualifizierung. Lehrerbeurteilung als Instrument zur Förderung von Qualität im Unterricht. München: Juventa, 2002.
7. Glass G.V. Using student test scores to evaluate teachers // Millman J., Darling-Hammod L. (eds.). The new handbook of teacher evaluation. Newbury Park, CA: SAGE Publications, 1990. P. 229–240.
8. Good T.L., Mulryan C. Teacher rating: A call for teacher control and self-evaluation // Millman J., Darling-Hammond L. (eds.) The new handbook of teacher evaluation. Newbury Park, CA: SAGE Publications, 1990. P. 191–215.
9. McLaughlin M.W., Pfeifer R.S. Teacher evaluation: Improvement, accountability and effective learning. N.Y.: Teachers College Press, 1988.
10. Schaarschmidt U. Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit in Lehrerberuf. Weinheim: Beltz, 2004.
11. Terhart E. Was wissen wir über gute Lehre // Friedrich Jahresheft. 2007. N 25. S. 20–24.