



УДК 37.08+331.586

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2205.07](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2205.07)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

**Оценка квалификации педагога
в контексте задачи его профессионального развития:
анализ зарубежной теории и практики**

В. А. Прудникова¹, Л. И. Фишман¹, И. С. Фишман¹

¹ Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации (филиал), Самара, Россия

Проблема и цель. Статья посвящена решению важной научной проблемы – построению методологии разработки процедуры и инструментов оценки педагогов в рамках независимой оценки их квалификаций на основе анализа отечественной и зарубежной теории и практики. Целью статьи является выявление в зарубежной теории и передовой практике оценивания педагогической деятельности концептуальных подходов и моделей оценки, которые могут быть использованы при построении отечественной системы независимой оценки квалификаций учителей.

Методология. Методологической базой исследования выступили компетентностно-ориентированный и системно-деятельностный подходы. Посредством общенаучных методов анализа, синтеза, сравнения, обобщения, систематизации, исторической периодизации реализован сравнительно-сопоставительный и проблемный анализ эволюции моделей оценки профессионализма учителей в более чем 30 странах мира по зарубежным публикациям, временной охват которых составил последние 25 лет. Анализ источников проведен с точки зрения целесообразности и возможности использования обоснованных в них методологических подходов при построении отечественной системы независимой оценки квалификаций учителей как инструмента, обеспечивающего и профессиональное развитие отдельных педагогов, и стимулирование профессионального роста работников образовательных организаций отрасли в целом.

Результаты. Результаты проведенного анализа указывают на невозможность прямого переноса зарубежных концепций и опыта оценки учителей при построении отечественной системы независимой оценки квалификаций, но позволяют сделать предложения разработчикам

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации на 2022 год по теме «Разработка инструментария независимой оценки профессиональных квалификаций педагогических работников».

Библиографическая ссылка: Прудникова В. А., Фишман Л. И., Фишман И. С. Оценка квалификации педагога в контексте задачи его профессионального развития: анализ зарубежной теории и практики // Science for Education Today. – 2022. – Т. 12, № 5. – С. 113–136. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2205.07>

✉ Автор для корреспонденции: Ирина Самуиловна Фишман, sam@ranepa.ru

© В. А. Прудникова, Л. И. Фишман, И. С. Фишман, 2022

содержания и формата такой оценки. В частности, оценивание владения педагогом преподаваемым предметом может быть признано целесообразным исключительно на этапе проведения теоретической части профессионального экзамена. Анализ зарубежных моделей оценки деятельности учителя показывает, что отечественный профессиональный стандарт педагога должен быть доработан в части конкретизации трудовых функций и трудовых действий таким образом, чтобы они позволяли четко и однозначно зафиксировать критерии, понятные для всех заинтересованных сторон, и могли служить основой как для проведения независимой оценки квалификаций, так и для выявления профессиональных затруднений учителей. Для реализации указанных целей могут использоваться тождественные инструменты оценки, однако способы интерпретации результатов оценивания должны отличаться, так как одинаковые инструменты призваны в одном случае осуществлять административную (суммирующую) оценку, а в другом – служить целям формирующей оценки для компенсации профессиональных дефицитов педагога. Разработчиками должна быть предусмотрена возможность конкретизации критериев путем уточнения контекста деятельности в целях учета приоритетов образовательной политики, региональных особенностей и специфики отдельных образовательных организаций. Разработчики также должны соблюдать требования к инструментам оценки, обеспечивая их способность объективизированно, валидно и надежно оценивать квалификацию на предмет соответствия согласованным критериям. Актуальными являются и требования своевременного информирования испытуемых о целях оценивания и процедуре проведения оценки, необходимости специальной подготовки экспертов для проведения процедуры оценивания и подведения ее итогов, проведения специальных мероприятий, направленных на обеспечение принятия процедуры оценивания всеми заинтересованными лицами.

Заключение. Заключение содержит выводы и рекомендации для разработчиков процедуры независимой оценки квалификаций по результатам анализа.

Ключевые слова: оценивание; квалификация; профессиональное развитие; качество преподавания; педагогическая деятельность; оценка деятельности учителя; модели оценки деятельности учителя.

Постановка проблемы

Сегодня востребованность профессионально-педагогических квалификаций меняется не столько в количественном, сколько в качественном (содержательном) аспекте, появляются новые профессиональные позиции и «гибридные» квалификации, требующие сочетания разнородных компетенций, меняются требования работодателя к процессу и результатам выполнения традиционных трудовых функций¹.

Системным каркасом управления кадровым ресурсом отрасли образования должна стать отраслевая система квалификаций, построение которой – формирование отраслевой рамки квалификаций и профессиональных стандартов – в настоящее время активно ведется под эгидой отраслевого Совета по профессиональным квалификациям. Отраслевая система квалификаций будет выполнять свое назначение в полной мере, если она будет включать адекватные механизмы независимой

¹ Духанина Л. Н. Разработка профессиональных квалификаций в сфере образования // Национальная система квалификаций России. – 2021. – № 2. URL:

<https://journal.nark.ru/articles/glavnaya-tema/lyubov-dukhanina-razrabotka-professionalnykh-kvalifikatsiy-v-sfere-obrazovaniya/>

оценки квалификаций. Выстраивание и развитие таких механизмов нашло отражение в Стратегии развития национальной системы квалификаций Российской Федерации на период до 2030 г.², предусматривающей «создание условий для интеграции в национальную систему квалификаций Российской Федерации различных механизмов подтверждения квалификаций», создание «правовых оснований и финансовых стимулов для применения работодателями... независимой оценки квалификации работников и лиц, принимаемых на работу»³.

Выработка отраслевого подхода, адекватного принципам независимой оценки квалификаций, позволит сформировать объективную базу для реализации концепции «Национальная система учительского роста»⁴; будет способствовать успешному осуществлению федерального проекта «Учитель будущего»⁵ (подпроект «Кадры для развития образования») Национального проекта «Образование»⁶, в том числе созданию системы непрерывного повышения педагогического мастерства и новых форм оценки профессиональных компетенций педагогов, а также выстроить эффективные системы оплаты труда в образовательных организациях. Качество процедуры независимой оценки квалификаций во многом предопределено качеством инструмента оценивания, что делает актуальной задачу разработки методологии подготовки инструмента, позволяющего оценивать готовность соиска-

теля к выполнению трудовых функций и учитывающего специфику педагогической деятельности.

Разработка такой методологии должна с необходимостью учитывать результаты анализа современных зарубежных теоретических подходов к оценке профессиональных квалификаций педагогических работников и зарубежной практики оценивания профессионализма педагогов.

В последние годы отечественными исследователями опубликован ряд работ, которые содержат анализ зарубежной теории и практики оценивания педагогов. В работах А. И. Рытова и О. А. Фиофановой [1], А. А. Марголиса [2], в некоторой степени – в публикациях С. А. Писаревой с соавт. [3], а также С. А. Минюровой и О. И. Леоновой [4] представлено авторское видение организационных моделей и инструментов, применяемых в международной практике оценки компетенций учителей, предложено несколько типологий оценивания учителей по различным основаниям, систематизированы научные подходы к концептуализации оценки педагогов в зарубежной педагогической теории.

Важно констатировать, что в обосновании актуальности своих исследований все названные авторы так или иначе апеллируют к задаче формирования национальной системы учительского роста, а также необходимости построения системы независимой оценки квалификаций учителей. Однако при этом авторы

² Стратегии развития национальной системы квалификаций Российской Федерации на период до 2030 года. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400621537/?ysclid=17ogrg37z8992084042>

³ Там же.

⁴ Национальная система учительского роста. URL: <http://static.government.ru/media/files/QOjrSM8iU-rAZ2bsImiNyGh0vKn0SjSAF.pdf>

⁵ Федеральный проект «Учитель будущего». URL: https://programs.gov.ru/Portal/federal_project/96affe3f-8182-4010-9909-521e0aec89fc

⁶ Национальный проект «Образование». URL: <https://edu.gov.ru/national-project?ysclid=17oh471gem25969546>

упомянутых работ приходят к прямо противоположным выводам о доминировании тех или иных подходов в построении оценивания педагогов в зарубежном опыте, существенно по-разному трактуют цели и объекты оценивания, инструменты оценки. Это может быть связано как с проблемами перевода, так с использованием существенно различных источников, но, прежде всего, на наш взгляд, является следствием различных исследовательских позиций отечественных исследователей по отношению к проблеме оценивания педагогов, их трактовки понятий «квалификация», «профессиональная компетентность» и т. д.

Целью осуществленного авторами исследования являлось выявление в зарубежной теории и передовой практике оценивания педагогической деятельности концептуальных подходов и моделей оценки, которые могут быть использованы при построении отечественной системы независимой оценки квалификаций учителей.

Задачи исследования заключались в том, чтобы установить примеры передовой практики в области оценки профессионализма педагога, определить потенциал оценивания для измерения актуальной готовности учителя, диагностировать профессиональные дефициты педагога и пути их преодоления, систематизировать подходы к разработке и сферы применения моделей оценки и инструментов оценивания, а также проблемы, возникающие в процессе переноса (диссеминации) практик оценивания, принятых в одной стране, на почву другой.

Методология исследования

Методологической базой исследования выступили компетентностно-ориентированный и системно-деятельностный подходы. Посредством общенаучных методов анализа,

синтеза, сравнения, обобщения, систематизации, исторической периодизации реализован сравнительно-сопоставительный и проблемный анализ эволюции моделей оценки профессионализма учителей в более чем 30 странах мира по зарубежным публикациям, временной охват которых составил последние 25 лет.

Наше исследование базировалось на идее осуществления анализа зарубежных теоретических подходов к оценке профессиональных квалификаций педагогических работников и зарубежной практики оценивания профессионализма педагогов под углом зрения целесообразности и возможности использования данных подходов при построении отечественной системы независимой оценки квалификаций учителей как инструмента, обеспечивающего и профессиональное развитие отдельных педагогов, и стимулирование профессионального роста работников образовательных организаций отрасли в целом. Поэтому в центре внимания в процессе анализа зарубежных источников (а анализировались исключительно таковые) были следующие вопросы:

- Что составляет содержание оценки и как оно формализовано?
- Как изменялись подходы к оценке и какие инструменты оценки признаны оптимальными сегодня?
- Кто организует процедуру и проводит оценивание?
- Каковы сферы применения результатов оценки квалификаций?

В процессе исследования изучались работы (было проанализировано более 80 зарубежных источников, в данной публикации представлена только их часть), посвященные выявлению взаимосвязи успешности ученика и квалификации учителя; международные исследования генезиса концепций оценки педа-

гогов; работы, анализирующие эффективность применения моделей оценки «добавленной стоимости»; различные модели профессиональных задач (аналоги профессиональных стандартов), лежащие в основе построения систем оценки, сами системы оценки и ситуации их применения; работы, раскрывающие принципы и условия обеспечения эффективности систем оценивания в плане их влияния на повышение подотчетности педагогов и их профессиональное развитие, особенности и нормативное регулирование оценивания педагогов в различных странах, проблемы переноса подходов к оценке учителей, работающих в одних странах, в условия других; исследования соотношения и эффективности различных форматов оценки. Это позволило выявить современное состояние зарубежной теории и практики оценивания педагогов в контексте задачи их профессионального развития.

Результаты исследования

Исследования, проведенные в последние 25 лет⁷ [5], выявили, что определяющим фактором успешности обучающихся является их взаимодействие с эффективным учителем. Растущее внимание к качеству и эффективности преподавания заставило специалистов обратиться к оценке учителей как к способу измерения актуального качества преподавания,

инструменту повышения его качества и, в более широком контексте, повышения качества систем школьного образования.

Дарлинг-Хаммонд (L. Darling-Hammond)⁸ сформулировала базовые принципы внедрения систем оценки, поддерживающих эффективное преподавание. По ее мнению, структуры, занимающиеся оценкой качества профессиональной деятельности педагога, должны: 1) разрабатывать критерии оценки на основе принятых профессиональным сообществом стандартов; 2) оценивать деятельность учителя; 3) строить систему оценки педагога на рабочем месте в соответствии с критериями, основанными на содержании стандарта; 4) обеспечивать качественную, честную и эффективную оценку; 5) создавать возможности для профессионального роста педагога⁹. Данная позиция была принята и поддержана специалистами образования стран Евросоюза, Великобритании, Новой Зеландии, Австралии, Канады, Сингапура, Латинской Америки и Африки¹⁰. Содержанием оценки педагога в этих странах являются аспекты его профессиональной деятельности, а не знания предмета или общие компетенции. В странах же, где практикуется тестирование учителей, оно обычно связано с вступлением учителя в профессию, окончанием испытательного срока или лицензированием учителя. В Великобритании¹¹ все преподаватели-стажеры должны пройти тесты на компетенции в области счета

⁷ Gordon R., Kane T. J., Staiger D. O. Identifying Effective Teachers Using Performance on the Job. – Washington, DC: The Brookings Institution, 2006. – 40 p. URL: https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/200604hamilton_1.pdf

⁸ Darling-Hammond L. Creating a Comprehensive System for Evaluating and Supporting Effective Teaching. – Stanford, California, 2012. – 52 p. URL: <https://ed-policy.stanford.edu/sites/default/files/publications/creating-comprehensive-system-evaluating-and-supporting-effective-teaching.pdf>

⁹ Там же.

¹⁰ OECD. Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching, 2013. URL: <http://link.springer.com/10.1007/978-3-642-36970-4>.

¹¹ CDE. Teacher Evaluation: Lessons from other countries. – Johannesburg, South Africa, 2015. URL: <https://www.cde.org.za/wp-content/uploads/2018/07/Teacher-Evaluation-Lessons-from-Other-Countries.pdf>

и грамотности, прежде чем они могут быть рекомендованы для присвоения статуса квалифицированного учителя (QTS). Ряд штатов США организуют добровольное тестирование учителей, предназначенное для профессионального развития, удержания и признания опытных учителей.

Опора на профессиональные стандарты преподавания в качестве основы и ориентира, по которым оцениваются учителя, последовательно определяется как критичное условие для обеспечения справедливости и надежности системы оценки учителей. В настоящее время зарубежные образовательные сообщества широко применяют для конструирования профессиональных стандартов модели оценки, базирующиеся на определении способов деятельности, освоение которых позволяет учителю эффективно реализовывать профессиональные задачи. Наиболее известными являются «рамки» Даниэльсон (C. Danielson)¹² и Марцано (R. J. Marzano [6]), модель целей и ролей Стронга (J. Stronge [7]), перечни актуальных способов деятельности Дарлинг-Хаммонд с соавт. (L. Darling-Hammond, J. Bransford [8]) и Уестбрука с соавт. (J. Westbrook, N. Durrani, R. Brown, D. Orr, J. Pryor, J. Boddy, F. Salvi)¹³.

В структуре модели совершенствования и оценки профессиональной деятельности педагога, разработанной Даниэльсон (C. Danielson [9]), выделяются 4 области профессиональной педагогической деятельности: 1) планирование и подготовка; 2) учебная среда

класса; 3) техники и методики обучения; 4) профессиональные обязанности. Указанные области разбиваются на 22 компонента и 76 элементов. Владение каждым из 76 элементов оценивается в режиме четырех уровней: неудовлетворительный, базовый, профессиональный и выдающийся.

Марцано (R. J. Marzano [6]) формализует свою модель в виде 10 вопросов преподавателю. В ней большинство означенных вопросов (девять из десяти) отнесены к разделу «Стратегии и поведение в классной комнате», они детализированы с помощью 41 элемента образовательного процесса, сформулированных четко и однозначно, и организованы в три сегмента урока для оптимизации наблюдения за деятельностью учителя и упрощения фиксации результатов. Последний вопрос детализирован с помощью 19 элементов, объединенных в три группы: «Планирование и подготовка», «Рефлексия результатов работы в классе и собственного профессионального роста», «Коллегиальность и профессионализм». Оценка каждого из 60 элементов осуществляется с помощью шкал, где свидетельство его выполнения оценивается по 5 уровням: 1) не проявлен; 2) начальный; 3) в развитии; 4) профессиональный; 5) инновационный.

Применение данных рамок оценки качества профессиональной деятельности педагога одобряется и учителями, и администраторами образования, так как они представлены детальными и четко сформулированными критериями-рубриками, причем всем понятно,

¹² Danielson C. *Enhancing professional practice: A framework for teaching* (2nd ed.). – Alexandria, VA: ASCD, 2007. – 208 p. URL: <https://www.ascd.org/books/enhancing-professional-practice-a-framework-for-teaching-2nd-edition?chapter=the-framework-for-teaching-an-overview>

¹³ Westbrook J., Durrani N., Brown R., Orr D., Pryor J., Boddy J., Salvi F. *Pedagogy, Curriculum, Teaching Prac-*

tices and Teacher Education in Developing Countries. Final Report. Education Rigorous Literature Review. – London, UK: Department for International Development, 2013. URL: <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/Pedagogy%202013%20Westbrook%20report.pdf?ver=2014-04-24-121331-867>

как соответствие им продемонстрировать в ходе урока и как оценить при наблюдении. Кроме того, указанные модели четко очерчивают перспективы саморазвития педагога, направления его работы по устранению профессиональных дефицитов.

Иногда подобные модели оценки разрабатываются для устранения типичных затруднений педагогов. Это справедливо для Модели целей и ролей, разработанной Стронгом (J. Stronge [7]). Данная модель акцентирует важность постановки целей и планирования, включает в себя руководящие принципы для разработки образовательных результатов. Модель была предназначена для применения в странах Латинской Америки с низким уровнем дохода, используется Американской ассоциацией школ Южной Америки (AASSA) и состоит из шести стандартов (общих категорий) успешности и гибкого набора показателей успешности, которые могут служить примерами наблюдаемого поведения. Данные об успешности учителя собираются с помощью различных средств и, как считается, обеспечивают значимую обратную связь для учителя. Этими средствами являются анализ сформулированных учителем образовательных результатов в свете их реалистичности и полезности для прогресса обучающихся, наблюдения в классной комнате, анализ документации преподавателя, беседы с обучающимися. Результаты учителя фиксируются на четырех уровнях: неприемлемый, нуждающийся в улучшении, умелый и образцовый.

Большое внимание специалисты в области оценивания в образовании уделяют переносу практик оценивания педагогов, принятых в одной стране, на почву другой, особенно если речь идет о странах со слабо развитой экономикой. Так, применение наработок западных специалистов в странах юга Африки,

где, как правило, большие классы и ограниченные ресурсы, крайне проблематично и поэтому существует настоятельная необходимость сосредоточиться на адаптации различных подходов к оценке учителей к приоритетам и потребностям конкретных страновых условий. Указанная специфика деятельности учителей находит отражение в содержании профессиональных стандартов, разрабатываемых для этих стран.

Рассмотренные выше модели оценки, в частности рамка оценивания, разработанная Даниэльсон (C. Danielson [9]), применяются и для принятия решения о найме педагога на работу, так как, по мнению специалистов, позволяет оценить потенциальную успешность педагога на рабочем месте. Способность «предсказать» успешность педагога, как считает Ханушек (E. A. Hanushek [10]), крайне важна. В ряде своих исследований он изучал влияние неспособности учителя быть эффективным в классе и пришел к выводу, что неуспех педагога может оказать длительное негативное влияние на успехи учащихся. Именно поэтому созданная на основе серьезных исследований модель оценки может служить руководством для процесса найма, создает основу для понимания и формулирования того, что представляет собой эффективная профессиональная практика, и позволяет лицам, включенным в процесс, использовать общий язык при принятии решения о сборе и интерпретации данных, считает Стронг (J. Stronge [7]).

Очевидно, что модель оценки профессионализма педагога, принятая профессиональным сообществом, может дополняться критериями, применяемыми для оценки иных, прежде не зафиксированных в модели результатов. Так, Совет по качеству высшего образования провинции Онтарио применяет четырехуровневую рейтинговую модель Даниэльсон (C. Danielson [9]) для оценки свидетельств,

демонстрирующих уровень освоения профессиональных компетенций соискателем, что позволяет комитету по найму вынести основанную на фактических данных, согласованную рекомендацию о том, кого из претендентов на позицию учителя следует пригласить для собеседования.

В большинстве зарубежных систем образования оценка потенциальной готовности к профессиональной деятельности дополняется оценкой на уровне образовательного учреждения. При этом инструменты оценки деятельности учителей, применяемые на школьном уровне, также разрабатываются на основе принятых профессиональных стандартов, отражающих практики эффективного преподавания.

Таким образом, модели оценки профессионализма педагога фиксируют содержание деятельности педагога, критичное для качественного выполнения профессиональной деятельности. Логичность структуры и конкретность рубрик, описывающих содержание, позволяет адаптировать модели для фиксации новых целей и применять их как в режиме суммирующей, так и формирующей оценки.

Международные исследования¹⁴ фиксируют тот факт, что системы оценки учителей постоянно совершенствуются или обновляются, адаптируясь к меняющимся требованиям, и учитывают тенденции передовой практики по мере их появления. Традиционно эффективность учителей рассматривалась в контексте успеваемости учащихся. Так, несколько десятилетий назад в США модели

оценки «добавленной стоимости» (VAM), разработанные для измерения прироста тестовых баллов учащихся, рассматривались как эффективные инструменты оценивания квалификации педагога. Однако во втором десятилетии XXI в. американские специалисты приходят к выводу, что такие способы оценки учителей чреваты неточностями и несоответствиями и мало эффективны как для целей профессионального развития учителя, так и в качестве основания для принятия кадровых решений (L. Darling-Hammond, A. Amrein-Beardsley, E. Haertel, J. Rothstein [11]). Сегодня практики, исследователи и разработчики образовательной политики уверены, что в основе индивидуальной оценки «эффективности» учителя не могут лежать модели «добавленной стоимости», так как на повышение успеваемости учащихся влияет не только деятельность конкретного учителя, но и количество обучаемых в классе, применяемые учебные материалы, имеющиеся ресурсы для обучения, атмосфера и декларируемые ценности в семье, ближайшем сообществе и среди сверстников, а также уровень дохода семьи, индивидуальные потребности и способности обучающихся, состояние их здоровья и посещаемость; наконец, учителя, работавшие с учащимися на предыдущем этапе обучения.

При этом применение VAM для изучения деятельности групп учителей правомерно. Например, Браун (H. Braun)¹⁵ утверждает, что в крупномасштабных исследованиях применение статистических методов для определения

¹⁴ OECD. TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>; Bill & Melinda Gates Foundation, Ensuring Fair and Reliable Measures of Effective Teaching: Culminating Findings from the MET Project's Three-Year Study, 2013. URL: [https://usprogram.gatesfoundation.org/news-and-insights/usp-resource-center/resources/ensuring-fair-and-](https://usprogram.gatesfoundation.org/news-and-insights/usp-resource-center/resources/ensuring-fair-and-reliable-measures-of-effective-teaching-culminating-findings-from-the-met-projects-three-year-study)

[reliable-measures-of-effective-teaching-culminating-findings-from-the-met-projects-three-year-study](https://usprogram.gatesfoundation.org/news-and-insights/usp-resource-center/resources/ensuring-fair-and-reliable-measures-of-effective-teaching-culminating-findings-from-the-met-projects-three-year-study)

¹⁵ Braun H. Using student progress to evaluate teachers: A primer on value-added models. – Princeton, NJ: Educational Testing Service, 2005. – 20 p. URL: <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICVAM.pdf>

«добавленной стоимости» дает возможность отследить изменения в успеваемости учащихся при изменении различных факторов, влияющих на их достижения, таких, например, как программы обучения, техники и технологии обучения, а также выявить зависимость приращений результатов от характеристик обучающихся. Вилсон с соавторами (M. Wilson, P. Hallam, R. Pecheone, P. Moss [12]), а также Голдхабер (D. Goldhaber [13]) считают, что обширные исследования продемонстрировали возможность предсказывать степень успешности педагогов при оценке их деятельности с помощью все тех же моделей «добавленной стоимости», если речь идет не о конкретном учителе, а о группах учителей.

При этом исследователи J. Kim, P. Youngs [14] подчеркивают, что важным условием повышения уровня обучения в результате осуществления оценки учителей является качество реализации соответствующей политики (включая институт наставничества) без чрезмерного контроля на местном уровне.

Сегодня зарубежные специалисты в области образования признают эффективность следующих инструментов оценки профессиональной квалификации учителя: наблюдение в классной комнате, портфолио педагога, опросы учащихся и их родителей, оценка коллег и самооценка.

Наблюдение за деятельностью учителя в классе – наиболее часто встречающийся формат оценки учителя. 29 стран-членов ОЭСР¹⁶ используют наблюдение в классе в качестве

способа оценки учителей, так как именно он дает возможность увидеть учителей в действии, оценить их методическую подготовку, организацию работы учеников в классе. Наблюдение также предоставляет учителям возможность получать конструктивную обратную связь о качестве своей работы, зафиксировать затруднения и определить совместно с оценивающим пути их преодоления. Однако исследовательский проект Фонда Гейтса 2012 г. показал¹⁷, что, хотя наблюдение в классе значительно больше коррелирует с успешностью учителей, по сравнению с оценками «добавленной стоимости» или опросами учащихся об успешности учителей, оно все же является менее точным показателем эффективности учителей в долгосрочной перспективе. Это связано с тем, что наблюдение в классе может быть только «моментальным снимком» процесса обучения, в то время как улучшение результатов тестов обучающихся является свидетельством вклада учителя в течение всего года. Мерфи (R. Murphy)¹⁸ подчеркивает, что основное потенциальное преимущество наблюдения в классе заключается в том, что оно позволяет оцениваемому учителю получить конструктивную обратную связь, которую не могут обеспечить другие методы. Исследование Мерфи (R. Murphy) показывает, что продуктивная обратная связь повышает долгосрочную эффективность работы учителей.

¹⁶ OECD. Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching, 2013. URL: <http://link.springer.com/10.1007/978-3-642-36970-4>

¹⁷ Bill & Melinda Gates Foundation, Gathering Feedback for Teaching Combining High-Quality Observations with Student Surveys and Achievement Gains, Measures of Effective Teaching (MET)/Bill & Melinda Gates Foundation, 2012. URL: [https://usprogram.gatesfounda-](https://usprogram.gatesfoundation.org/news-and-insights/usp-resource-center/resources/gathering-feedback-on-teaching-combining-high-quality-observations-with-student-surveys-and-achievement-gains--summary)

[tion.org/news-and-insights/usp-resource-center/resources/gathering-feedback-on-teaching-combining-high-quality-observations-with-student-surveys-and-achievement-gains--summary](https://usprogram.gatesfoundation.org/news-and-insights/usp-resource-center/resources/gathering-feedback-on-teaching-combining-high-quality-observations-with-student-surveys-and-achievement-gains--summary)

¹⁸ Murphy R. Testing Teachers: What works best for teacher evaluation and appraisal. England: Sutton Trust, 2013. URL: <https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2020/01/MURPHYTEACHERREVALUATION-FINAL.pdf>

Оценка, проводимая коллегами, это процедура, в ходе которой один учитель оценивает другого. В Дании оценка силами коллег включает диалог между учителями и групповые обсуждения. Такой подход способствует развитию сотрудничества между учителями, которые совместно работают над повышением качества преподавания в школе. Инспекцией образования Нидерландов разработана программа экспертной оценки (SKOOP), в ходе которой учителя из одной школы посещают и оценивают учителей в другой школе. Затем подобный визит предпринимает руководство проверяющей школы, в ходе визита проводятся групповые собеседования, результаты общения обсуждаются с руководством проверяемой школы и заносятся в отчет. Такая практика оценки инициирует внутренние дискуссии и дебаты о практике преподавания, что положительно сказывается на уровне профессионализма педагогов. Чешская Республика также поощряет оценку силами учителей, что способствует обмену мнениями по вопросам подготовки занятий и способам трансляции предметного содержания. Специалисты сходятся во мнении, что данный тип экспертной оценки взаимно обогащает участников процесса оценивания. Кроме того, учителя в роли оценивающих воспринимаются проверяемыми более лояльно, так как демонстрируют понимание проблем и затруднений коллег и готовы поделиться практическими предложениями по преодолению их профессиональных дефицитов¹⁹.

Портфолио работ учителя используется для целей суммирующей (административной)

оценки и рассматривается как дополнительное подтверждение компетентности и эффективности учителя. Портфолио педагогов иногда определяются нормативно-правовой базой страны и могут быть обязательными (Шотландия и Сингапур). В Англии, например, оценка с помощью портфолио не предусмотрена государственным регулированием. Однако во всех случаях портфолио структурированы в соответствии с их ролью в процессе оценки и включают все или некоторые из следующих документов: планы уроков, учебные материалы, образцы работ учащихся и оценку этих работ учителями, отчеты о самооценке и само-рефлексии педагогов.

Опросы учащихся и/или родителей в качестве инструмента оценки встречаются редко, хотя международный опыт указывает на растущее осознание их потенциала в оценке эффективности учителей. Однако получение конструктивной и значимой обратной связи от учащихся или родителей требует контролируемого механизма сбора данных и структуры для получения обратной связи. Проект MET²⁰ обнаружил, что опросы учащихся дают более последовательные результаты, чем наблюдения в классе или показатели успеваемости учащихся. В Норвегии руководители школ, профсоюзы и ученические организации совместно разработали базовые принципы и руководства по оценке учителей учащимися. Они сосредоточили вопросы учащихся на практике преподавания, а не на личности учителя. Другие вопросы касаются подходов к организации обучения, учебных материалов и общей атмос-

¹⁹ OECD. Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching, 2013. URL: <http://link.springer.com/10.1007/978-3-642-36970-4>

²⁰ Bill & Melinda Gates Foundation, Ensuring Fair and Reliable Measures of Effective Teaching: Culminating Findings from the MET Project's Three-Year Study,

2013. URL: <https://usprogram.gatesfoundation.org/news-and-insights/usp-resource-center/resources/ensuring-fair-and-reliable-measures-of-effective-teaching-culminating-findings-from-the-met-projects-three-year-study>

сферы в классе. В Швеции учителя часто проводят опросы среди своих учеников, чтобы получить отзывы о собственной практике преподавания, причем эти опросы не являются частью внешней оценки учителей. Шведский опыт показывает, что, если вопросы корректны и сформулированы простым языком, они предоставляют полезную информацию учителям. Такая обратная связь считается ценной и влияет на стратегии учителей в области преподавания и обучения.

Такой метод оценки, как самооценка, позволяет учителям осмысливать свою деятельность, определять сильные стороны и дефициты, планировать свое профессиональное обучение или ставить карьерные цели. Самооценка учителей используется в большинстве стран как часть процесса управления эффективностью деятельности, в целях руководства собственным профессиональным развитием. В Израиле самооценка учителей применяется на этапе завершения испытательного срока, в то время как в Новой Зеландии она входит в процесс лицензирования, а в Эстонии является частью процесса продвижения по службе²¹.

Важно, что структуры, занимающиеся оценкой профессиональной деятельности учителя, которые могут отличаться в разных странах по способам институционализации, сбора и оценки информации об успешности педагога, просят учителей собрать свидетельства обученности учащихся, при этом данные свидетельства должны соответствовать критериям эффективности деятельности педагога, принятым всеми членами педагогического сообщества.

В 1989 г. в США Национальный совет по разработке профессиональных стандартов пе-

дагога (NBPTS) определил критерии, на основании которых оценивался профессионализм действующих учителей и разрабатывалось содержание для повышения их квалификации, а в 2016 г. данные критерии были пересмотрены с учетом проанализированных выше моделей оценки эффективности педагога²².

Целый ряд штатов, работающих совместно под эгидой «Совета руководителей государственных школ США», создали организацию «Новый консорциум по оценке качества деятельности и поддержке учителей» (INTASC). Данный консорциум проанализировал критерии, предложенные NBPTS, и адаптировал их для целей первоначального лицензирования учителей, которые были приняты более чем в 40 штатах. Пересмотренные стандарты преподавания INTASC были приведены в соответствие общим основным стандартам по английскому языку и математике в средней школе (Common Core State Standards Initiative), чтобы зафиксировать знания, умения, опыт деятельности, необходимые учителям для успешной реализации требований стандартов. Таким образом, лицензирование учителей-новичков и оценка деятельности педагогов-ветеранов производится на основе профессиональных стандартов учителя. С опорой на указанные стандарты разрабатываются и рейтинги профессиональной успешности.

До 2012 года в Англии существовало три набора стандартов для учителей в соответствии с различными этапами карьеры учителя: стандарт, определяющий возможность приобретения статуса квалифицированного учителя, основные стандарты для учителей, принятых на работу, и стандарты для учителей,

²¹ OECD. Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching, 2013. URL: <http://link.springer.com/10.1007/978-3-642-36970-4>

²² NBPTS. National Board for Professional Teaching Standards. 2017. URL: <http://www.nbpts.org/standards-five-core-propositions/>

которые преподавали в течение шести или более лет. Вместе эти стандарты сформировали основу, которая отражала прогресс, ожидаемый от учителей по мере продвижения по карьерной лестнице. Однако в 2012 г. эти стандарты были заменены единым набором, который должен применяться к учителям на любом этапе их карьеры. На первый взгляд данная модель не предполагает пространства для профессионального роста. Однако школы адаптировали эти новые стандарты для разработки своих собственных рамок оценки, в которых устанавливаются как пороговые уровни успешности, так и уровни, ожидаемые по мере того, как учителя приобретают больше опыта (J. Goepel [15]).

В азиатских странах: Китае, Японии и Сингапуре – аттестация учителей является обязательной, но в Китае и Японии разработка модели оценки возложена на округа и/или школы, в то время как в Сингапуре это прерогатива министерства образования страны. В Японии и Сингапуре аттестация учителей связана с профессиональным развитием и продвижением по службе, в Китае от успешного прохождения процедуры оценки зависит выплачиваемая учителю премия, а в состав школьной целевой группы по оценке вместе с другими избранными членами входят представители коммунистической партии и профсоюза учителей. Во всех трех странах самооценка учителей используется в качестве одного из показателей эффективности их работы. В Сингапуре и Китае успеваемость учащихся является показателем, применяемым при оценке профессионализма учителя. В Китае и Японии среди прочих аспектов оценивается вклад учителя в развитие школы и ближайшего сообщества²³.

В Новой Зеландии, Канаде и Англии нормативные акты предписывают, чтобы оценка учителей производилась в течение испытательного срока для определения готовности новых учителей к вступлению в систему. Учителям, отвечающим минимальным требованиям к профессии, предоставляется возможность трудоустройства. Таким образом, испытательный срок используется в качестве механизма отсева лиц, не готовых к работе в профессии. Новая Зеландия служит примером активного взаимодействия с учителями в целях повышения их ответственности и подотчетности. В результате совместной работы Совета учителей, работодателей и профсоюзов учителей были разработаны стандарты преподавания, а также коллективное соглашение между заинтересованными сторонами о том, что стандарты преподавания будут использоваться в качестве эталонных критериев для оценки эффективности деятельности учителей.

В Австралии стандарты, разработка которых инициирована федеральным правительством, структурированы по четырем этапам карьеры (выпускник университета, опытный учитель, высококвалифицированный специалист и ведущий учитель). Австралийские учителя проходят официальное лицензирование. Первоначально педагогу предоставляется статус предварительно лицензированного в качестве выпускника, а затем он переходит к полному лицензированию. Решения о лицензировании принимаются на основе рекомендаций на уровне школы, которая предоставляет свидетельства того, что учитель соответствует всем требованиям. Для подачи заявки на полное лицензирование требуется минимум 80 дней предварительного обучения. Учителя

²³ OECD. Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching, 2013. URL: <http://link.springer.com/10.1007/978-3-642-36970-4>

обязаны периодически обновлять свою лицензию, как правило, каждые пять лет²⁴.

В Чили «Система надлежащего преподавания», созданная в 2003 г. в соответствии с трехсторонним соглашением между министерством образования, чилийской ассоциацией муниципалитетов и ассоциацией учителей, устанавливает стандарты работы учителей (S. Taut, Y. Sun [16]). Стандарты описывают четыре ключевые категории: создание благоприятных условий для обучения в классе, преподавание с целью формирования конкретных образовательных результатов, планирование обучения с учетом содержания, освоенного обучающимися, и выполнение профессиональных обязанностей. Успешность учителей оценивается в этих категориях как плохая, базовая, квалифицированная или выдающаяся.

Исследование ОЭСР²⁵ содержит информацию о пяти системах образования, которые не имели регулятивных рамок оценивания учителей – это французское сообщество Бельгии, Дания, Исландия, Норвегия и Испания. В этих странах аттестация учителей проводится, как правило, на местном или школьном уровне, со значительной свободой в определении используемой модели оценки. Специалисты в области образования пяти указанных стран единодушно отмечают, что трудно проводить оценку учителей в отсутствие согласованного понимания того, что представляет собой хорошее преподавание. В Швеции также отсутствуют рабочие стандарты или рамки для оценки учителей. В этих условиях оценка является обязанностью руководителей школ и обычно проводится в рамках ежегодных обзоров или бесед директора школы и учителя.

Оценка учителей происходит в процессе оценки и самооценки школы, но официальной процедуры оценки отдельных учителей не существует.

В Финляндии нет утвержденных государством руководящих принципов оценки учителей, но профсоюзы играют активную роль в разработке рамок оценки в контракте между учителем и муниципалитетом. Все решения, касающиеся учителей (включая порядок их оценки), принимаются в школах, как правило, школьными советами, возглавляемыми директорами. Финские муниципалитеты отвечают за создание модели для оценки учителей, работающих в пределах их границ, в соответствии с требованиями и руководящими принципами, выдвинутыми Министерством образования Финляндии. Таким образом, в стране нет регулируемой на национальном уровне системы оценки учителей (H. Taghan, A. Karaman, L. Kemppinen, J. Aerila [17]). Учителя оцениваются по их собственному прогрессу в течение периода, зафиксированного в индивидуальном плане развития. Оценка учителей в Финляндии организуется чаще всего в группах, предполагает рефлексию результатов, директора и учителя обсуждают индивидуальное развитие педагога, в ходе обсуждения основное внимание уделяется работе учителя, условиям труда и обучению. Оценка учителей в Финляндии – в конечном счете консультативный процесс, носящий характер формирующего оценивания, который обычно происходит во время личных бесед между учителем и директором или в группе коллег, которые преподают тот же предмет или работают в одном и том же классе (J. H. Williams, L. C. Engel [18]).

²⁴ Australian Institute for Teaching and School Leadership, Australian Professional Standards for Teachers / Education Services Australia, 2011. URL: <https://www.aitsl.edu.au/standards>

²⁵ OECD. Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching, 2013. URL: <http://link.springer.com/10.1007/978-3-642-36970-4>

Таким образом, финская модель оценки педагога уделяет приоритетное внимание расширению возможностей учителей и их профессиональному развитию путем применения методов оценки «снизу вверх», потому усилия финских учителей по профессиональному саморазвитию выделяются в качестве ключевых элементов оценки. Иными словами, Финляндия использует оценку учителей как способ профессионального развития и расширения прав и возможностей учителей, а не как систематический инструмент, играющий ключевую роль в принятии административных решений [19].

Во всех случаях оценка, наряду с фиксацией актуального уровня профессионализма для подотчетности, имеет целью эффективное профессиональное развитие, которое приводит к изменениям в практике учителей и улучшению результатов обучения [20]. Именно поэтому педагогам подробно разъясняют критерии, которые будут применены в процессе оценивания, их значение для повышения качества преподавания и обучения, вовлекают в оценку видеозаписей учебных эпизодов с использованием оценочных шкал и карт наблюдений. Знакомясь с системой оценки профессиональной деятельности и получая свой персональный опыт применения критериев оценки, педагоги совершенствуют умение создавать инструменты для оценки достижений своих учащихся; определять измеримые результаты их продвижения, в том числе в трудно поддающихся количественной оценке областях, таких как искусство, музыка и физическое воспитание.

Специалисты сегодня приходят к общему пониманию того, что объединение суммирующей и формирующей оценок в рамках единой процедуры должно быть хорошо спланировано, поскольку учителя более открыты

для демонстрации своих недостатков в преподавании, если целью оценки является их профессиональное развитие, а не подотчетность. Напротив, если оценка сопряжена с серьезными последствиями, такими как вознаграждения и санкции, учителя могут не выразить желания обсуждать области своей профессиональной деятельности, требующие улучшения. Кроме того, если по результатам оценки предполагаются административные выводы, предлагается привлекать как внутренних, так и внешних оценщиков.

За прошедшее десятилетие три страны (Чили, Корея и Мексика) разработали нормативно-правовые основания для оценки учителей с целью принятия решения о поощрении. Нормативные основания для оценки, результатом которой мог стать перевод учителя на испытательный срок, применялась в половине стран, представленных в докладе ОЭСР. Нормативно-правовые основы измерений, направленных на оценку результативности деятельности педагога, существовали в 22 странах, по крайней мере для одного вида оценки из применяемых трех: с целью принятия решения о продвижении по карьерной лестнице, для регулярной аттестации, а также в целях допуска к выполнению профессиональных обязанностей на этапе начала профессиональной деятельности. В отчете также предполагается, что информация об оценке учителей может использоваться для различных целей, таких как решения о найме и пребывании в должности, возможности продвижения по службе или в некоторых обстоятельствах выбора меры реагирования на недостаточную профессиональную успешность.

Оценка учителей в Южной Корее включает в себя три различных элемента, каждый из которых действует независимо друг от друга и преследует отдельную цель. Оценка эффективности деятельности используется

для обеспечения подотчетности учителей и при принятии решений о продвижении по службе и возможности карьерного роста. Оценка профессионального развития, которая основывается на нескольких показателях (наблюдение за классом со стороны сверстников и школьных руководителей, а также опросы учащихся и родителей), используется для индивидуального профессионального развития учителей и совершенствования функционирования школы в целом. Кроме того, система стимулирования, основанная на результатах деятельности, вознаграждает учителей за достижение конкретных результатов или освоение новых ролей в профессии.

В ЮАР построение системы оценки качества профессиональной деятельности педагога всегда осложнялось ввиду отсутствия согласия между различными заинтересованными сторонами, профсоюзом учителей, в частности²⁶. В середине 1990-х гг. была разработана интегрированная система управления качеством (IQMS) для обеспечения качественного образования в государственной школе путем интеграции индивидуальной оценки развития учителей (с целью определения потребностей профессионального развития), измерения эффективности деятельности педагогов (для вынесения суждений, касающихся повышения заработной платы) и оценки деятельности школы в целом. Указанная система оценки реализовывалась путем наблюдения за работой педагога и бесед с ним, однако она не вызвала поддержки как у педагогов, так и у администраторов образования. Первые не одобряли ее, так как элемент профессионального развития, который должен был быть встроен в систему, был проигнорирован; вторые опасались, что система открыта для обвинений в

предвзятости из-за того, что один из двух оценщиков выбирался самым оцениваемым учителем. Новая система менеджмента качества была разработана Советом по трудовым отношениям в области образования (ELRC) чтобы обеспечить механизм оценки качества деятельности и основу для повышения заработной платы, но не включала никакого компонента профессионального развития. По состоянию на 2015 г. его использование все еще не было одобрено профсоюзом учителей.

Обсуждение. Заключение

Осуществленный анализ источников, описывающих теоретические подходы к оценке профессиональных квалификаций педагогических работников и зарубежную практику такого оценивания, позволяет высказать следующие суждения.

В последние десятилетия как в теории, так и в практике оценивания педагогов наблюдается отказ от традиционных подходов, однозначно увязывающих оценку эффективности отдельных педагогов с образовательными достижениями (например, результатами тестирования) их учеников (моделей «добавленной стоимости»). Исследователи и практики образования приходят к выводам, что, хотя качество деятельности педагога зависит от личных качеств учителей (в частности квалификации), оно также существенно зависит от используемой учебной программы, соответствия квалификации учителей тому, что они фактически преподают, условий преподавания, подготовленности и мотивированности обучающихся; а также к тому, что привязка результатов оценивания учителей к результатам тестов их учеников порождает «натаскивание на тесты». Сегодня использование модели «добавленной

²⁶ CDE. Teacher Evaluation: Lessons from other countries. Johannesburg, South Africa, 2015. URL:

<https://www.cde.org.za/wp-content/uploads/2018/07/Teacher-Evaluation-Lessons-from-Other-Countries.pdf>

стоимости» считается целесообразным исключительно при оценивании деятельности образовательных организаций, но не в качестве основы для разработки инструментария оценки эффективности работы конкретного педагога и принятия «решений с высокими ставками» (для подотчетности).

Необходимым условием построения качественной системы оценивания профессионализма педагога считается наличие четко зафиксированных критериев (моделей оценки), которые понятны непосредственным участникам процесса оценивания, а также всем заинтересованным сторонам и одобряются ими. Такие критерии выстраиваются на основе структур или моделей (выполняющих функции или описывающих содержание профессионального стандарта) «способов деятельности, освоение которых позволяет учителю эффективно реализовывать профессиональные задачи», или «областей профессиональной педагогической деятельности», предусматривающих детальную конкретизацию и возможность разработки на их основе рубрик оценки, соответствие которым можно продемонстрировать и оценить. При этом за рамками моделей оказывается владение педагогом предметом. Названные структуры (модели) призваны служить, в частности, руководством для процесса найма педагогов (для точного определения тех, кто с наибольшей вероятностью добьется успеха в классе).

Общепризнанной в зарубежной теории и практике оценивания профессионализма педагогов является целесообразность использования единых критериев для целей административной оценки педагогов и оценки для выявления профессиональных затруднений учителей. При этом процедуры для административной (суммирующей) оценки и для формирующего контроля должны быть автономными.

Их совмещение не позволяет выявлять и конструктивно обсуждать профессиональные затруднения учителя и пути их преодоления, а значит, не способствует профессиональному развитию педагога.

Важным представляется вывод зарубежных специалистов, сделанный по результатам исследований последних десятилетий, о том, что система оценки педагогов должна учитывать особенности территории, локальную специфику организации учебного процесса, адаптировать базовые требования к профессиональной деятельности педагога к указанным условиям его функционирования. Это означает невозможность прямого переноса методов оценивания педагогов, применяемых в одной стране, в условия другой, а также целесообразность учета региональных особенностей, специфики отдельных образовательных организаций при построении национальных систем оценивания педагогов.

В зарубежных странах сегодня доминируют подходы, основанные на интегрированных моделях оценки педагогов. Считается, что следование им позволяет одновременно усилить подотчетность и поддержать профессиональное развитие учителей. Такие модели предусматривают использование множества показателей, обязательное оценивание на рабочем месте, сочетание оценки с продуктивной обратной связью и возможностями профессионального обучения.

Общепризнанными в зарубежной теории и практике оценивания профессионализма педагогов являются требования к инструментам проверки: они должны позволять объективно, валидно и надежно оценивать деятельность педагога на предмет соответствия согласованным критериям и эффективно влиять на провозглашаемую образовательную политику.

Всеми специалистами признается необходимость заблаговременного информирования испытуемых о целях оценивания и процедуре проведения оценки, а также необходимость специальной подготовки экспертов (в том числе, педагогов/администраторов) для проведения процедуры оценивания и подведения ее итогов. Надежность результатов оценивания возрастает в случае одобрения содержания и процедуры оценивания всеми заинтересованными лицами.

Тестирование учителей для целей административной оценки как способа контроля освоения аспектов профессиональной деятельности педагога не имеет широкого распространения. Для указанных целей используется формат портфолио.

Результаты проведенного анализа теоретических подходов к организации и проведению оценивания квалификации педагогов в зарубежных странах и практики такого оценивания убедительно доказывают некорректность прямого переноса концепций и опыта оценки учителей при построении независимой оценки квалификаций российских работников образования. Это обусловлено тем, что нормативно заданная форма такой оценки (экзамен) практически не используется в зарубежных образовательных системах.

Тем не менее проведенный анализ как практического опыта оценки квалификаций педагогов за рубежом, так и опыта теоретического осмысления оценивания позволяет сформулировать некоторые утверждения, которые должны быть приняты во внимание разработчиками содержания и формата независимой оценки квалификаций отечественных работников образования.

При принятии решений о включении в содержание оценивания владения педагогом преподаваемым предметом необходимо иметь

в виду, что такая проверка может быть признана целесообразной исключительно на этапе проведения теоретической части профессионального экзамена.

Подвергаемый сегодня обоснованной критике профессиональный стандарт педагога без коренной переработки или существенной конкретизации для целей оценивания не может служить основой для построения названной оценки, поскольку не содержит четко сформулированных «способов деятельности, освоение которых позволяет учителю эффективно реализовывать профессиональные задачи», или «областей профессиональной педагогической деятельности», предусматривающих детальную конкретизацию и возможность разработки на их основе рубрик оценки, соответствие которым можно продемонстрировать и оценить. Иными словами, требуется переработка стандарта или его конкретизация в целях формулирования трудовых функций и трудовых действий таким образом, чтобы они позволяли четко зафиксировать критерии, понятные для всех заинтересованных сторон.

Эти критерии должны быть сформулированы таким образом, чтобы могли служить основой как для проведения независимой оценки квалификаций, так и для выявления профессиональных затруднений учителей. Более того, для реализации указанных целей могут использоваться и тождественные инструменты оценки, при этом должны отличаться способы интерпретации результатов оценивания, призванные в одном случае осуществлять административную (суммирующую) оценку, а в другом – служить целям формирующей оценки для развития педагога. В последнем случае набор общенациональных критериев может дополняться критериями, учитывающими региональную специфику, специфику отдельных образовательных организаций. Такая возможность конкретизации, уточнения

контекста должна быть предусмотрена разработчиками процедуры и инструментов оценки.

Должен быть обеспечен учет разработчиками общепринятых в мировой практике требований к инструментам оценки (способность объективизированно, валидно и надежно оценивать квалификацию на предмет соответствия согласованным критериям и эффективно влиять на провозглашаемую образовательную политику). Последнее (как и в случае учета региональной и местной специфики) означает необходимость создания спецификаций тестовых заданий, позволяющих уточнять

контекст деятельности в соответствии с приоритетами образовательной политики.

Наконец, разработчики процедуры независимой оценки квалификаций педагогов не могут не учитывать требования заблаговременного информирования испытуемых о целях оценивания и процедуре проведения оценки, необходимость специальной подготовки экспертов для проведения процедуры оценивания и подведения ее итогов, а также целесообразность проведения специальных мероприятий, направленных на обеспечение принятия процедуры оценивания всеми заинтересованными лицами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рытов А. И., Фиофанова О. А. Международный анализ моделей, применяемых в практике оценки компетенций учителей // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 3. – С. 49–55. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28863472>
2. Марголис А. А. Оценка квалификации учителя: обзор и анализ лучших зарубежных практик // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24, № 1. – С. 5–30. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2019240101> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37522528>
3. Писарева С. А., Пучков М. Ю., Ривкина С. В., Тряпицына А. П. Модель уровневой оценки профессиональной компетентности учителя // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9, № 3. – С. 151–168. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1903.09> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38538213>
4. Минюрова С. А., Леонова О. И. Профессиональный экзамен: оценка квалификации педагога на соответствие требованиям профессионального стандарта // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21, № 2. – С. 66–75. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2016210208> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26376212>
5. Hanushek E. A., Kain J. F., Rivkin S. G. Teachers, Schools and Academic Achievement // The National Bureau of Economic Research. – Working Paper no. 6691. DOI: <https://doi.org/10.3386/w6691>
6. Marzano R. J. The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction. – Alexandria, VA: ASCD, 2007. DOI: <https://doi.org/10.5860/choice.45-6316>
7. Stronge J. Evaluating what good teachers do: Eight research-based standards for assessing teacher excellence. – Larchmont, NY: Eyes on Education, 2010. – 160 p. ISBN: 9781315854403 DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315854403>
8. Darling-Hammond L., Bransford J. Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. – San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2005. – 87 p. URL: <http://psug-tep.pbworks.com/f/Preparing%20Teachers%20for%20a%20Changing%20World.pdf>



9. Danielson C. The Framework for Teaching: Evaluation Instrument. – Princeton, NJ; The Danielson Group, 2013. – 114 p. URL: <https://stockton.edu/education/teacher-resources/documents/2013EvaluationInstrument.pdf>
10. Hanushek E. A. The economic value of higher teacher quality // Economics of Education Review. – 2011. – Vol. 30 (3). – P. 466–479. URL: [http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%202011%20EER%2030\(3\).pdf](http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%202011%20EER%2030(3).pdf)
11. Darling-Hammond L., Amrein-Beardsley A., Haertel E., Rothstein J. Evaluating Teacher Evaluation // Phi Delta Kappan Magazine. – 2012. – Vol. 93 (6). – P. 8–15. DOI: <https://doi.org/10.1177/003172171209300603>
12. Wilson M., Hallam P., Pecheone R., Moss P. Evaluating the Validity of Portfolio Assessments for Licensure Decisions // Education Policy Analysis Archives. – 2014. – Vol. 22. – P. 6. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n6.2014>
13. Goldhaber D. Exploring the potential of value-added performance measures to affect the quality of the teacher workforce // Educational Researcher. – 2015. – Vol. 44 (2). – P. 87–95. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X15574905>
14. Kim J., Youngs P. How Policy Instruments Explain Implementation of Teacher Evaluation Policies under Local Control // Leadership and Policy in Schools. – 2022. Latest Articles. DOI: <https://doi.org/10.1080/15700763.2022.2081214>
15. Goepel J. Upholding public trust: an examination of teacher professionalism and the use of Teachers' Standards in England // Teacher Development. – 2012. – Vol. 16 (4). – P. 489–505. DOI: <https://doi.org/10.1080/13664530.2012.729784>
16. Taut S., Sun Y. The Development and Implementation of a National, Standards-based, Multi-method Teacher Performance Assessment System in Chile // Education Policy Analysis Archives. – 2014. – Vol. 22. – P. 71. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n71.2014>
17. Tarhan H., Karaman A., Kempainen L., Aerila J. Understanding Teacher Evaluation in Finland: A Professional Development Framework // Australian Journal of Teacher Education. – 2019. – Vol. 44 (4). DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n4.3>
18. Williams J. H., Engel L. C. How do other countries evaluate teachers? // Phi Delta Kappan Magazine. – 2012. – Vol. 94 (4). – P. 53–57. URL: <https://sites.miiis.edu/comparativeeducation/files/2013/01/How-do-other-countries-evaluate-teachers.pdf>
19. Franko A. Sahlberg, P. (2011). Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland. New York: Teachers College Press, 2011. (Book review) // CEPS Journal. – 2011. – Vol. 3. – P. 167–170. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:11098>
20. Darling-Hammond L., Hylar M. E., Gardner M. Effective Teacher Professional Development. – Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017. – 76 p. URL: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf

Поступила: 31 июля 2022

Принята: 9 сентября 2022

Опубликована: 31 октября 2022



Заявленный вклад авторов:

Прудникова Виктория Аркадьевна: организация исследования, сбор материалов.

Фишман Лев Исаакович: сбор эмпирического материала, литературный обзор.

Фишман Ирина Самуиловна: интерпретация результатов и написание разделов статьи «Введение», «Результаты».

Информация о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Информация об авторах

Прудникова Виктория Аркадьевна

кандидат педагогических наук, доцент, директор,
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при
Президенте Российской Федерации (Самарский филиал),
проспект Масленникова, д.37, 443056, г. Самара, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1943-5819>
E-mail: prudnikova-va@ranepa.ru

Фишман Лев Исаакович

доктор педагогических наук, доктор экономических наук,
профессор, главный научный сотрудник,
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при
Президенте Российской Федерации (Самарский филиал),
проспект Масленникова, д.37, 443056, г. Самара, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8993-0604>
E-mail: fishman-li@ranepa.ru

Фишман Ирина Самуиловна

кандидат педагогических наук, доцент,
ведущий научный сотрудник,
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при
Президенте Российской Федерации (Самарский филиал),
проспект Масленникова, д.37, 443056, г. Самара, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6282-0042>
E-mail: fishman-is@ranepa.ru



Assessment of teacher competence within the context of their professional development: Analysis of international theory and practice

Viktoriya A. Prudnikova¹, Lev I. Fishman¹, Irina S. Fishman  ¹

¹ Samara branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Samara, Russian Federation

Abstract

Introduction. *The paper is concerned with the solution of an important research problem – the construction of a methodology for the development of procedures and tools for evaluating teachers within the framework of an independent assessment of their competencies based on the analysis of Russian and international theory and practice. The purpose of the article is to identify conceptual approaches and evaluation models widespread in the international theory and best practice of evaluating teacher performance which can be used in building a national system of independent evaluation of teacher professionalism.*

Materials and Methods. *Competence and system-activity approaches became the methodological basis of the study. A comparative and problem analyses of the evolution of models for assessing teachers' professionalism were implemented by means of general research methods of analysis, synthesis, comparison, generalization, systematization, and historical periodization. The sources included international publications from more than 30 countries, covering the period of the last 25 years.*

The sources were analyzed from the point of view of the expediency and possibility of using these approaches in building up a national system of independent assessment of teacher professionalism as a tool which would ensure both professional development of individual teachers and enhancing professional growth of educators all around the country.

Results. *The results of the analysis indicate the impossibility of direct transfer of international concepts and experience of teacher evaluation to the national system of independent assessment of teacher professionalism but allow the authors to make suggestions to the developers of the content and format of such inventories. Evaluation of proficiency in the subject taught may be deemed appropriate only at the theoretical part of the professional exam. Analysis of international models of teacher*

Acknowledgments

The study was financially supported by the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. Project for 2022 (of the state task for research «Development of tools for independent assessment of teaching staff professional qualifications»).

For citation

Prudnikova V. A., Fishman L. I., Fishman I. S. Assessment of teacher competence within the context of their professional development: Analysis of international theory and practice. *Science for Education Today*, 2022, vol. 12 (5), pp. 113–136. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2205.07>

  **Corresponding Author:** Irina S. Fishman, sam@ranepa.ru

© Viktoriya A. Prudnikova, Lev I. Fishman, Irina S. Fishman, 2022



evaluation shows that Russian professional standards should be improved in terms of specifying labor functions and labor actions in such a way that they allow to fix clearly and unambiguously criteria that are understandable to all the stakeholders and can serve as a basis for independent assessment of professionalism as well as for identifying professional difficulties of teachers. It is important that identical assessment tools can be used to achieve the goals mentioned, but the ways of interpreting the assessment results should differ, since the same tools are designed in one case to carry out an administrative (summative) assessment, and in the other to serve the purposes of a formative assessment to compensate for the teacher's professional deficits. The developers should provide for the possibility of specifying criteria by clarifying the context of activities to consider the priorities of educational policy, regional specifics, and the specifics of educational institutions. Developers must also comply with the requirements for assessment tools, ensuring their ability to assess qualifications objectively, validly, and reliably for compliance with agreed criteria. The requirements of informing the objects about the evaluation objectives and procedure in advance, the need for special training of experts to conduct the evaluation procedure and summarize its results, and special measures aimed at ensuring the acceptance of the evaluation procedure by all the stakeholders are also relevant.

Conclusions. Conclusions contain recommendations for the developers of the independent assessment procedure of teacher professionalism based on the findings of the analysis conducted.

Keywords

Assessment; Professionalism; Professional development; Quality of teaching; Teacher evaluation; Teacher performance; Frameworks for teaching.

REFERENCES

1. Rytov A. I., Fiofanova O. A. International analysis of models applied in practice of teachers' competencies assessment. *Higher Education Today*, 2017, no. 3, pp. 49–55. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28863472>
2. Margolis A. A. Teacher performance evaluation: A review of best foreign practices. *Psychological Science and Education*, 2019, vol. 24 (1), pp. 5–30. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2019240101> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37522528>
3. Pisareva S. A., Puchkov M. U., Rivkina S. V., Tryapitsina A. P. Teachers' professional competence: The model of level-based assessment. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (3), pp. 151–168. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1903.09> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38538213>
4. Minyurova S. A., Leonova O. I. Professional exam: Assessing teachers' qualifications according to requirements of professional standard. *Psychological Science and Education*, 2016, vol. 21 (2), pp. 66–75. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2016210208> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26376212>
5. Hanushek E. A., Kain J. F., Rivkin S. G. Teachers, schools and academic achievement. *The National Bureau of Economic Research*. Working Paper no. 6691. DOI <https://doi.org/10.3386/w6691>
6. Marzano R. J. *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. Alexandria, VA: ASCD, 2007. DOI: <https://doi.org/10.5860/choice.45-6316>
7. Stronge J. *Evaluating what good teachers do: Eight research-based standards for assessing teacher excellence*. Larchmont, NY: Eyes on Education, 2010, 160 p. ISBN 9781315854403 DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315854403>
8. Darling-Hammond L., Bransford J. *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2005, 87 p. URL: <http://psugtep.pbworks.com/f/Preparing%20Teachers%20for%20a%20Changing%20World.pdf>



9. Danielson C. *The framework for teaching: Evaluation instrument*. Princeton, NJ; The Danielson Group, 2013. 114 p. URL: <https://stockton.edu/education/teacher-resources/documents/2013EvaluationInstrument.pdf>
10. Hanushek E. A. The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 2011, vol. 30 (3), pp. 466–479. URL: [http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%202011%20EER%2030\(3\).pdf](http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%202011%20EER%2030(3).pdf)
11. Darling-Hammond L., Amrein-Beardsley A., Haertel E., Rothstein J. Evaluating teacher evaluation. *Phi Delta Kappan Magazine*, 2012, vol. 93 (6), pp. 8–15. DOI: <https://doi.org/10.1177/003172171209300603>
12. Wilson M., Hallam P., Pecheone R., Moss P. Evaluating the validity of portfolio assessments for licensure decisions. *Education Policy Analysis Archives*, 2014, vol. 22, pp. 6. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n6.2014>
13. Goldhaber D. Exploring the potential of value-added performance measures to affect the quality of the teacher workforce. *Educational Researcher*, 2015, vol. 44 (2), pp. 87–95. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X15574905>
14. Kim J., Youngs P. How policy instruments explain implementation of teacher evaluation policies under local control. *Leadership and Policy in Schools*, 2022. Latest Articles. DOI: <https://doi.org/10.1080/15700763.2022.2081214>
15. Goepel J. Upholding public trust: An examination of teacher professionalism and the use of teachers' standards in England. *Teacher Development*, 2012, vol. 16 (4), pp. 489–505. DOI: <https://doi.org/10.1080/13664530.2012.729784>
16. Taut S., Sun Y. The development and implementation of a national, standards-based, multi-method teacher performance assessment system in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 2014, vol. 22, pp. 71. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n71.2014>
17. Tarhan H., Karaman A., Kemppinen L., Aerila J. Understanding teacher evaluation in Finland: A professional development framework. *Australian Journal of Teacher Education*, 2019, vol. 44 (4). DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n4.3>
18. Williams J. H., Engel L. C. How do other countries evaluate teachers? *Phi Delta Kappan Magazine*, 2012, vol. 94 (4), pp. 53–57. DOI: <https://doi.org/10.1177/003172171209400414> URL: <https://sites.miis.edu/comparativeeducation/files/2013/01/How-do-other-countries-evaluate-teachers.pdf>
19. Franko A. Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland*. New York: Teachers College Press, 2011. (Book review). *CEPS Journal*, 2011, vol. 3, pp. 167–170. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:11098>
20. Darling-Hammond L., Hyler M. E., Gardner M. *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017. 76 p. URL: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf

Submitted: 31 July 2022

Accepted: 9 September 2022

Published: 31 October 2022



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).





The authors' stated contribution:

Viktorina Arkadievna Prudnikova

Contribution of the co-author: organization of the study, collection of materials.

Lev Isaakovich Fishman

Contribution of the co-author: collection of empirical material, literary review.

Irina Samuilovna Fishman

Contribution of the co-author: interpretation of the results and writing sections of the article “Introduction”, “Results”.

Information about competitive interests:

The authors claim that they do not have competitive interests.

Information about the Authors

Viktorina Arkadievna Prudnikova

PhD in Education, Associate Professor, Director,
Samara branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and
Public Administration,
Maslennikova st., 37, 443056, Samara, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1943-5819>
E-mail: prudnikova-va@ranepa.ru

Lev Isaakovich Fishman

Grand PhD in Education, Grand PhD in Economics,
Professor, Head Researcher,
Samara branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and
Public Administration,
Maslennikova st., 37, 443056, Samara, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8993-0604>
E-mail: fishman-li@ranepa.ru

Irina Samuilovna Fishman

PhD in Education, Associate Professor,
Leading Researcher,
Samara branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and
Public Administration,
Maslennikova st., 37, 443056, Samara, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6282-0042>
E-mail: fishman-is@ranepa.ru