

Министерство образования и науки Республики Казахстан
Национальная академия образования им. Ы. Алтынсарина



**Разработка инструментария оценки результативности деятельности
педагога организации среднего образования**

Нур-Султан
2022

Методические рекомендации «Разработка инструментария оценки результативности деятельности педагога организации среднего образования». – Нур-Султан: НАО имени Ы. Алтынсарина, 2022. – 97 с.

Методические рекомендации содержат обзор международного опыта по оценке деятельности педагогов, инструментарий оценки деятельности педагогов, а также механизм оплаты труда педагогов, учитывающий эффективность их работы.

Методические рекомендации предназначены для директоров и заместителей директоров школ, педагогов, классных руководителей, методистов общеобразовательных школ.

© Национальная академия
образования им. Ы. Алтынсарина, 2022

Введение

При рассмотрении управления качеством образования основное внимание должно быть уделено двум подходам к осуществлению управленческой деятельности: а) осуществлению учебного процесса; б) результатам обучения. Первый подход ориентирует на организацию и осуществление учебного процесса через менеджмент качества. Вторым эффективным способом управления качеством предусматривает образовательную деятельность в системе, где образовательный процесс структурно находится между целью деятельности и ее результатом. С этих позиций управление качеством образовательной деятельности включает, во-первых, качество целеполагания, во-вторых, качество средств деятельности, в-третьих, качество организации деятельности, а также качество образовательной деятельности. Качество результата является результатом управленческой деятельности на всех этапах учебной деятельности.

Оценка учителей является необходимым компонентом успешной школьной системы, исследования подтверждают тот факт, что «хорошие учителя создают значительную экономическую ценность». Обеспечение качества преподавания с помощью надежной, справедливой, основанной на исследованиях и хорошо внедренной системы оценки учителей может укрепить преподавательский состав и улучшить результаты для учащихся.

Кроме того, оценка учителей должна быть направлена на улучшение личностного и профессионального развития учителей, предоставляя им понимание как того, как они работают, исходя из ожиданий, так и того, что необходимо сделать, чтобы работать лучше.

Основной целью методических рекомендаций является разработка инструментов оценки деятельности педагога в организациях среднего образования. В настоящее время задачи педагогической деятельности претерпевают изменения в соответствии с современными требованиями и охватывают сферу образования, воспитания, обучения.

Одним из важнейших показателей эффективности среднего образования можно считать уровень успешности педагогов, который влияет на учащихся и их успеваемость, как функционирует, развивается учебная деятельность в школе. Следовательно, уровень потенциала в повышении качества образования будет зависеть от того, насколько правильно выстроена система оценки деятельности педагогов. Работу учителя можно охарактеризовать с помощью различных показателей. Например: по результатам сдачи ЕНТ учащимися; по поступлению и количеству выпускников, достигших определенных результатов по специальности и в жизни выпускников; по количеству олимпиад и победителей различных конкурсов и соревнований; по эффективности исследовательской работы и др.

1. Международный опыт оценки результативности деятельности педагога школы

Процесс оценки эффективности учителей со временем изменился вместе с определением того, что такое эффективное преподавание, отчасти из-за растущего внимания к подотчетности за обучение учащихся. Эффективное преподавание определялось многими способами на протяжении многих лет (Campbell, Kyriakides, Muijs, & Robinson, 2003; Cheng & Tsui, 1999; Cruickshank & Haefele, 1990; Good, 1996; Muijs, 2006), а методы оценки учителей менялись по мере того, как менялись определения и представления о том, что важно.

Хотя существует общее мнение о том, что хорошее преподавание имеет значение и что оно может быть единственным наиболее важным школьным фактором в повышении успеваемости учащихся (Darling-Hammond, 2000; Wright, Horn, & Sanders, 1997), измерение эффективности учителей остается труднодостижимым отчасти из-за продолжающихся дебатов о том, кто такой эффективный учитель.

В обсуждениях, основанных на исследованиях показателей эффективного преподавания, Cruickshank and Haefele (1990) заявили: «Огромная основная проблема оценки учителей связана с отсутствием согласия относительно того, что представляет собой хорошее или эффективное преподавание»¹.

Растет консенсус в отношении того, что для повышения успеваемости учащихся необходимы высококвалифицированные и эффективные учителя, и растет интерес к выявлению влияния отдельных учителей на успеваемость учащихся.

Существующая литература указывает на оценку учителей как на важный строительный блок эффективных систем образования. Например, из проведенного Hattie обобщения более 800 метаанализов, касающихся образовательных мероприятий и успеваемости учащихся (OECD, 2013) – конструктивная оценка преподавания и обучения в классе становится единственным наиболее эффективным вмешательством в успеваемость учащихся.

Исторический аспект эволюции оценки деятельности педагогов в развитых странах

В прошлом преподавание не рассматривалось как профессия, и любой, кто считался достаточно осведомленным в каком-либо предмете, имел право преподавать его (Marzano et al., 2011). Наем учителей и оценка их работы часто осуществлялись видными деятелями. Поскольку профессия учителя становилась все более сложной, а учителя сталкивались со все более сложными ожиданиями, задача оценки эффективности учителей и оказания им помощи в профессиональном развитии стала в центре внимания назначенных

¹ Goe L., Croft A. Methods of Evaluating Teacher Effectiveness. Research-to-Practice Brief //National Comprehensive Center for Teacher Quality. – 2009.

оценщиков. Как следствие, к процессу оценки стали относиться более серьезно, и на главных учителей школ, которые были осведомлены как о предмете, так и о педагогических навыках в дополнение к ценностям общества, обычно возлагалась ответственность за оценку работы учителей (Tracy, 1995).

XIX век стал свидетелем значительных изменений в преподавании и оценке учителей. Преподавание стало рассматриваться как сложное занятие, требующее от учителей тщательной подготовки и получения постоянной обратной связи, чтобы добиться успеха (Marzano et al., 2011). Хотя большая часть оценки по-прежнему проводилась в форме надзора и наблюдений в классе, акцент сместился с проверки соответствия моральным ценностям на улучшение обучения (Blumberg, 1985). К середине 1800-х годов педагогическим навыкам придавалось большее значение, чем когда-либо, что, как отмечают Marzano et al. (2011): «можно считать первым шагом на пути к комплексному подходу к развитию навыков учителей».

Shinkfield & Stufflebeam (1995) отметили, что взгляд на оценку учителей изменился с «того, что можно было бы неопределенно назвать попытками оценивать и регулировать поведение учителей» из-за растущего понимания «важности межличностных отношений». Этот период также ознаменовался осознанием того, что физические характеристики и внешний вид учителя не имеют никакого отношения к качеству преподавания. Вместо этого при оценке учителей необходимо было уделять больше внимания характеристикам преподавания и роли учителей в содействии обучению учащихся. Это изменение принесло результаты к концу первого десятилетия XX-го века (Bobbitt, 1912), когда директора школ начали оценивать работу учителей на основе того, насколько учащиеся смогли достичь целей своих соответствующих уровней.

Первая половина 1900-х годов также была временем войны между двумя конкурирующими философиями, которые доминировали в образовании (Marzano et al., 2011). На одной стороне был John Dewey, который призывал к большей демократии в образовательных учреждениях, меньшей конкуренции между отдельными людьми и большему вниманию к самосовершенствованию. С другой стороны, Frederick Winslow Taylor считал, что необходимо разработать научные инструменты измерения для точной оценки работы персонала и улучшения производства. Marzano et al. (2011) описал это как «сохраняющаяся напряженность между научным подходом к школьному обучению, включая большую зависимость от стандартизированных тестов, и подходом, который фокусировался на социальном развитии и демократических ценностях». Это противостояние идей сохраняло свое присутствие на протяжении всего 20-го века и все еще продолжает влиять на многие области образования, включая оценку учителей (Ralston, 2013).

Вторая половина 1900-х годов была периодом масштабных финансовых и административных проблем для многих стран. Тем не менее, необходимость оценки учителей для повышения их эффективности по-прежнему была

очевидна, и область оценки учителей продолжала расширяться. Одним из ведущих изменений, которые ознаменовали этот период, была постепенная замена субъективных схем оценки учителей объективными исследованиями, подкрепленными эмпирическими данными.

Несмотря на явную попытку улучшить качество оценки учителей, Wolf (1971) утверждал, что учителя не хотели участвовать в оценке из-за отсутствия «продуктивных результатов, таких как повышение профессиональных навыков, реагирование на изменения и подотчетность перед избирателями, которые должны быть проинформированы» (Shinkfield & Stufflebeam, 1995, с. 14).

Учителя также были недовольны незначительной выгодой, полученной от участия в процессах оценки учителей. Однако, как утверждала Darling-Hammond (Darling-Hammond, 1997), не все учителя неохотно подвергались оценке. Как качество работы учителей в классной комнате, так и их готовность посещать мероприятия по повышению квалификации были тесно связаны с качеством их подготовки в качестве учителей до начала работы (Darling-Hammond & Young, 2002).

Кроме того, несколько исследований показали, что качество преподавания, может быть, в определенной степени связано с индивидуальными качествами и навыками учителей (например, Brosh, 1996; Namachek, 1999; Koustelios, 2001; McBer, 2001).

Однако, как заявили Hiebert and Morris (2012), невозможно гарантировать, что каждый кандидат в учителя получит высококачественное педагогическое образование и каждый из них будет обладать личностными качествами, которые ведут к хорошему преподаванию.

Это привело к тому, что многие страны начали определять «стандарты сертификации и лицензирования учителей, наряду с проблемой того, как оценить, были ли соблюдены эти стандарты для учителей» (Gurl et al., 2016, стр. 11).

Кроме того, растущая известность международных тестов, сравнивающих уровни успешности учащихся, побудила страны, которые не были удовлетворены своими показателями успеваемости по этим тестам, инициировать реформы для внесения изменений в образование, разработать стандарты для учащихся и учителей и уделять больше внимания попыткам профессионализации преподавания (Gurl et al., 2016).

Наше нынешнее понимание оценки учителей в определенной степени сформировано экономической глобализацией и неолиберальной экономической идеологией (Larsen, 2005).

Как и в других областях обучения, образование находится под влиянием глобальных рыночных сил, и заинтересованные стороны, обладающие административными полномочиями, начали задаваться вопросом, оправдывают ли их инвестиции, финансовые или иные. Larsen (2005), с другой стороны, утверждает, что модели оценки учителей, основанные на подотчетности, несмотря на их популярность в настоящее время, с большей вероятностью «увеличивают стресс, беспокойство, страх и недоверие среди

учителей и ограничивают рост, гибкость и креативность» и что учителя часто борются с попытками соответствовать требованиям, определенным различными заинтересованными сторонами.

Понятийный-категориальный аппарат, применяемый в передовых странах

Оценка учителя – это «систематическая оценка работы и/или квалификации [учителя] в связи с профессиональной ролью и определенной и обоснованной институциональной целью» (The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 2009).

Понятия оценки учителей имеют определенные общие характеристики (Liu, 2011). Во-первых, оценка учителей – это систематический процесс, а это значит, что он целенаправленный, требует подготовки и имеет ожидаемый результат. Во-вторых, данные для оценки учителей необходимо собирать и анализировать с помощью строгих методов, даже несмотря на то, что инструменты для сбора и тип собираемых данных могут отличаться. Кроме того, оценка учителей должна быть направлена на улучшение личностного и профессионального развития учителей, предоставляя им понимание как того, как они работают, исходя из ожиданий, так и того, что необходимо сделать, чтобы работать лучше.

Традиционно эффективность учителей зависела от того, в какой степени работа учителей влияла на уровень успеваемости учащихся (Makkonen, Tejwani, & Venkateswaran, 2016; Prince et al., 2009; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005). Однако Little et al. (2009) утверждали, что, хотя успеваемость учащихся является важным аспектом образования, ее не следует рассматривать как ключевую роль в исследовании эффективности учителей.

Brookfield (1995) аналогичным образом отметил, что определение качества преподавания на основе отзывов учащихся может ослабить качество преподавания, поскольку процесс обучения всегда сопряжен с различными чувствами, проблемами, беспокойством и разочарованием и часто требует от учащихся выхода из своей зоны комфорта.

Основываясь на своей предыдущей работе (Goe, Bell, & Little, 2008), Little et al. (2009) предполагают, что существуют определенные характеристики, которыми должен обладать каждый эффективный учитель, такие как помощь учащимся в определении будущего видения для них и поддержка их с этой целью, способствуя положительным результатам с точки зрения академической производительности, развитие позитивного отношения и получение социальных льгот, использование различных ресурсов и сотрудничество с коллегами.

В дополнение к таким характеристикам существуют и другие соображения, которые могут сыграть ключевую роль в эффективности учителя, которые включают характеристики класса, такие как размер класса, количество учащихся и технические возможности, а также характеристики учащихся, такие как пол, возраст, образовательный и социально-экономический фон (Pagani & Seghieri, 2002).

То, как определяется эффективность учителей, влияет на то, как она понимается и измеряется, и влияет на разработку политики в области образования. Эффективность учителя в самом узком смысле относится к способности учителя улучшать обучение учащихся, измеряемой результатами учащихся по стандартизированным тестам успеваемости. Хотя это один из важных аспектов способности к обучению, он не является всеобъемлющим и надежным представлением об эффективности учителя.

Существует несколько проблем с определением эффективности учителя:

– Учителя не несут исключительной ответственности за обучение учащихся. Отдельный учитель может оказать огромное влияние; однако обучение учащихся нельзя обоснованно отнести к деятельности только одного учителя — на него влияет множество различных факторов. Другие учителя, сверстники, семья, домашняя обстановка, школьные ресурсы, поддержка сообщества, лидерство и школьный климат – все это играет определенную роль в процессе обучения.

– Консенсус должен стимулировать исследования, а не инновации в измерениях. На тенденции в области измерений может повлиять разработка новых инструментов и технологий. Это называется «правилом инструмента»: если у человека есть только молоток, внезапно каждая проблема выглядит как гвоздь (Mintzberg, 1989). Возможно, что увеличение объема данных, связывающих успеваемость учащихся с отдельными учителями, и новые статистические методы анализа этих данных способствуют акценту на измерении эффективности учителей с использованием показателей успеваемости учащихся (Drury & Doran, 2003; Hershberg, Simon, & Lea-Kruger, 2004). Это, в свою очередь, может привести к сужению определения эффективности учителя. Вместо этого сначала следует определить важные аспекты и результаты обучения; затем следует использовать или создавать методы для измерения того, что было определено. Другими словами, определить проблему, а затем выбрать инструменты.

– Результаты тестов ограничены в информации, которую они могут предоставить. Информация недоступна для некоторых испытуемых, не прошедших тестирование, и определенных групп учащихся. Кроме того, основывая эффективность учителя на достижениях учащихся, нельзя учитывать другие важные результаты учащихся. Показатели успеваемости учащихся не указывают то, насколько успешно учитель удерживает учащихся из группы риска в школе или создает заботливую среду. Этот метод не предоставляет никакой дополнительной информации о росте успеваемости учащихся, помимо данных, полученных в результате стандартизированного тестирования. Стандартизированное тестирование не может предоставить информацию о тех, кто преподает в начальной школе, специальное образование или непроверенные предметы (например, искусство и музыка). Он не может оценить эффективность учителей, которые совместно преподают, и не отражает внеклассный вклад учителей в повышение эффективности школы или района в целом.

– Обучение – это нечто большее, чем средний прирост успеваемости. Известные исследователи продвигали идею о том, что определения эффективности учителя должны охватывать социальное развитие учащихся в дополнение к формальным академическим целям (Brophy & Good, 1986; Campbell, Kyriakides, Muijs, & Robinson, 2004). Улучшение отношения учащихся, мотивации и уверенности в себе также способствует обучению. Если концепция эффективного обучения ограничивается достижениями учащихся, различие между этими факторами становится невозможным. Был ли педагог признан эффективным, потому что он сосредоточил свое классное время исключительно на навыках сдачи тестов и мероприятиях по подготовке к тестированию? Или рост успеваемости учащихся в его классе был результатом вдохновенного, компетентного преподавания широкой, богатой учебной программы, которая вовлекала учащихся, мотивировала их к обучению и готовила их к дальнейшему успеху? Оценки учителей должны быть в состоянии отличить первый подход от второго.

Учитывая эти критические замечания, необходимо более широкое и всеобъемлющее определение эффективности учителей. Следующее определение из пяти пунктов от Goe, Bell, & Little (2008) предназначено для того, чтобы сосредоточить усилия по измерению на нескольких компонентах эффективности учителей.

Обобщение исследований представляет пятибалльное определение эффективности учителей, разработанное на основе анализа исследований, политики и стандартов, касающихся эффективности учителей. Определение эффективности учителя состоит из следующего:

– Эффективные учителя возлагают большие надежды на всех учащихся и помогают учащимся учиться, что измеряется добавленной стоимостью или другими показателями роста, основанными на тестировании, или альтернативными мерами.

– Эффективные учителя способствуют положительным академическим, учебным и социальным результатам для учащихся, таким как регулярная посещаемость, своевременное продвижение в следующий класс, своевременное окончание школы, самооэффективность и кооперативное поведение.

– Эффективные учителя используют разнообразные ресурсы для планирования и структурирования увлекательных возможностей обучения; формально отслеживают прогресс учащихся, адаптируя обучение по мере необходимости; и оценивают обучение с использованием множества источников фактических данных.

– Эффективные учителя вносят свой вклад в развитие детских садов и школ, которые ценят разнообразие и гражданственность.

– Эффективные учителя сотрудничают с другими учителями, администраторами, родителями и специалистами в области образования, чтобы обеспечить успех учащихся, особенно успех учащихся с особыми

потребностями и тех, кто подвержен высокому риску неудачи (Goe et al., 2008, стр. 8).

Опыт зарубежных стран

ОЭСР

Оценка деятельности учителей относится к формальной оценке учителей «для вынесения суждения и/или предоставления обратной связи об их компетенциях и результатах работы» (OECD, 2013).

Оценка деятельности учителей может принимать различные формы, начиная от централизованных национальных систем со строго регламентированными процедурами и заканчивая подходами, разработанными автономно внутри школ.

Задействованные субъекты и методы сильно различаются в разных системах образования, равно как и последствия для учителей.

Типичные примеры в системах образования включают оценку деятельности по окончании испытательного срока, регистрацию в качестве квалифицированного учителя (например, через национальные экзамены или коллегиальные комитеты), регулярную оценку (например, директором школы) и схемы вознаграждения, основанные на выявлении высокоэффективных учителей (OECD, 2013).

Международный опыт передовых зарубежных стран демонстрирует, что оценка результативности деятельности педагогов выполняет несколько важных функций. Первое, может быть инструментом обеспечения качества, когда она направлена на обеспечение соблюдения требуемых стандартов или соблюдения рекомендуемой практики. Второе, она также может предоставить учителям возможность проанализировать свои сильные и слабые стороны практики преподавания и определить области для ее улучшения. Третье, она может дать важную информацию для школ, учителей и заинтересованных государственных органов для принятия организационных решений, включая продвижение по службе и профессиональное развитие (Isoré, 2009; Parau, 2012). OECD (2020), TALIS 2018 Results (Volume II):.

Среди стран и экономик, участвовавших в Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013, большинство учителей, получивших оценку, сообщили, что эти процессы привели к положительным изменениям в их практике преподавания (OECD, 2014).

Однако многие учителя также сообщили, что обратная связь и оценка мало влияют на преподавание и что не всегда лучшие учителя получают наибольшее признание (OECD, 2014).

Согласно результатам исследований, успех систем оценки учителей, как правило, зависит от определенных условий:

– Директора школ, другие оценщики и учителя должны уделять достаточное количество времени различным этапам процедуры оценки (подготовка и представление доказательств, встречи, последующие действия) (Isoré, 2009; Jensen and Reichl, 2011).

– Оценщики должны обладать необходимым опытом, как с точки зрения педагогических знаний, так и методов оценки, а учителя должны быть готовы реагировать на результаты оценки и использовать их (Darling-Hammond, 2013; OECD, 2013).

– Системы оценки учителей должны восприниматься как действительные и надежные как оценщиками, так и учителями (Lillejord and Børte, 2019; Radinger, 2014).

В среднем по ОЭСР лишь небольшая доля учителей (7%) работает в школах, в которых учителя никогда не оцениваются. Однако в некоторых странах эта доля значительно выше, как, например, в Финляндии (41%), Италии (36%) и Испании (25%).

Оценки чаще всего проводятся директором школы или другими сотрудниками руководства школы. В среднем по ОЭСР в 2018 году 64% учителей работают в школах, где директора школ ежегодно оценивают каждого учителя, а 51% работают в школах, где другие члены школьной управленческой команды проводят ежегодные оценки.

Это неудивительно, поскольку регулярная оценка деятельности как часть управления эффективностью, обычно организуемая на уровне школы, является наиболее распространенной формой аттестации учителей во всех странах, участвующих в обзорах ОЭСР по оценке в образовании (OECD, 2013).

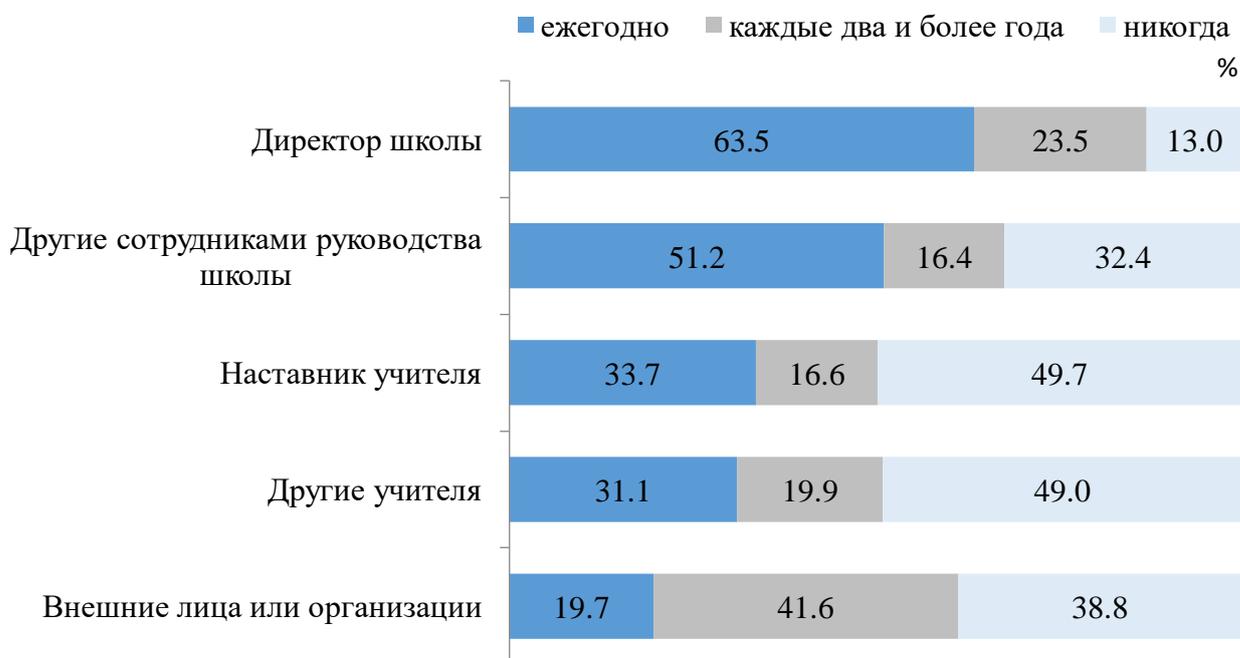
Оценки из других источников встречаются несколько реже. Около 34% учителей работают в школах, где ежегодные аттестации проводятся наставником учителя, и аналогичная доля (31%) работает в школах, где ежегодные аттестации проводятся другими учителями. Экспертная оценка может быть полезным инструментом для формирующей оценки, поскольку опытные учителя могут использовать свои общие и специфические педагогические знания и опыт в советах, которые они дают коллегам. Кроме того, учителя находятся в хорошем положении, чтобы понимать ситуацию своих коллег, и могут соответствующим образом ориентироваться на их советы (Goldstein, 2007; Isoré, 2009; OECD, 2013). Однако оценка со стороны наставников сопряжена с некоторыми трудностями из-за их специфической роли. Например, начинающие учителя могут с большей неохотой признаваться своим наставникам в слабых местах, если эти наставники играют определенную роль в официальных оценках (OECD, 2013).

Наконец, только около 20% учителей работают в школах, где каждый учитель ежегодно оценивается внешними лицами или органами (например, инспекторы, муниципальные представители или сотрудники районных/юрисдикционных органов). Оценка из внешних источников может восприниматься как более объективная и менее субъективная, чем оценка со стороны руководства школы или других коллег, работающих в той же школе. Однако следует подчеркнуть, что оценка из внешних источников может осуществляться в самых разнообразных формах с участием самых разных людей или организаций. Это затрудняет подведение общих выводов. Например, это может включать школьные округа, внедряющие модели

статистической оценки (Darling-Hammond, 2015) или учителей-предметников, работающих в другом учебном заведении (McIntyre and Hobson, 2016).

Наличие множества точек зрения делает оценку учителей более надежной и заслуживающей доверия (ОЭСР, 2013). В среднем по странам ОЭСР учителя работают в школах, где для оценки используются более трех из пяти источников. Только в Италии и Финляндии (где во многих школах нет оценок) среднее количество источников составляет менее двух. Шанхай (Китай) особенно выделяется тем, что в нем один из самых высоких источников, используемых для оценки, и он входит в число образовательных систем с наибольшей долей учителей в школах, где каждый учитель ежегодно оценивается директором школы, другими членами школьной управленческой команды, учителем наставником и другими учителями.

Рисунок 1. Процент учителей младших классов средней школы, директора школ которых сообщают, что их учителя проходят официальную оценку со следующей частотой (в среднем по ОЭСР - 30)



Источник: ТАЛИС 2018

Значительные изменения в доле учителей в школах без процедур аттестации наблюдались в период с 2013 по 2018 год во всех 4 странах, где эта доля превысила 20% в начале этого периода: Финляндия (+15 процентных пунктов), Испания (-12 процентных пунктов), Исландия (-13 процентных пунктов) и Италия (-34 процентных пункта). Кроме того, эта доля также значительно увеличилась в Норвегии (+9 процентных пунктов) и Японии (+5 процентных пунктов).

В некоторых системах образования наметилась тенденция к более частому использованию экспертной оценки. В период с 2013 по 2018 год доля учителей в школах, где учителя проходят официальную оценку не реже одного

раза в год их наставником или другими учителями, увеличилась значительно в 8 системах образования (она также значительно снизилась в 3 системах образования).

Учителя, которые никогда не подвергаются оценке, могут испытывать недостаток в важном канале обратной связи, включая эффективную обратную связь. Кроме того, самооэффективности учителя может нанести ущерб отсутствие обратной связи или культуры обратной связи в школе (Честер и Бодин, 1996; Факлер и Мальмберг, 2016).

Результаты регрессии по этой переменной доступны только для 13 стран и экономик, но они показывают, что учителя, работающие в школах без процедур оценки, получают значительно более низкие оценки по самооэффективности только в Бельгии. Напротив, учителя, работающие в школах без процедур оценки, значительно реже сообщают о том, что отзывы, которые они получили за 12 месяцев до опроса, оказали положительное влияние на их практику преподавания в Альберте (Канада), Австрии, Болгарии, Японии и Мексике (коэффициент для Болгарии значителен, но с противоположным знаком, подразумевая, что они с большей вероятностью сообщат о положительном воздействии обратной связи).

Турция.

Исходя из зарубежного опыта, оцениваются путем проведения проверок инспекторами Национального Министерства образования для определения степени и уровня доходов педагогов в турецком государстве. Эти работы проводятся с просмотром уроков, сравнением плана урока и прохождения урока, проверкой обеспеченности организованности и дисциплины в классе.

В Турции оценка учителей в частных школах более важна, чем в государственных школах, и используется система оценки, которая включает учащихся и родителей. С другой стороны, уровень успешности учителей определяется в зависимости от результатов экзаменов на индивидуальных занятиях. Отсюда вывод: в средних учебных заведениях наблюдается недостаточная оценка деятельности учителей. По этой причине в настоящее время в Турции, рассматривая учреждения среднего образования как единое целое, создается и внедряется в практику система оценки их деятельности.

Сингапур.

Система образования Сингапура получила международное признание как одна из лучших функционирующих систем в мире. Исследование, проведенное МакКинси в 10 лучших школьных системах, выявило три важных фактора: 1) вовлечение полных людей в становление учителем; 2) развитие их как педагогов; 3) способность обеспечить систему как лучшее руководство для каждого ребенка. Качество педагога обеспечивает наибольшую разницу в успехах учащихся и наиболее эффективные школьные системы, инвестированные в учителей.

Сингапур выбирает учителей не только по международным сравнениям, но и на практике, исходя из своих преподавательских способностей и результатов своего образовательного успеха. В Сингапуре есть только одна программа подготовки учителей, это Национальный институт образования

(НИНБ). Образовательные учреждения Сингапура в тесной работе с Министерством образования НЦПИ разрабатывают учебные планы программ начального образования, высшего образования и рекомендаций профессионального развития учителей в соответствии с потребностями школы в стандартах и программах, разработанных Министерством. Кроме того, в Сингапуре министерство создало профессиональную карьеру и развитие образовательной деятельности (Edu-Pac). Для дальнейшего улучшения этой программы Министерством образования создан фонд роста, признания, возможностей и благосостояния (Growth, Recognition, Opportunities, and Well-being (GROW) с целью удовлетворения потребностей молодых учителей. Этот фонд позволяет учителям, имеющим детей в возрасте до 12 лет, преподавать неполный рабочий день и использовать расширенные, частично оплачиваемые отпуска для учителей с опытом работы не менее шести лет.

Сингапур позволяет всем учителям посещать более 100 часов дополнительных тренингов и курсов каждый год. Учителя используют эти часы, чтобы улучшить свои знания содержания, а также навыки чтения, чтобы они могли лучше работать с обучающимися. В каждой школе есть персонал, который организует индивидуальное развитие учителя, ориентированное на потребности учителя и цели школы. Профессиональное развитие с акцентом на творчество и инновации направлено на помощь учителям в внедрении инновационных практик и навыков XXI века. Классные руководители в Сингапуре активно поощряются к непрерывному совершенствованию своих педагогических навыков, профессиональных возможностей и компетенций, чтобы они могли стать продвинутыми членами сообщества учителей в своей школе.

Качественная рабочая сила учителя не возникает случайно или в результате культурного уважения к учителю, что является результатом продуманного выбора политики. Сингапур имеет комплексную систему выбора, обучения, компенсации и развития учителей и директоров.

Основные элементы этой системы:

1. Прием на работу - Министерство образования тщательно отбирает будущих учителей у трети выпускников средней школы. Очень важно, насколько много академиков в сфере образования, но лояльность к профессии и обслуживанию различных студенческих структур высоко ценится. Учителя получают стипендию, равную 60% от заработной платы учителя во время обучения и обязуются преподавать не менее трех лет.

2. Тренинг - все учителя получают дипломы по учебной программе Сингапура в зависимости от уровня образования при поступлении в Национальный институт образования страны в Наньянском технологическом университете. Существует тесная рабочая связь между институтом и школами, где умелые учителя годами наставляют каждого нового учителя.

3. Компенсация-заработная плата учителей не будет расти со временем, как в некоторых других профессиях, но у учителей будет много возможностей для выполнения других ролей.

4. Профессиональное развитие-учителя имеют право на повышение квалификации 100 часов в год. Это может быть осуществлено несколькими способами. Курсы в Национальном институте образования будут организованы курсы, ориентированные на предметное и педагогическое образование и ведущие к более высоким степеням.

5. Оценка результативности - как и любая другая профессия в Сингапуре, работа учителей ежегодно оценивается рядом людей и по многим критериям, в том числе их вклад в академическое и поведенческое развитие всех студентов, находящихся в их подчинении, сотрудничество с родителями и группами сообщества и их вклад считаются важными.

6. Карьерное развитие - после трех лет преподавания учителя оцениваются каждый год по трем различным карьерным путям – мастер-учитель, специалист по учебному плану или исследованию или руководитель школы, чтобы определить, имеет ли каждый потенциал для повышения заработной платы. Учителя, которые имеют потенциал стать школьными лидерами, переходят в среднее звено и проходят обучение, чтобы подготовить их к новым ролям.

Финляндия.

Подход учителей в Финляндии к работе с учащимися разных возрастов определяется Советом по этике Финляндии в соответствии с этическим принципом, который соответствует принципам Всеобщей декларации прав человека и декларации прав детей. Эти правила назначаются на основе учебных программ и законов для начальных и средних школ, установленных Министерством образования Финляндии и Национальным советом по образованию. (Board of Ethics in Finland, 2010).

В Финляндии учителя нанимаются школами и местными органами власти, и они работают в качестве государственных служащих, связанных с муниципалитетами. Профессиональное мастерство учителей развивается и обновляется посредством непрерывных мероприятий по профессиональному развитию. В финском обществе учителя не обязаны заниматься самообразованием, их педагогическая и содержательная экспертиза не отслеживается после окончания учебного заведения. Тем не менее, согласно национальному коллективному договору, каждый учитель должен принять участие в трех учебных днях. Эти дни посвящены саморазвитию учителей, обучению и разработке плана работы.

Рисунок 2. Процедура оценивания учителей в школах Финляндии



Оценщики эффективности оценивания учителей напрямую зависят от того, на каком уровне учителя приобрели знания и навыки оценивания в соответствии с критериями, а также от способности учителей использовать результаты оценивания для дальнейшего развития. Для развития навыков и знаний в области оценки требуется много времени.

В Финляндии работа учителя оценивается отдельно от других аспектов (ученики, школы, система образования). На основе индивидуального плана развития учителей оцениваются достижения учителей на этапах их подготовки, а если учитель является учителем-предметником, оценивается и эффективность его сферы обучения. Финская оценочная политика учителей имеет особые характеристики по сравнению с отчетной оценочной моделью. Во – первых, оцениваемая единица-помимо оценки достижений учащихся и успеваемости в школе, финские учителя также оцениваются своими личными достижениями на основе индивидуального плана развития. Во-вторых, оценка обратной связи руководителями школ. В-третьих, оцениваемые аспекты сосредоточены не на результатах и достижениях прошлого года, а на индивидуальных планах развития и диалогах на новый учебный год. В-четвертых, технология оценки – формативное консультирование. Проведение профессиональных консультаций и диалогов на профессиональном уровне между учителями. В-пятых, основной целью оценки учителей в Финляндии является предоставление возможности использования оценки учителя как возможности облегчить профессиональное развитие учителей. Оценка учителя также рассматривается как средство создания профессионального образовательного сообщества. На национальном уровне нет регулируемых уведомлений об оценке учителей, но профсоюзы предоставляют рекомендации по оценке учителей в соответствии с договором между

учителями и муниципалитетом. Кроме того, директора и школьные советы сами решают, как использовать инструкции.

США.

Вид оценки работы педагогических работников каждой страны решается по-разному. В Соединенных Штатах Америки (США), одном из крупнейших мировых государств, контроль и оценка работы педагогов осуществляется инспектором и директорами школ. В США директора школ лично наблюдают и оценивают уроки каждого педагога. Это позволит ему и оценить педагога, и определить отношение учащихся к учителю. По мнению американских экспертов, оценка педагогического коллектива должна проводиться для достижения следующих целей:

1. Выявление активных или непрофессиональных педагогов;
2. Повышение и повышение заработной платы педагогов;
3. Обеспечение внешней отчетности;
4. Улучшение работы педагога;
5. Эффективное управление педагогами;
6. Обеспечение профессиональных возможностей педагогов.

Критерии оценки аттестации или аттестации педагогов, проводимые в рамках модели организации, могут быть различными:

1. Формальная или неформальная аттестация или сертификация;
2. Простая, стандартная, сложная или комплексная аттестация или сертификация.

В ходе мониторинга и оценки проверяющие обращают внимание на результаты деятельности педагога с целью определения эффективности его деятельности. Кроме того, в США учителей начальных и старших классов оценивают индивидуально. В США для оценки учителей начальных классов была принята система лицензирования стандартов обучения со стороны Национального центра сертификации. Оценки по этой системе требуют, чтобы педагоги документировали планы и обучение по единице обучения, записывали уроки на видеокассету, анализировали обучение и собирали, и оценивали доказательства обучения учащихся. Эта система оценки оценивается в соответствии с конкретными критериями, которые соответствуют стандартам обучения. Эти оценки важны для измерения эффективности педагога и помогают педагогам повысить эффективность.

Кроме того, в США для оценки профессиональной компетентности педагогов используются различные методы. Например, метод сертификации. В США сертификация педагогов осуществляется по двум направлениям: стандартному и альтернативному (альтернативному). Стандартная сертификация педагогов закреплена в традиционных учебных программах педагогических факультетов университетов и колледжей. Большинство американских педагогов (83%) выбирают стандартное направление сертификации. Стандартная сертификация может привести университеты к степени бакалавра или магистра.

Альтернативная сертификация присваивается кандидатам в области педагогики при наличии степени бакалавра. Альтернативная сертификация

происходит на образовательных базах университетов и колледжей, таких как образовательные центры и образовательные базы школ. 16% американских педагогов получают альтернативные (альтернативные) сертификаты. В США Служба контроля качества подготовки педагогов осуществляется органами лицензирования и сертификации при соответствующих государственных департаментах образования в каждом отдельном штате, и эти контрольные службы проходят в каждом штате на разных уровнях. Программа сертификации и лицензирования педагогов включает следующие основные разделы: базовые академические навыки, предметные знания, знание методов обучения, освоение практических занятий.

В США сертификация проводится с 7 возрастными категориями и в рамках 25 дисциплин. Сертификат действителен до 10 лет, и если срок действия сертификата истек, вы можете возобновить сертификационный цикл без повторного прохождения. Кроме того, педагоги также могут получить общенациональную лицензию, которую они могут использовать на всей территории США. Педагоги, получившие общенациональную лицензию, получают высокую заработную плату, и срок действия этой лицензии неограничен, только педагоги регулярно сдают экзамены.

Канада.

В Канаде ежегодно проводится внутришкольная оценка педагогов. В начале учебного года каждый учитель составляет план своего развития, в конце учебного года вносятся дополнения, связанные с изменениями в проделанной работе в течение года. В Канаде оценка учителей оценивается через отношения между директором и педагогом. Этот процесс контроля длится 20 дней, из них 5 дней и 15 дней проходит этап подготовки к контролю. При контроле рассматриваются следующие вопросы:

1. установление времени наблюдения;
2. составление годового плана профессионального развития;
3. Составление требований контроля классов;
4. объяснить важность учебной практики.

Результаты контроля заканчиваются итоговым отчетом внутришкольной оценки учителя, и к этой оценке можно отнести и контрольные фокусы.

Южная Корея.

Один из ключевых вопросов, касающихся повышения качества образования в Южной Корее, напрямую связан с профессиональным ростом учителей новой системы оценки учителей. Данная проблема позволяет выявить важность подходов родителей к улучшению обучения обучающихся, равенству в образовании, профессиональному развитию педагогов и качеству системы образования. Новая система оценки учителей, введенная правительством Южной Кореи в 2011 году, оказала сильное влияние на изменение политики в образовании Южной Кореи. Он изменил роли и отношения между руководителями школ и учителями, чтобы ответить на политику нового правительства.

Согласно отчету Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) за 2009 год, учителя государственных школ в Корее трудоустроены на постоянную работу. Корейские педагоги могут поступить на службу в государственные школы после сдачи национального экзамена для учителей и получения сертификата учителя. В Корее оценка педагогов традиционно проводится каждые пять лет с целью выдвижения на несколько административных должностей. Кроме того, с 1960-х годов Корея использует три разные системы оценки педагогов:

1. Рейтинг работы учителя;
2. зарплата учителя;
3. оценка профессионального развития учителя.

В настоящее время одной из основных проблем в системе образования Кореи является использование индивидуального репетиторства со стороны родителей. Это означает недоверие населения к знаниям и недоверие к труду педагога. В связи с этим, в Корее проводятся различные исследования и предпринимаются различные меры для решения этой проблемы со стороны правительства.

Российская Федерация.

Оценка деятельности учителей спонтанный, бессистемный и процесс, протекающий в каждой организации в своем порядке. Недостатком существующей системы оценки работы учителя в образовательной практике является ее недостаточная обеспеченность субъектами оценки, еще не реализована концепция комплексной внутренней и внешней оценки. В России оценка деятельности педагогов в общеобразовательных организациях, построенная на основе обеспечения профессионального взаимодействия педагога с различными социальными группами, является одной из основных целей. По мнению российских экспертов, профессиональная деятельность учителя связана с устойчивыми отношениями с окружающей его средой: это обучающиеся (школьники, студенты и т. д.), административные законные представители и коллеги. Поэтому на основе анализа эффективности взаимодействия с каждой из групп можно оценить педагогическую деятельность. Проблема оценки труда учителя заключается в том, чтобы найти параметры и критерии, методы и формы оценки и внедрить ее в образовательную практику. В данной системе оценивания учителя в России показатели оценки качества его деятельности по отношению к взаимодействию учителя и обучающихся можно разделить на две:

- 1) соответствие образовательных результатов обучающихся требованиям основной образовательной программы;
- 2) действия, направленные на воспитание и развитие личности обучающихся.

Оценка деятельности данного педагога подразумевает взаимодействие со всеми субъектами системы образования и позволяет создать комплексную устойчивую систему оценивания для любой образовательной организации в России.

Существует множество подходов к пониманию факторов, влияющих на эффективность работы в той или иной сфере деятельности. К таким подходам мы относим психофизиологические, мотивационные, способности, знания, умения и навыки. В настоящее время оценка качества профессиональной деятельности педагога во многом определяется результатами профессиональной деятельности. К профессиональной деятельности можно отнести воспитание учащихся педагогами, победу учащихся на Олимпиадах. Кроме того, данная оценка осуществляется в процессе аттестации педагогов с целью определения квалификационной категории. Данный процесс осуществляется приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 07.04.2014 г. №276 «Об утверждении Порядка аттестации педагогических работников организаций».

В России исследователи педагогической сферы Е. В. Бондаревская, Д. А. Иванов, О. В. Гукаленко, Я. Равен, В. Д. Шадриков, Н.Ф. Ефремова, В. А. Симонов и др. глубже исследовали проблему оценки эффективности учителя.

Наиболее популярной моделью исследования эффективности работы педагогов является модель оценки компетентности педагога. Шесть основных моделей оценки компетенций определяются В. Д. Шадриковым следующим образом:

1. Компетентность в области личностных качеств;
2. Компетентность в постановке целей и задач педагогической деятельности;
3. Компетентность мотивации обучающихся;
4. Компетентность в обеспечении информационной основы педагогической деятельности;
5. Компетенция разработки учебной программы, методических, дидактических материалов и принятия педагогических решений;
6. Компетентность в организации педагогической деятельности.

Одним из основных процессов в оценке педагога является представление информации. Данная компетентность характеризует особенности как содержательного компонента информации, так и ее эмоционального содержания, возможность применения в практической и повседневной жизни. Вместе с тем, учитывая стремительное развитие современных технологий и необходимость приобретения информационно-коммуникационной компетентности, современный педагог должен владеть новыми технологиями и уметь применять их в педагогической практике.

В России внедрена система сертификации педагогических кадров, основанная на профессиональном стандарте педагога. В некоторых регионах России существуют специальные центры добровольной сертификации педагогических кадров. Сертификация качества образовательных услуг осуществляется на основе добровольной оплаты затрат на проведение процедуры. Кроме того, в некоторых регионах России сертификация педагогических кадров проводится через дистанционное обучение. Помимо центра сертификации педагогических работников по всем специальностям, существуют центры и фонды подготовки по отдельным специальностям.

В результате анализа зарубежного опыта по оценке профессиональной компетентности педагогов были проанализированы следующие страны: Турция, Сингапур, Финляндия, США, Канада, Южная Корея и Российская Федерация. В каждой стране существуют уникальные модели системы оценки педагогов.

2. Инструментарий оценки результативности деятельности педагога школы

Международный опыт

Наблюдения в классе

Наблюдения учителей принимают различные формы, измеряют различные аспекты преподавания и сильно различаются по их реализации. Они могут представлять собой разработанный набор категорий, которые используются для предоставления формирующей обратной связи учителям. Это может быть продукт, приобретенный у внешнего поставщика, который поставляется с обучением и оценкой оценщика.

Чаще всего наблюдения происходят где-то от одного до нескольких раз в течение учебного года, охватывают примерно один урок и происходят в день, согласованный учителем и оценщиком. Часто между оценщиком и учителем проводится предварительные или постнаблюдательные обсуждения.

Степень, в которой наблюдения могут или должны использоваться для конкретных целей, зависит от инструмента, от того, как этот инструмент был разработан, от уровня обучения и мониторинга, которые получают оценщики, и от психометрических свойств инструмента.

Обзор исследования показывает, что оценки наблюдения были связаны с важными показателями результатов, такими как успеваемость учащихся (Gallagher, 2004; Kimball, White, Milanowski, & Borman, 2004; Milanowski, 2004).

При измерении эффективности учителей с помощью наблюдений в классе решающее значение имеют достоверные и соответствующие инструменты, а также обученные оценщики, чтобы использовать эти инструменты стандартными способами, чтобы результаты были сопоставимы в разных классах.

Тот, кто использует оценки оценщиков, также хотел бы быть уверенным, что в течение всего учебного года оценщики последовательно применяют эти критерии. Было бы проблематично, если бы оценки были более мягкими в начале года (потому что, например, учителя только начинают) и более строгими в середине или конце года (потому что оценщики видели много преподавания). Это означало бы, что оценки человека будут частично зависеть от того, когда они были замечены. В дополнение к вопросам о том, в какой день в течение года проводятся наблюдения, пользователи протоколов наблюдений также должны обращать внимание на наличие или отсутствие информации (и обучения), которая помогла бы оценщикам последовательно применять критерии оценки в разное время суток и по предмету.

В зависимости от протокола инструкторы могли исследовать, обдумывать или разрабатывать учебные материалы для решения этих проблем. Эти вопросы имеют решающее значение для любого протокола, но они особенно важны, если баллы будут использоваться для целей, которые имеют важные последствия, таких как срок увольнения или денежная компенсация.

Учитывая эти технические соображения, наблюдения могут предоставить важную и полезную информацию о практике учителя, если их использовать вдумчиво. Однако нужно быть осторожным, потому что наблюдения подвержены искажениям в оценках, чего нельзя сказать о некоторых других показателях эффективности учителей.

Примеры протоколов наблюдения

Система обучения Danielson (1996) является одним из наиболее часто используемых протоколов наблюдения в округах (Brandt, Mathers, Oliva, Brown-Sims, & Hess, 2007).

Danielson основала структуру на исследованиях, которые она и ее коллеги провели при разработке Praxis III, протокола наблюдений, разработанного ETS для оценки успеваемости начинающих учителей в классе. Исследователи ETS работали со многими учителями и другими преподавателями, чтобы сделать следующее:

- определите целостный взгляд на преподавание;
- опишите сложные взаимоотношения учителей и учеников;
- изучите важность адаптации преподавания к индивидуальным, развивающим и культурным различиям учащихся;
- рассмотрите влияние преподаваемого предмета на преподавание;
- изложите последствия всего этого для оценки учителей.

Структура обучения описывается на веб-сайте Danielson Group как «основанный на исследованиях набор компонентов обучения, согласованный со стандартами INTASC и основанный на конструктивистском взгляде на обучение и преподавание».

Состоит из 4 доменов, разбитых на 22 компонента и 76 более мелких элементов. Учителя оцениваются по подробной рубрике, которая может быть использована для оценки каждого из 76 элементов как неудовлетворительного, базового, профессионального или отличного. Структура может использоваться для нескольких целей, таких как рефлексия и самооценка, наставничество и ввод в курс дела, наставничество со стороны сверстников и надзор. Хотя его можно использовать для итоговой оценки, ключевым моментом является предоставление обратной связи для формирующего использования. Согласно веб-сайту Danielson Group:

Система может использоваться для многих целей, но его полная ценность реализуется как основа для профессиональных общения между практиками, поскольку они стремятся повысить свои навыки в сложной задаче преподавания. Эта структура может быть использована в качестве основы процессов наставничества, коучинга, профессионального развития и оценки учителей в школе или регионе, тем самым связывая все эти виды деятельности воедино и помогая учителям стать более вдумчивыми практиками.

Система была внедрена и изучена в таких округах, как Цинциннати (Огайо); Рино/Спаркс (Невада); Ковентри (Род-Айленд); и Лос-Анджелес (Калифорния).

В нескольких исследованиях было обнаружено, что учителя, набравшие более высокие баллы по этой системе, были связаны с более высокими достижениями учащихся (Gallagher, 2004; Kimball et al., 2004; Milanowski, 2004; Milanowski, Kimball, & Odden, 2005). Эти результаты варьируются в зависимости от предмета (чтение и математика) и уровня успеваемости и имеют небольшие корреляции.

Например, школа в Лос-Анджелесе, которая использовала эту систему, применила ее для конкретного предмета для одновременной формирующей и итоговой обратной связи и связала оценки с оплатой за заслуги, основанной на навыках. В Цинциннати версия, не относящаяся к конкретному предмету, использовалась как для формирующих, так и для суммирующих целей и была связана с оплатой за заслуги, основанной на навыках. В отчетах об исследованиях на этих сайтах сообщалось о наблюдениях, проводимых от трех до шести раз в год нанятым преподавателем-оценщиком (который был освобожден от преподавательских обязанностей на три года) и/или администратором. В Неваде директор и помощники директора использовали несколько источников доказательств для присвоения баллов по версии модифицированной структуры, не относящейся к конкретному предмету. Эта информация использовалась для формирования и обобщения, но она не использовалась для денежной компенсации. В Ковентри, штат Род-Айленд, директора школ и заведующие отделами провели наблюдения на основе модифицированной версии этой системы. Частота наблюдений зависела от статуса владения, и баллы не должны были быть привязаны к оплате труда. В двух случаях, когда для принятия решений о компенсации использовались оценки за обучение, они использовались вместе с другой информацией (например, учетными данными, опытом).

Исследовательская документация указывает на ряд важных моментов. Во-первых, значительная часть учителей на каждом сайте считает систему заслуживающей доверия и полезной для их преподавания (Heneman, Milanowski, Kimball, & Odden, 2006). Баллы использовались в четырех округах и 179 школах по всей стране как для формирующих, так и для суммирующих целей, что позволяет предположить, что систему можно использовать для обучения в различных контекстах и целях. Она является общей в отношении уровня подготовки и предметной области. В нем не отражены специфические для предмета аспекты преподавания, хотя по крайней мере в одном округе удалось разработать тематические версии. В исследовании не указано, работают ли модифицированные версии инструмента также хорошо, как версии, соответствующие рекомендациям Danielson.

Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Этот инструмент наблюдения был разработан в Университете Вирджинии в качестве показателя качества занятий в дошкольных учреждениях и в начальных классах. Был проведен ряд исследований для изучения взаимосвязи между оценками в CLASS и академическим и социальным ростом учащихся, как описано в этом разделе. CLASS был концептуально основан на теориях развития ребенка, а измерения характеризуют взаимодействие между учащимися и учителями

(Pianta, La Paro, & Hamre, 2007). В CLASS «основное внимание уделяется тому, что учителя делают с имеющимися у них материалами и взаимодействуют с учащимися» (Pianta, La Paro и др., 2007). Хотя инструмент начинался как мера классных комнат в начальных классах, в настоящее время разработаны протоколы для дошкольного возраста, 5-12 классов.

Структура CLASS – это теоретически обоснованная и эмпирически подтвержденная концептуализация взаимодействия в классе, организованная в три основные области:

- 1) эмоциональная поддержка;
- 2) организация класса;
- 3) учебная поддержка.

Каждая область имеет набор более специфических аспектов взаимодействия в классе, которые считаются важными для академического и социального развития учащихся.

Конструкция эмоциональной поддержки относится к способности учителя создавать атмосферу в классе и устанавливать отношения, которые улучшают социальное и эмоциональное функционирование учащихся.

Конструкция организации класса относится к процессам в классе, связанным с организацией и управлением поведением, временем и вниманием учащихся в классе.

Конструкция поддержки обучения относится к обучению, которое согласуется как с теориями о том, как учащиеся лучше всего учатся, так и с моделями контента, специфичными для конкретной предметной области.

CLASS использует временную выборку в форме циклов наблюдения. Цикл определяется как 30-минутный период, в течение которого первые 20 минут используются для наблюдений и заметок, а следующие 10 минут используются для подсчета очков.

CLASS использовался как для наблюдений в режиме реального времени, так и для видеозаписей уроков. Авторы CLASS обнаружили, что «четыре цикла обеспечивают репрезентативную выборку классов» (Pianta, La Paro и др., 2007).

Основываясь на двух крупных исследованиях с использованием CLASS, исследователи также обнаружили, что оценки относительно стабильны в течение всего учебного года. Однако есть небольшие различия в средних баллах во время праздников и ближе к концу года.

Разработчики CLASS предлагают обучение группам, заинтересованным в использовании протокола. Обучение состоит из двухдневного тренинга и подсчета очков, на котором потенциальные оценщики смотрят многочисленные 20-минутные обучающие видео, которые были оценены по консенсусу как минимум тремя мастерами.

В конце обучения потенциальные оценщики сдают тест на надежность на пяти 20-минутных отрезках видеозаписываемого обучения. Считается, что оценщик достиг достаточной надежности, если он или она набирает балл в пределах одного балла от консенсусного балла основных оценщиков для этого видеоклипа. Учебные материалы до сих пор были успешными, достигнув

средней межотраслевой надежности в 87 процентов (Pianta, La Paro и др., 2007).

Хотя предоставленная информация свидетельствует о том, что инструменты в дошкольном и начальном уровне образования отличаются высоким качеством, необходимо учитывать ряд факторов. Существует мало информации о вторичном инструменте, и поэтому его следует использовать с осторожностью. Протокол может использоваться по всем предметам, но он ориентирован на уровни классов. Протокол действительно имеет область поддержки обучения, но ограничен с точки зрения вида предметной информации, которую он может генерировать для формирующих целей. Растет число округов и школ, использующих протокол; однако исследование не показывает, адаптируют ли округа или используют ли они этот инструмент.

Кроме того, неизвестно, считают ли округа доступным или выполнимым обучение оценщиков на надежном и выверенном уровне. Многие исследователи считают оценки, полученные в CLASS, значимыми, но опять же, существует не так много информации о том, как учителя оценивают оценки CLASS.

Как класс инструментов, протоколы наблюдения обладают рядом сильных сторон. Наблюдения учителя часто кажутся обоснованными. В той степени, в какой рейтинги наблюдений отражают, кого учителя и администраторы считают хорошим учителем, заинтересованные стороны могут поддерживать их использование. Это делает особенно важным разработку конкретного протокола, отражающего идеи заинтересованных сторон о наилучшей практике и внедряемого надежными и обоснованными способами. Когда протоколы наблюдения вступают в противоречие с убеждениями заинтересованных сторон и/или применяются предвзятым образом, достоверность результатов ослабляется. Таким образом, учет мнений заинтересованных сторон о содержании и реализации протоколов наблюдения может быть полезным.

Еще одна сильная сторона заключается в том, что протоколы наблюдения использовались и могут использоваться как часть компенсации учителям. Они были умеренно связаны с успеваемостью учащихся, в зависимости от инструмента. Они также использовались как для формирования, так и для обобщения, что позволяет предположить, что один и тот же инструмент может служить нескольким целям для округов. Для формирующего использования наблюдения могут обеспечить богатую обратную связь о сильных и слабых сторонах учителей. Этот тип богатой обратной связи может быть продуктивно использован для формирующих оценок учителей. Оценщик может поделиться с учителем результатами оценки, а затем использовать эти результаты, чтобы помочь разработать (совместно) план профессионального развития и личностного роста, который приведет к более тесному соответствию эффективным методам преподавания.

Однако существует ряд предостережений, которые стоит иметь в виду, рассматривая возможность использования наблюдений для оценки в любой форме. Наиболее популярные и хорошо изученные инструменты носят общий

характер и могут не учитывать специфику предмета таким образом, чтобы это могло помочь учителям в их стремлении преподавать большему количеству учащихся все более амбициозный контент. Многие протоколы использовались в исследовательских проектах только самими исследователями (или одним из исследователей, который не участвовал в разработке протокола). Это отсутствие полевых испытаний вызывает две серьезные проблемы. Во-первых, для многих инструментов не очевидно, возможно ли для округов эффективно использовать протоколы в целях, не связанных с исследованиями. Эта проблема может быть решена путем обзора самих инструментов и беседы с разработчиками, но, тем не менее, важно отметить, что существует мало исследований, которые могли бы помочь практикам в этом вопросе. Кроме того, поскольку многие протоколы не использовались для улучшения практики, неизвестно, может ли округ ожидать изменений в практике учителей при использовании конкретного протокола. Это серьезный пробел в понимании того, как эти протоколы могут улучшить практику.

Кроме того, еще одной проблемой является связь между наблюдениями и успеваемостью учащихся и другими показателями результатов. Хотя было проведено несколько исследований, которые связывают оценки учителей по протоколам наблюдения с повышением успеваемости учащихся (Gallagher, 2004; Kimball et al., 2004; A. Milanowski, 2004), предстоит проделать еще много работы. Например, существует мало исследований, которые связывают оценки по хорошо проверенным протоколам наблюдения с другими результатами учащихся, представляющими интерес. Наблюдения учителя могут многое рассказать о том, насколько хорошо практика данного учителя соответствует тому, что считается хорошей практикой, но без привязки этой информации к результатам учащихся определить эффективность сложно.

Последний набор проблем, связанных с протоколами наблюдения, связан с вопросом об оценщиках. Правильное обучение имеет важное значение, потому что оценщики выносят суждения о том, что они видят.

McGreal (1990) утверждает: «Природа рейтинговых шкал с высокой степенью логического вывода возлагает бремя выбора рейтинга непосредственно на оценщика». Значительный прогресс был достигнут в разработке методов обеспечения более последовательных оценок с помощью обучения оценщиков. Однако нет никакой гарантии, что данный штат или округ действительно использует эти методы, а это означает, что разные оценщики могут давать очень разные оценки одному и тому же учителю, в зависимости от их взглядов на хорошее преподавание. Измерение эффективности учителей с помощью наблюдений может быть очень неравномерным, что ставит под угрозу полезность и достоверность самих протоколов.

Оценка директорами школ

Наблюдение за классом, проводимое директорами или заместителями директоров, является одной из наиболее распространенных форм оценки учителей (Brandt et al., 2007). Формат варьируется в зависимости от района; например, основная оценка может состоять из формального наблюдения с

использованием проверенного инструмента, проводимого в заранее определенное время, в сочетании с предварительными и последующими интервью с учителями и использоваться как для формирующих, так и для итоговых целей (Heneman, Milanowski, et al., 2006). Это также может быть неофициальный визит директора школы, используемый для создания быстрого впечатления о том, как и что учитель делает в классе.

Основные оценки отличаются от оценок, проводимых окружным персоналом, исследователями или другими внешними оценщиками, которые наняты и обучены для проведения оценок. Директора лучше всего осведомлены о ситуации в своих школах, а также о контингенте учащихся и учителей, и поэтому, скорее всего, будут сравнивать школьных учителей друг с другом, а не с большей группой учителей в округе или штате. Они могут использовать методы оценки, которые служат нескольким целям:

- Для предоставления итоговых оценочных баллов для целей школьной, районной, государственной или федеральной отчетности.
- Для информирования о решениях о пребывании в должности или увольнении.
- Выявить учителей, нуждающихся в исправлении.
- Обеспечить формирующую обратную связь для улучшения практики учителей.

Несмотря на то, что, директора школ могут стать ценными источниками информации о своих школах и учителях, также они также могут внести предвзятость в интерпретацию директорами поведения учителей.

Оценка директора является наиболее распространенным компонентом систем оценки учителей, существует не так много убедительных доказательств достоверности этих оценок. В исследовании Brandt и др. (2007), рассматривалась политика округов в отношении оценки учителей в нескольких округах Среднего Запада. Они обнаружили, что директора и администраторы обычно проводили оценки, которые в первую очередь были сосредоточены на принятии решений о том, какие начинающие учителя должны быть сохранены и освобождены.

В других исследованиях изучалась точность и прогностическая ценность оценок учителей путем сравнения субъективных оценок учителей с оценками достижений учащихся с добавленной стоимостью (Harris & Sass, 2007b; Jacob & Lefgren, 2005, 2008; Medley & Coker, 1987; Wilkerson, Manatt, Rogers, & Maughan, 2000).

Эти исследования требовали, чтобы директора оценивали учителей в своей школе по шкале, созданной исследователем. Поскольку эти рейтинги не были основаны на конкретном наблюдении и не были привязаны к какому-либо официальному принятию решений, эти исследования отличаются от контекста оценки директоров, как это обычно происходит в школах, но они поднимают заслуживающие внимания вопросы о точности суждений директоров.

Основной вывод этих исследований заключается в том, что оценки директоров школ в значительной степени коррелируют с оценками учителей,

но корреляция обычно низкая. Было обнаружено, что директора школ довольно точно идентифицируют учителей в верхней или нижней группе эффективности, но были менее успешны в различении учителей в середине (Jacob & Lefgren, 2008).

Полученные данные указывают на то, что оценки директоров школ являются лучшими показателями оценки добавленной стоимости учителей, чем несколько стандартных показателей качества учителей (например, опыт, сертификация и образование) (Harris & Sass, 2007); однако некоторые конкретные результаты представляют неоднозначную картину.

Harris & Sass (2007) обнаружили, что оценки директоров были столь же точны в прогнозировании будущих достижений учащихся, как и дополнительные показатели эффективности учителей, в то время как Jacob & Lefgren (2008) обнаружили, что оценки директоров являются менее точными предикторами, чем дополнительные показатели.

Wilkerson et al. (2000) обнаружили, что оценки учащихся учителями были лучшими предикторами успеваемости, чем оценки директора. Jacob & Lefgren (2008) также исследовали некоторые предположения о том, почему корреляция между оценками директора и оценками с добавленной стоимостью была ниже, чем ожидалось, и обнаружили, что директора, возможно, склонны уделять больше внимания среднему уровню достижений в классе учителя, а не относительному улучшению, которого добились учащиеся (т.е. они не учитывают различия в составе класса).

Кроме того, они обнаружили, что директора школ могут быть склонны сосредотачиваться на своих самых последних наблюдениях за учителем, а не рассматривать долгосрочную работу учителя. Их данные подтверждают идею о том, что комбинация основных оценок и дополнительных показателей является более сильным предиктором успеваемости учащихся, чем любой из них по отдельности.

Учитывая множество областей, которыми директор должен заниматься одновременно, и в интересах уменьшения субъективности и потенциальной предвзятости, присущих наблюдению, администраторам рекомендуется использовать конкретный и проверенный протокол наблюдения при проведении оценок учителей, особенно если информация является для использования при принятии любых решений с высокими ставками.

При выборе инструмента следует уделять пристальное внимание его предполагаемому и проверенному использованию. Администраторы должны быть полностью обучены работе с инструментарием, должна быть установлена надежность измерителя и должна проводиться периодическая повторная калибровка.

Наблюдения должны проводиться несколько раз в год для обеспечения надежности, и сочетание объявленных и необъявленных посещений может быть предпочтительным для обеспечения того, чтобы наблюдения отражали более полную картину практики учителя.

Еще одним важным фактором является направленность оценки. Например, наблюдение, оценивающее глубокое или специфическое знание

содержания, может быть лучше проведено учителем-сверстником или экспертом по содержанию, поскольку директор или администратор могут не обладать специальными знаниями для вынесения наилучших суждений, необходимых для такого типа оценки (Stodolsky, 1990; Weber, 1987; Yon, Burnap, & Kohut, 2002). Использование комбинации основных и экспертных оценок является еще одним фактором, которое может повысить достоверность оценки.

Чтобы учесть все эти идеи, директорам школ следует рассмотреть систему оценки, которая служит как формирующим, так и итоговым целям и вовлекает учителей в процесс.

Если директора школ рассматриваются как неосведомленные или несправедливые оценщики, учителя, в свою очередь, могут не воспринимать процедуры оценки всерьез. Заблаговременное информирование учителей о критериях, по которым их оценивают, последующее предоставление им обратной связи, предоставление им возможности обсудить свою оценку и предложение им поддержки в определении областей, в которых они нуждаются в улучшении, укрепят доверие к оценке.

Системы оценки с большей вероятностью будут продуктивными и уважаемыми учителями, если процессы хорошо объясняются и понятны учителям, хорошо согласуются со школьными целями и стандартами, используются для информирования учителей и поощрения профессионального развития и рассматриваются как система поддержки для продвижения общешкольного совершенствования.

Анализ артефактов в классе

Другим методом, который был введен в область оценки учителей, является анализ артефактов в классе, таких как планы уроков, задания учителей, оценки, рубрики оценки и работы учащихся.

Артефакты в классе, которые выбирает и создает учитель, а также созданные работы учащихся могут дать представление о типах возможностей для обучения, которые предоставляются учащимся на повседневной основе.

В зависимости от целей и приоритетов оценки артефакты могут оцениваться по широкому спектру критериев, включая строгость, подлинность, интеллектуальную востребованность, соответствие стандартам, ясность и полноту.

Хотя проверка планов уроков учителя или работы учащихся часто упоминается как часть процедур оценки учителей, немногие системы используют структурированный и проверенный протокол для анализа артефактов для оценки качества обучения.

Использование действительного протокола для анализа заданий учителя и работы учащихся представляет собой потенциально полезный компромисс с точки зрения предоставления окна в реальную практику в классе, о чем свидетельствуют артефакты в классе, при использовании метода, который менее трудоемкий и дорогостоящий, чем полное наблюдение в классе.

Оценка качества обучения (IQA).

Большая часть работы над этим была проделана Национальным центром исследований в области оценки, стандартов и тестирования студентов (CRESST), расположенным в Калифорнийском университете в Лос-Анджелесе.

Исследователи CRESST много работали над разработкой Оценки качества обучения (IQA), протокола, который может использоваться как для оценки качества обучения в классе, так и для предоставления обратной связи учителям в целях профессионального развития.

IQA состоит из протоколов для оценки качества заданий учителей и работы учащихся по пониманию прочитанного и математике. Рубрики фокусируются на качестве обсуждения, строгости занятий и заданий, а также на качестве ожиданий, сообщаемых учащимся (Matsumura, Slater, Junker et al., 2006).

CRESST провела несколько экспериментальных исследований IQA, обнаружив, что рубрики, как правило, коррелируют с качеством наблюдаемого обучения, качеством работы учащихся и стандартизированными результатами тестов учащихся (Clare & Aschbacher, 2001; Junker et al., 2006; Matsumura, Garnier, Pascal, & Valdés, 2002; Matsumura & Pascal, 2003; Matsumura, Slater, Junker et al., 2006).

Эти исследования также указывают на разумную надежность инструментария, хотя для подтверждения его надежности и стабильности может потребоваться дополнительная работа. Например, была проведена работа по определению идеального количества заданий, которые должны быть собраны для максимальной точности оценок при минимизации времени и усилий учителя.

Протокол назначения интеллектуальных требований (IDAP).

Newmann et al. из Консорциума Чикагских школьных исследований провели еще одно направление работы по анализу учебных артефактов (Newmann et al., 2001; Newmann, Lopez, & Bryk, 1998).

Эти исследователи были заинтересованы в определении достоверности и интеллектуальной востребованности заданий в классе и создали рубрики для оценки заданий учителей и работы учащихся по математике и чтению.

Рубрика оценивает степень, в которой задание включает в себя накопление знаний, способствует дисциплинированному исследованию и демонстрирует ценность за пределами школы. Авторы собрали «типичные» и «сложные» задания от учителей начальной школы Чикаго, которые были оценены обученными оценщиками в соответствии с рубрикой (Newmann et al., 1998).

Оценщики смогли достичь высокого уровня межстрановой надежности, используя рубрики, с более чем 90% совпадением в пределах одного балла по различным предметам и набранным оценкам.

Оценки IDAP были сопоставлены с достижениями учащихся в классе каждого учителя. Результаты показали, что в классах с заданиями, набравшими более высокие баллы, успеваемость учащихся по тесту базовых навыков штата Айова была на 20% выше, чем в среднем по стране; в классах

с заданиями, набравшими более низкие баллы, успеваемость была на 22-25% ниже, чем в среднем по стране.

Использование заданий с высоким спросом, по-видимому, не было связано с демографией учащихся и предыдущими достижениями и приносило пользу как учащимся с высокими, так и с низкими предыдущими достижениями.

Записная книжка (Scoop Notebook).

Другим примером является Scoop Notebook, разработанный и опробованный Borko, Stecher, Alonzo, Moncure и McClam (2005) и дополнительно проанализированный Borko, Stecher и Kufner (2007), используемый для оценки практики в классе посредством изучения артефактов, отражающих процесс преподавания и обучения.

Материалы в тетради включали раздаточные материалы, рубрики оценки, записи на доске, классные работы учащихся, домашние задания учащихся и проекты.

В пилотном исследовании 13 учителей математики и естественных наук средней школы учителя представили два примера работы «высокого» и «среднего» качества для каждого набора классных работ или домашних заданий, собранных за период от пяти до семи дней.

Учителя также фотографировали предметы в классе (например, надписи на доске) и отвечали на рефлексивные вопросы об уроках.

Многомерные руководства по оценке были разработаны исследователями с использованием стандартов образования в области математики и естественных наук и были оценены двумя или более подготовленными оценщиками.

Хотя согласие оценщиков было выше, чем можно было бы предсказать случайно, были явные области, в которых оценщики были непоследовательны, и они, по-видимому, лучше оценивали отсутствие доказательств, а не наличие доказательств.

Было также установлено, что оценки в достаточной степени согласуются с показателями наблюдений, но в этом небольшом пилотном исследовании не было сделано никаких ссылок на успеваемость учащихся.

Анализ артефактов в классе – многообещающий метод, позволяющий получить всестороннее представление о качестве преподавания учителя и получить более глубокое понимание его или ее намерений и ожиданий.

Это может оказаться практичным и осуществимым методом, поскольку артефакты уже созданы учителем, и процедуры, по-видимому, не налагают необоснованного бремени на учителей (Borko et al., 2005). Этот метод потенциально может предоставить обобщающую информацию об обучении, а также богатую формирующую информацию и возможность для размышлений учителям.

Однако следует принять во внимание несколько предостережений. Как и в случае с другими методами, рассмотренными до сих пор, точная оценка имеет важное значение для сохранения достоверности инструментов.

Это требует надлежащей подготовки и калибровки оценщиков, а также может потребовать, чтобы оценщики обладали определенными знаниями по оцениваемому предмету. В некоторых исследованиях также отмечается, что отсутствие различий в качестве заданий (т.е. учителя в школе постоянно назначают задания очень низкого качества) может затруднить проверку рубрик оценки (Matsumura, Patthey-Chavez, Valdés, & Garnier, 2002).

Необходимо провести дополнительные исследования для изучения надежности и стабильности рейтингов и изучения связей с успеваемостью учащихся. По-прежнему не хватает исследований, документирующих использование этих инструментов на практике, и они еще не подтверждены независимыми исследовательскими усилиями.

Таким образом, требуется гораздо больше работы для подтверждения использования этого метода в реальных условиях оценки, прежде чем его следует рассматривать в качестве основного средства оценки учителей.

Портфолио

Портфолио – это коллекция материалов, собранных учителями для демонстрации доказательств их практики преподавания, школьной деятельности и прогресса учащихся.

Они отличаются от анализа учебных артефактов тем, что материалы портфолио собираются и создаются учителем с целью оценки и предназначены для демонстрации образцовой работы, в отличие от выборки артефактов, которые уже используются в классе учителя.

Собранные материалы предназначены для демонстрации выполнения определенных заранее установленных стандартов, и часто портфолио предназначены для содействия размышлениям и совершенствованию учителей в дополнение к использованию для оценки.

Примеры материалов портфолио включают планы уроков для учителей, расписания, задания, оценки, образцы работ учащихся, видеозаписи занятий и взаимодействия в классе, размышляющие записи, заметки от родителей, а также специальные награды или признания.

Частью упражнения для учителей является выбор возможного количества артефактов, которые будут представлять весь спектр их методов преподавания и больший вклад школы, демонстрируя при этом, насколько их работа соответствует заданным стандартам. Процесс составления портфолио часто требует обоснования того, почему артефакты были включены и как они соотносятся со стандартами (Painter, 2001).

Портфолио обычно используются в программах подготовки учителей в качестве требования для получения лицензии, но штаты все чаще используют оценку портфолио для оценки как начинающих, так и опытных учителей.

Штат Вермонт реформировал свою программу оценки эффективности, начиная с 1988 года, внедрив уникальную систему, которая использовала оценки эффективности, а именно портфолио, в качестве основного источника оценки, а не дополнения к более традиционной программе (Koretz, Stecher, Klein, & McCaffrey, 1994).

В Коннектикуте также действует хорошо известная программа поддержки и обучения начинающих педагогов (BEST), которая требует от учителей заполнения портфолио в рамках их постоянных требований к лицензированию.

Программа профессиональных сертификатов штата Вашингтон предлагает расширенную сертификацию, которая требует заполнения портфолио в классе, а в штате Висконсин действует добровольная лицензия магистра образования, которая требует, чтобы учитель продемонстрировал продвинутые навыки при оценке портфолио в соответствии со Стандартами развития и лицензирования педагогов штата Висконсин.

Программа поддержки и обучения начинающих педагогов Коннектикута (BEST).

Программа BEST – это двухлетняя программа введения в курс дела, поддержки и оценки для новых учителей в штате Коннектикут. Первый год состоит из семинаров, практикумов и встреч с назначенным преподавателем-наставником, что дает новым учителям возможность развивать свою практику. В течение второго года учителя представляют портфолио для оценки своей практики, и для получения полной сертификации и продолжения преподавания в штате требуется удовлетворительная оценка.

Учителя, не прошедшие аттестацию, должны пройти дальнейшее повышение квалификации и повторно представить портфолио в течение третьего года; если они не пройдут аттестацию на третьем году, им больше не разрешается преподавать в государственных школах Коннектикута.

В рамках программы учителя имеют право на поддержку со стороны школы в виде наставничества, времени выпуска и поддержки обучения по конкретному содержанию, а также на государственную поддержку в виде семинаров по повышению квалификации, конференций и интернет-ресурсов.

В свою очередь, ожидается, что начинающие учителя будут выполнять требования программы BEST и поддерживать свою сертификацию в актуальном состоянии, используя предоставленные им ресурсы (Connecticut State Department of Education, 2007; Pecheone & Stansbury, 1996).

Стандарты оценки BEST портфолио взяты из Общего ядра стандартов преподавания штата Коннектикут и основаны на демонстрации основополагающих навыков, которые, как считается, являются общими для учителей всех уровней и предметов, а также на установлении знаний и компетентности в конкретных областях дисциплины.

BEST портфолио включают «ежедневные планы уроков для пяти-восьмичасового обучения с одним классом; от двух до четырех видеозаписанных фрагментов обучения, общей продолжительностью примерно 30-40 минут; примеры работы двух учеников; и размышляющие комментарии о преподавании и обучении, которые имели место во время обучения» (Connecticut State Department of Education, 2007).

Портфолио оцениваются опытными преподавателями по той же дисциплине, что и оцениваемый учитель. Эти оценщики нанимаются Департаментом образования штата Коннектикут, работают в течение двух лет

в департаменте в качестве преподавателей по месту жительства и должны пройти не менее 50 часов всестороннего обучения по подсчету баллов и сдать оценки надежности.

После оценки портфолио учителям предоставляется индивидуальная сводка результатов, в которой обсуждаются их результаты в соответствии с категориями разработки и внедрения инструкций, оценки обучения и анализа преподавания.

Портфолио оцениваются на основе ряда руководящих вопросов по конкретным дисциплинам и показателей эффективности, которые включены в справочники по портфолио, чтобы учителя были полностью осведомлены о критериях оценки при создании своих портфолио (Connecticut State Department of Education, 2007).

Сертификация Национального совета по профессиональным стандартам преподавания (NBPTS).

NBPTS предлагает систему сертификации для признания опытных учителей, которые соответствуют высоким и строгим стандартам, а основным компонентом их оценки является оценка портфолио (другим компонентом является оценка знаний по предмету).

NBPTS предлагает 25 сертификатов, которые охватывают различные предметные области и уровни развития учащихся. Стандарты сертификации в каждой области разрабатываются комитетами опытных учителей и специалистов в области образования, развития детей и других соответствующих областях.

Требование к портфолио состоит из четырех различных работ, три из которых основаны на классе, а одна демонстрирует работу с семьями, сообществом, коллегами и более широкой профессией.

Содержимое портфолио включает видеозапись учебной практики, видеозапись взаимодействия учителя и ученика и образцы студенческих работ; все записи должны сопровождаться подробным отражением и анализом представленной инструкции.

Портфолио оцениваются экспертами, которые прошли интенсивное обучение в рамках NBPTS и выполнили квалификационные требования, продемонстрировав понимание стандартов NBPTS, инструкций, руководств по оценке и рубрик. Учителя и школьные консультанты, особенно те, кто прошел сертификацию Национального совета, имеют право подать заявку на получение статуса оценщиков (National Board for Professional Teaching Standards, 2008).

Было проведено много исследований по сертификации NBPTS. Существует несколько исследований, связывающих сертификацию NBPTS с повышением успеваемости учащихся (Cavalluzzo, 2004; Clotfelter, Ladd, & Vigdor, 2006; Goldhaber & Anthony, 2004; Vandevort et al., 2004), хотя есть также исследования, которые не обнаруживают взаимосвязи (Cunningham & Stone, 2005; McColskey et al., 2005; Sanders, Ashton, & Wright, 2005).

В недавней оценке, проведенной по заказу США Департамент образования по результатам сертификации NBPTS, Комитет по оценке

сертификации учителей определил, что сертификация NBPTS успешна в выявлении высокоэффективных учителей, но недостаточно доказательств, чтобы определить, приводит ли сам процесс к улучшению на практике или учителя, которые уже эффективны, завершают процесс (Hakel, Koenig, & Elliott, 2008).

Поскольку участие NBPTS является строго добровольным, результаты исследований, изучающих влияние процесса NBPTS на учителей, могут быть трудными для интерпретации.

Учителя, которые проходят сертификацию, представляют собой группу, выбранную самостоятельно, и могут существенно отличаться от преподавательского состава в целом (Pechone, Pigg, Chung, & Souviney, 2005).

Хотя процесс NBPTS, как правило, рассматривается учителями как способствующий их обучению и профессиональному росту, эти выводы основаны в основном на восприятии учителей или администраторов (Pechone et al., 2005) и еще не были проверены исследованиями с использованием более прямых показателей обучения (Hakel et al., 2008).

Самоотчеты о практике учителя

В этом разделе рассматриваются различные категории показателей самоотчета эффективности работы учителей.

Эти меры побуждают учителей отчитываться о том, что они делают в классе, и могут принимать форму опросов, учебных журналов и интервью. Эти показатели сильно различаются в зависимости от направленности, уровня детализации, который они пытаются собрать, и предполагаемого использования оценок.

Малленс (1995) описывает несколько соображений в отношении разработки крупномасштабных показателей обследования преподавания, таких как, имеют ли измеряемые аспекты отношение к успеваемости учащихся или другим результатам, представляющим интерес, могут ли эти показатели служить основой для политики и принятия решений, направленных на улучшение образования, и могут ли эти показатели использоваться соответствующим образом с интересующей аудиторией. Например, как обсуждалось в разделе наблюдения, показатели обследования могут быть сосредоточены на широких и всеобъемлющих аспектах преподавания, которые считаются важными во всех контекстах, или они могут быть сосредоточены на конкретных предметах, областях содержания, уровнях оценки или методах.

Показатели обследования могут состоять из простых контрольных списков легко наблюдаемых моделей поведения и практик; они могут содержать рейтинговые шкалы, которые пытаются оценить степень использования определенных практик или соответствия определенным стандартам; или они могут быть предназначены для измерения точной частоты использования практик или стандартов.

Таким образом, этот класс мер довольно широк по охвату, и соображения при выборе или разработке меры самоотчета будут в значительной степени зависеть от ее предполагаемой цели и использования.

Опросы

Несколько крупномасштабных и хорошо известных опросов преподавателей сосредоточены на измерении практики, ориентированной на реформы, или введении в действие учебных программ.

Примерами крупномасштабных обследований являются исследования, разработанные Национальным центром статистики образования (NCES); Тенденции в международных исследованиях математики и естественных наук (TIMSS); Обзор реформы и Обзоры принятой учебной программы (SEC); и исследования Корпорации RAND, включая Проект оценки школьной реформы, Проверка национальных показателей учебной программы и Калифорнийской системы оценки обучения (CLAS).

Некоторые из них носят широкий характер и предназначены для использования всеми учителями (например, опрос NCES), в то время как другие являются предметными и ориентированы на содержание (например, опросы TIMSS и CLAS).

Mullens (1995) выделяет четыре широких аспекта обучения в классе, которые имеют решающее значение для проведения крупномасштабных обследований: педагогика, профессиональное развитие, учебные материалы и технологии, а также тематическое освещение в рамках курсов.

Согласно Mullens (1995), «все четыре рассматриваемых аспекта имеют установленную или ожидаемую связь с успеваемостью учащихся и могут предоставить интересную информацию о различиях в успеваемости. Из четырех дисциплин педагогика и тематическое освещение в рамках курсов в большей степени связаны с взаимодействием учителя и ученика и, следовательно, могут иметь более тесную связь с успеваемостью учащихся».

Одним из примеров тщательно разработанного и протестированного крупномасштабного опроса является SEC, который был создан как практичный и надежный инструмент для сбора данных и отчетности о методах обучения и содержании, преподаваемых в классах математики, естественных наук и английского языка (ELA) K–12.

Blank, Porter, and Smithson (2001) описывают, как данные SEC могут использоваться в школах. Опрос проводится онлайн, поэтому результаты сводятся в таблицу и становятся доступными для школ в различных форматах.

Данные SEC позволяют администраторам изучать различия между школами и учителями, сравнивать обучение со стандартами и оценивать соответствие между практикой и стандартами.

Как и любой эффективный инструмент оценки, он также обеспечивает основу для информирования о практике и обучении, что может направлять размышления учителей и приводить к расширению обсуждения и сотрудничества между коллегами.

Blank et al. (2001) в исследовании рассматривают проблемы, связанные с потенциальными несоответствиями или неточностями в ответах учителей из-за таких факторов, как различные толкования используемой терминологии и временные задержки в отчетности (учителя отчитывались о своей практике в течение всего семестра или года).

Они также решают проблемы, связанные с низким уровнем ответов; тем не менее, они выражают уверенность в точности отчетов учителей, ссылаясь на результаты более раннего аналогичного исследования Reform-Up-Close (Porter, Kirst, Osthoff, & Smithson, 1993), в котором сравнивалась практика учителей, измеряемая ежедневными журналами, независимыми наблюдениями и отчетами об опросах учителей, и были найдены данные опроса чтобы быть в высокой степени коррелированным с более подробными и часто собираемыми показателями журнала.

В других исследованиях также изучалась достоверность данных опроса самоотчета путем сравнения нескольких показателей. В исследовании, проведенном исследователями корпорации RAND, изучалась практика преподавания учителей с использованием как данных опроса самоотчета, так и анализа артефактов из занятий учителей в классе (Burstein et al., 1995). Исследователи собрали домашние задания, тесты, упражнения в классе, проекты и экзамены от 70 учителей математики в Калифорнии и Вашингтоне.

Они также проанализировали ежедневные журналы, которые в течение пяти недель вели участвующие учителя, в которых описывалась их учебная практика. Исследователи обнаружили проблемы с достоверностью ответов на опрос, заявив: «Цели обучения не могут быть достоверно измерены с помощью национальных опросов учителей. Эти данные не согласуются не только с данными артефактов, но и с собственными самоотчетами учителей по другим пунктам опроса, таким как те, которые описывают их форматы экзаменов» (Burstein et al., 1995).

Этот вывод вызывает беспокойство по поводу использования данных опроса самоотчета для представления практики учителей. Это также может свидетельствовать о том, что оценка артефактов в классе, хотя и является значительно более дорогостоящей, может предоставить лучшие доказательства реальной практики учителей, чем данные самоотчета. Однако необходимы дополнительные исследования для изучения обоснованности этих мер.

Maeyer (1999) провел исследование, чтобы проверить достоверность данных самоотчета учителей о методах обучения, опросив учителей алгебры об использовании ими методов, отражающих стандарты преподавания, установленные Национальным советом учителей математики (NCTM).

Автор подсчитал время, которое, по сообщениям учителей, они тратили на определенные практики, соответствующие стандартам, сравнив это с наблюдательными показателями времени, которое они тратили на эти практики.

Исследование показало, что показатели наблюдений и опросов сильно коррелируют, но показатели опросов систематически завышаются. Он также определил, что показатели отдельных практик не были надежными; однако сводные показатели методов преподавания были достоверными, а относительные рейтинги используемых практик в целом соответствовали друг другу.

Другими словами, опрос может показать, в какой степени учитель использовал группу методов обучения по сравнению с другими учителями, но не может точно измерить количество времени, затраченного на отдельные методы. Кроме того, когда учитель сообщал об использовании определенных практик, опрос ничего не выявил об уровне или качестве их применения. Хотя размеры выборки были невелики, эти результаты выявили важные различия в качестве информации, которую можно почерпнуть из данных опроса самоотчета.

Журналы

В отличие от широких опросов, учебные журналы требуют, чтобы учителя вели частые и подробные записи об обучении. Журналы хорошо структурированы и запрашивают конкретную информацию о содержании и использовании как преподавателем, так и учащимися.

Большая часть разработки и исследовательской работы в области учебных журналов была проведена исследователями из Консорциума политических исследований в области образования (CPRE) в рамках их более масштабного исследования по улучшению преподавания. Исследование представляет собой всестороннее изучение показателей преподавания с использованием различных методов сбора данных об обучении, включая анкеты, учебные журналы, наблюдения в классе и интервью с учителями.

Ball and Rowan (2004) описывают, как создавались журналы: «Поскольку сбор ежегодных данных о ежедневных инструкциях, вероятно, часто искажал фактическую практику, более часто вводимые журналы появились как подход к сбору информации о охватываемом контенте».

Camburn and Barnes (2004) исследовали достоверность этих учебных журналов, сосредоточив внимание на уроках языкового искусства, путем сравнения ответов учителей в журнале с ответами сторонних наблюдателей.

Журнал состоял из 150 пунктов, включая подробную информацию о содержании и акценте на учебных областях.

В течение одного дня наблюдали за тридцатью одним учителем, который проводил экспериментальное тестирование журналов в восьми государственных начальных школах, и как учителя, так и наблюдатели заполняли журнал для каждого урока.

Один из основных выводов показал, что отчеты учителей и исследователей не всегда совпадали, и оценки между исследователями почти всегда были более тесно связаны, чем оценки между исследователями и преподавателями, что указывает на то, что «исследователи и преподаватели, возможно, использовали разные точки зрения при заполнении журнала языковых искусств, возможно, опираясь на разные знания и опыт».

Авторы предположили, что, поскольку наблюдатели имеют более ограниченный опыт работы в классе, чем учителя, им может не хватать определенной контекстуальной информации или они могут по-разному интерпретировать информацию при вынесении суждений, отражающих то, как учитель воспринимает свои намерения и действия.

Также была подчеркнута важность установления общего понимания терминологии между преподавателями и оценщиками, поскольку различные толкования терминов глоссария могли привести к несоответствиям в оценках. Исследование также показало, что на согласие с оценкой влияет степень детализации оцениваемой категории, частота учебных занятий и охватываемый контент.

Кроме того, Camburn and Barnes (Camburn and Barnes, 2004) предполагают, что способность создавать четкое общее понимание с учителями с помощью журнала остается проблемой и представляет собой значительную угрозу для конструктивной валидности.

Они утверждают, что исследователи могут столкнуться с компромиссом между измерением тонких различий в использовании контента, которые могут повлиять на обучение учащихся, и использованием категорий, которые измеряют более широкие аспекты обучения.

Они объясняют, что «первый подход, который разбирает инструкции более тонко, затрудняет получение соглашения между сторонами и создает угрозу действительности мер. Последний подход может упускать нюансы в обучении, которые теоретически и эмпирически важны, но могут привести к более достоверному измерению».

Это исследование поднимает важный вопрос, который относится к вышеупомянутым исследованиям: расхождения между самоотчетами учителей о практике и отчетами сторонних наблюдателей могут не просто отражать неточность со стороны учителя, но могут раскрыть более масштабную проблему, касающуюся различий в ценностях, знаниях и интерпретациях, которые эти две стороны по своей сути привносят в их оценки. Это, безусловно, область, заслуживающая дальнейшего изучения.

Интервью

Другим методом изучения практики самооценки учителей является использование протокола собеседования. Интервью чаще всего используются в качестве дополнения к другим методам обучения и особенно полезны для предоставления качественной информации, которая подтверждает или объясняет результаты, полученные с помощью более количественных методов.

Исследования, в которых предпринимается попытка триангуляции нескольких показателей обучения для обеспечения точности результатов, могут использовать протокол интервью, такой как вышеупомянутое Исследование улучшения преподавания (см. Ball & Rowan, 2004) и исследование RAND Mosaic (см. Le et al., 2006).

В исследовании Mosaic изучалось использование методов преподавания, ориентированных на реформы, с использованием нескольких показателей, включая опросы учителей, учебные журналы, структурированные виньетки и оценки классных комнат наблюдателями. Был разработан протокол собеседования, чтобы выяснить, считают ли учителя, что местные системные реформы и другие меры политики влияют на их практику. Это иллюстрирует очень уникальную роль, которую интервью могут сыграть в сборе

информации о восприятии и мнениях, которые могут дать информацию о «почему» и «как» измерения производительности учителей и ее влияния.

Протоколы интервью могут быть строго структурированными или в значительной степени открытыми и могут быть средством сбора данных о практике, которые являются более подробными или глубокими, чем показатели опроса.

Как правило, они разрабатываются на местном уровне и предназначены для использования в том контексте, для которого они были созданы.

В немногих исследованиях изучается надежность или валидность протоколов интервью, предназначенных для использования в более широком масштабе.

Одним из примеров является исследование Flowers and Hancock (2003), в котором описывается разработка протокола собеседования, ориентированного на профессиональные стандарты и обучение студентов.

Они описывают преимущество своего протокола собеседования как «метод сбора данных из нескольких источников, избегая при этом недостатков систем оценки, ориентированных на конкретные цели».

Вопросы для интервью требуют, чтобы учителя приводили конкретные примеры своей учебной деятельности, намерения, стоящие за этой деятельностью, и конкретные действия, которые они предприняли для мониторинга и улучшения обучения учащихся.

Протокол включает в себя структурированную рубрику оценки с подробными критериями, включенными для каждого рейтинга. Оценщики должны быть обучены протоколу собеседования и рубрике оценки, а учителя должны быть ознакомлены с процедурой собеседования и стандартами до собеседования, чтобы они могли заранее подготовить материалы и сформулировать любые уточняющие вопросы, которые у них могут возникнуть.

В этом исследовании сообщается о высокой надежности и согласованности протокола между пользователями, а обширные отзывы экспертов в этой области помогли установить достоверность его содержания.

Методы самоотчета учителей могут быть одним из полезных элементов в системе оценки учителей, поскольку они имеют определенные преимущества. Данные самоотчета могут лучше использовать намерения, мыслительные процессы, знания и убеждения учителя, чем другие обсуждаемые методы, и они могут быть полезны для саморефлексии учителя и в целях формирования.

Кроме того, важно учитывать точку зрения учителей и привлекать их к собственной оценке, потому что они единственные, кто полностью осведомлен о своих способностях, обстановке в классе и содержании учебной программы, и, таким образом, могут дать представление, которое сторонний наблюдатель может не распознать.

Опросы – это экономичный и, как правило, ненавязчивый способ одновременного сбора большого массива данных. Используя один инструмент, можно собирать данные о практике преподавания, а также об

административной поддержке, возможностях профессионального развития, отношениях с учащимися, школьном климате, условиях труда, демографической или справочной информации, а также восприятию или мнениях, которые могут повлиять на эффективность работы учителя.

Меры самоотчета учителей могут быть эффективным средством получения информации о методах обучения без высоких затрат на наблюдение или другие меры и могут быть особенно полезны в качестве первого шага к исследованию какого-либо интересующего вопроса (например, установление некоторого базового уровня стандартного использования и понимания среди учителей) (Cohen & Hill, 2000; Spector, 1994).

Однако следует проявлять крайнюю осторожность, чтобы не основывать потенциально важные решения на результатах самоотчета.

Результаты исследований надежности и валидности этих методов дали неоднозначные результаты. В литературе высказывались опасения по поводу того, что ответы на самоотчеты подвержены влиянию социальной желательности, определяемой Moorman and Podsakoff (1992) в литературе по организационной психологии как «тенденция отдельных людей представлять себя в благоприятном свете».

Это явление может включать как сознательное искажение методов преподавания, чтобы «выглядеть хорошо», так и непреднамеренное искажение информации из-за восприятия учителем того, что он или она правильно применяет практику, когда на самом деле она не выполняется с точностью.

Потенциальные искажения могут привести как к завышению, так и к занижению показателей практики, что затруднит интерпретацию данных.

Хотя этот феномен широко изучался в литературе по психологии, необходимы дополнительные исследования, чтобы определить степень его влияния в контексте образования и преподавания. Некоторая несогласованность, вызванная социально желательными ответами, может быть устранена путем обеспечения конфиденциальности и анонимности ответов учителей, сбора данных в продольном порядке, а не только в один момент времени, и сбора данных из более чем одного источника. Однако эти меры вряд ли устранят всю предвзятость (Spector, 1994).

Несколько дополнительных проблем требуют внимания при выборе, разработке или применении мер самоотчета.

Вопрос, поднятый в нескольких исследованиях, заключается в важности обеспечения последовательного толкования терминологии и общего понимания того, что подразумевают меры (Ball & Rowan, 2004; Blank et al., 2001; Mullens, 1995).

Для этого может потребоваться обучение как преподавателей, так и внешних оценщиков (если применимо) методам опроса или регистрации, чтобы получить необходимую информацию.

Кроме того, следует рассмотреть возможность определения того, насколько широким или подробным должно быть обследование, чтобы оно соответствовало его желаемой цели.

Mullens (1995) отмечает: «Поскольку количество вопросов и нагрузка на респондента по необходимости должны быть ограничены, ... углубленные вопросы часто вытесняют вопросы, представляющие более широкий круг вопросов, и могут привести к конкретной и часто подробной информации об относительно узком круге интересов».

И наоборот, сбор информации по более широкому кругу тем или методов может привести к недостаточному количеству деталей.

Blank et al. (2001) также отмечают, что выбор случайной и/или репрезентативной выборки и обеспечение высокого уровня ответов являются важными соображениями для получения достоверных показателей самоотчета.

Их исследование показывает, что процент ответов был самым высоким, когда учителям предоставлялось время и поддержка для завершения мероприятий.

Кроме того, учителя с большей вероятностью выполняли задания, когда получали от этого процесса что-то ценное для себя.

Blank et al. (2004), поэтому рекомендуют предоставлять учителям результаты, которые могут быть использованы в их практике, и заверять учителей в том, что ответы являются конфиденциальными и никоим образом не будут использоваться в целях подотчетности.

Оценки учащихся

Можно утверждать, что мнение учащихся об учителе является важным фактором в любой системе оценки учителей, поскольку учащиеся имеют наибольший контакт с учителями и являются непосредственными потребителями услуг учителя.

Учитывая их обширный опыт работы с преподавателями, представляется, что ценную информацию можно получить с помощью оценки студентами учителей в форме опросов или рейтинговых шкал.

Однако оценки учителей учащимися иногда не считаются достоверным источником информации из-за потенциальных предубеждений, которые могут повлиять на их оценки, и отсутствия знаний о полном контексте преподавания.

Например, в исследованиях изучалось, влияют ли на оценки учащихся возраст или академический уровень учащихся, ожидаемые или фактические оценки и уровень сложности курса (Worrell & Kuterbach, 2001).

Как и в случае с показателями самоотчета учителей, надежность и достоверность оценок учащихся в некоторой степени зависят от используемого инструмента, от того, как он разработан, как им управляют, и от уровня детализации, который он пытается измерить.

В следующих примерах исследований исследуется обоснованность оценок учащихся для оценки учителей.

Peterson, Wahlquist, and Bone (2000) исследовали, могут ли оценки учащихся предоставлять надежную и достоверную информацию для оценки учителей.

Предметный анализ 9765 опросов учащихся, которые варьировались в зависимости от уровня образования (начальный, начальный и средний),

показал, что учащиеся отвечали надежно и достоверно, оценивая своих классных руководителей, хотя оценки, как правило, смещались в сторону высокой удовлетворенности.

Исследование также показало, что учащиеся разных возрастных групп могут сосредоточиться на разных аспектах преподавания. Результаты показали, что младшие школьники были больше озабочены отношениями между учителем и учеником (например, «учитель проявляет заботу и уважение»), в то время как старшие ученики придавали большее значение обучению учащихся.

В исследовании также сообщалось, что учителя положительно относились к тому, чтобы оценки учащихся были частью их более широкой системы оценки, что свидетельствует о достоверности оценок учащихся.

Существуют также доказательства того, что оценки учащихся могут быть достоверными предикторами успеваемости учащихся.

Исследование школ на Кипре, проведенное Kyriakides (2005), включало опрос учащихся о практике учителей, в котором оценочные шкалы, касающиеся отношений между учителем и учеником и степени сотрудничества между учителем и учениками, были тесно связаны с достижениями в математике и греческом языке, а также с эмоциональными результатами обучения.

В исследовании, в котором сравнивались оценки директора, оценки учащихся и самооценки учителей с показателями успеваемости учащихся в тестах по математике и чтению, основанных на критериях, Wilkerson et al. (2000) обнаружили, что оценки учащихся более сильно коррелируют с успеваемостью учащихся, чем другие оценки, и являются лучшим показателем успеваемости учащихся. достижения по всем предметам.

Эти исследования дают убедительные доказательства того, что оценки преподавания учащихся заслуживают рассмотрения для включения в системы оценки учителей.

Существует несколько убедительных аргументов в пользу рассмотрения оценок учителей учащимися как части процесса оценки учителей.

В обзоре эмпирической литературы об использовании оценок учащихся государственных средних школ для оценки учителей Follman (1992) отмечает, что учащиеся являются наиболее непосредственными клиентами учителей и, следовательно, имеют более широкий и глубокий опыт общения с учителями, чем другие потенциальные оценщики, включая директоров, администраторов, сверстников или родителей.

Первая обязанность учителя - перед своими учениками, а ученики, в свою очередь, являются наиболее частым источником отзывов о работе учителя.

Follman (1992, 1995) далее приходит к выводу, что, хотя проблемы обоснованности, такие как снисходительность оценок и эффекты ореола (т.е. когда мнение об одной черте или аспекте преподавания влияет на все остальные оценки в том же направлении), могут влиять на оценки

преподавания учащимися, они, по-видимому, не влияют на учащихся в большей степени чем взрослые оценщики.

Было показано, что учащиеся средней школы способны давать надежные оценки, достоверно сообщать о событиях в классе и взаимодействии с учителями, а также судить о том, является ли учитель «достойным».

В исследовании, показывающем, что учащиеся средней школы с высокими достижениями могут оценивать поведение учителей так же надежно и обоснованно, как и студенты колледжа, Worrell and Kuterbach (2001) отмечают, что оценки учащихся экономичны и экономичны по времени, могут собираться анонимно и могут использоваться для отслеживания изменений с течением времени.

Они также требуют минимальной подготовки, хотя использование хорошо разработанного рейтингового инструмента, включающего подробные пункты, измеряющие значимое поведение учителей, было бы важно для поддержания достоверности результатов.

Однако исследователи предупреждают, что оценки учащихся не должны быть самостоятельными оценочными показателями, поскольку учащиеся обычно не имеют права оценивать учителей по учебной программе, управлению классом, знанию содержания, коллегиальности или другим областям, связанным с эффективным преподаванием (Follman, 1992; Worrell & Kuterbach, 2001).

В целом, рассмотренные исследования рекомендуют включать оценки учащихся как часть процесса оценки учителей, но не в качестве основного или единственного критерия оценки.

Модели с добавленной стоимостью

Показатели добавленной стоимости дают сводную оценку «вклада различных факторов в рост успеваемости учащихся» (Goldhaber & Anthony, 2003). Модели с добавленной стоимостью можно определить как «набор сложных статистических методов, которые используют данные о результатах тестов учащихся за несколько лет для оценки влияния отдельных школ или учителей» (McCaffrey et al, 2003).

Хотя модели с добавленной стоимостью также могут использоваться для оценки школ в целях подотчетности, это обобщение исследований касается их использования для оценки учителей с точки зрения их эффективности по сравнению с другими учителями.

Измерение эффективности на уровне класса, а не на уровне школы, все чаще оказывается в центре внимания исследований эффективности (Creemers & Reezigt, 1996). Исследователи сосредоточились на попытке определить эффективность учителей, изучая вклад учителей в повышение успеваемости учащихся в течение многих лет, но отсутствие достоверных показателей и инструментов затрудняло этот процесс.

Только за последние 10-15 лет исследователи получили необходимое сочетание достаточной вычислительной мощности, обширных данных об успеваемости учащихся, связанных с отдельными учителями, и соответствующих статистических моделей, с помощью которых можно

определить эффективность с точки зрения вклада учителей в обучение учащихся.

Результатом является набор сложных статистических моделей, которые используются со связанными данными учащихся и учителей для измерения вклада учителей в рост успеваемости учащихся, которых они обучали в течение определенного года.

Модели с добавленной стоимостью являются многообещающими, противоречивыми и все более распространенными в качестве метода определения эффективности учителей (когда эффективность интерпретируется как вклад учителей в достижение результатов).

Однако это также метод, который наименее понятен большинству специалистов в области образования и учителей. В отличие от наблюдений в классе, в ходе которых учителя фактически встречаются со своим оценщиком, оценщики моделей с добавленной стоимостью проводят свой анализ издалека.

Модели сложны; однако лежащие в их основе допущения просты: предыдущие достижения учащихся по стандартизированным тестам могут быть использованы для прогнозирования их достижений по конкретному предмету в следующем году. То, достиг ли ученик, превысил или не достиг прогнозируемого балла, является основой для оценки эффективности учителей.

Когда большинство учащихся в конкретном классе показывают результаты лучше, чем прогнозировалось по стандартизированным тестам успеваемости, учителю приписывают звание эффективного учителя, но, когда большинство учащихся в конкретном классе не достигают прогнозируемых результатов, учитель может считаться менее эффективным.

В некоторых моделях предыдущие оценки успеваемости учащихся являются основой для расчета эффективности, в то время как другие модели включают пол, расу и социально-экономическое происхождение учащихся, а третьи включают информацию об опыте учителей.

Таблица 1. Краткое содержание методов оценки педагогов в США

Мера	Описание	Исследование	Сильные стороны	Предостережения
Наблюдение в классе	Используется для измерения наблюдаемых процессов в классе, включая конкретные методы работы учителей, целостные аспекты обучения и	Было обнаружено, что некоторые тщательно изученные протоколы связаны с успеваемостью учащихся, хотя ассоциации иногда бывают скромными. Результаты исследований и достоверность	Предоставляет богатую информацию о поведении и занятиях в классе. Как правило, заинтересованные стороны считают это	Необходимо уделять пристальное внимание выбору или созданию действительного и надежного протокола, а также обучению оценщиков.

	<p>взаимодействи я между учителями и учащимися. Может измерять широкие, всеобъемлющие аспекты преподавания или специфические для предмета или контекста аспекты практики.</p>	<p>результатов в значительной степени зависят от используемого инструмента, процедур отбора проб и обучения оценщиков. Существует недостаток исследований по протоколам наблюдения, используемым в контексте оценки учителей.</p>	<p>справедливо й и прямой мерой. В зависимости от протокола, может использоваться в различных предметах, классах и контекстах. Может предоставить информацию , полезную как для формирующ их, так и для обобщающих целей.</p>	<p>Наблюдение в классе обходится дорого из-за затрат времени наблюдателей; интенсивное обучение наблюдателей увеличивают расходы, но необходимы для достоверности. Этот метод оценивает наблюдаемое поведение в классе, но не так полезен для оценки убеждений, чувств, намерений или действий вне класса.</p>
<p>Оценка директор ов школ</p>	<p>Обычно основывается на наблюдении в классе, может быть структурирован ным или неструктуриров анным; использование и процедуры сильно различаются в зависимости от района. Обычно используется в обобщающих целях, чаще всего для принятия решений о пребывании в должности или увольнении начинающих учителей.</p>	<p>Исследования, сравнивающие субъективные оценки директора с успеваемостью учащихся, дают неоднозначные результаты. Существует мало доказательств достоверности оценок в том виде, в каком они проводятся в школах, но существуют доказательства того, что подготовка директоров школ ограничена и редка, что может снизить достоверность их оценок.</p>	<p>Может представлять полезную перспективу, основанную на знаниях директоров школ и контекста. Как правило, это выполнимо и, может быть, одним из полезных компонентов в системе, используемо й для вынесения обобщающих суждений и обеспечения формирующе й обратной связи.</p>	<p>Инструменты оценки, используемые без надлежащей подготовки или учета их целевого назначения, ухудшат их действительность . Директора школ могут быть недостаточно квалифицирован ы для оценки учителей по показателям, узкоспециализир ованным для определенных предметов или контекстов.</p>

Учебные артефакты	Структурированные протоколы, используемые для анализа артефактов в классе с целью определения качества обучения в классе. Может включать планы уроков, задания учителей, оценки, рубрики оценки и работу учащихся.	Пилотное исследование связало рейтинги артефактов с наблюдаемыми показателями практики, качеством работы и достижениями учащихся. Необходима дополнительная работа для установления надежности оценки и определения идеального объема работы для выборки. Существует недостаток исследований по использованию анализа структурированных артефактов на практике.	Может быть полезным показателем качества обучения, если используется проверенный протокол, если курсы хорошо подготовлены для обеспечения надежности и если задания демонстрируют достаточные различия в качестве. Это практично и выполнимо, потому что артефакты уже созданы для класса	Необходимы дополнительные исследования достоверности и надежности. Обучение оценке может быть дорогостоящим, но необходимо для обеспечения достоверности. Этот метод может быть многообещающим промежуточным звеном с точки зрения осуществимости и обоснованности между полным наблюдением и менее прямыми мерами, такими как самоотчет.
Портфолио	Используется для документирования широкого спектра педагогических моделей поведения и обязанностей. Широко используется в программах подготовки учителей и в штатах для оценки успеваемости кандидатов в учителя и начинающих учителей.	Исследования валидности и надежности продолжаются, и были высказаны опасения по поводу последовательности/стабильности оценки. Существует недостаток исследований, связывающих портфолио с успеваемостью учащихся. Некоторые исследования связывают сертификацию NBPTS (которая включает в себя портфолио) с успеваемостью учащихся, но другие исследования не	Является всеобъемлющим и может измерять аспекты преподавания, которые нелегко наблюдать в классе. Может использоваться с преподавателями всех специальностей. Обеспечивает высокий уровень доверия среди	Этот метод требует много времени со стороны преподавателей и оценщиков; оценщики должны иметь представление о содержании портфолио. Стабильность оценок может быть недостаточно высокой, чтобы использовать ее для оценки, которые станут основанием для принятия кадровых и

		обнаружили никакой связи.	заинтересованных сторон. Это хороший инструмент для размышлений и совершенствования учителя.	финансовых решений. Портфолио трудно стандартизировать (сравнивать между учителями или школами). Портфолио представляют собой образцовую работу учителей, но могут не отражать повседневную деятельность в классе.
Самооценка педагога	Учителя сообщают о том, что они делают в классах. Может оцениваться с помощью опросов, учебных журналов и интервью. Может сильно различаться по фокусу и уровню детализации.	Исследования достоверности показателей самоотчета учителей дают неоднозначные результаты. Высокодетализированные показатели практики могут лучше отражать фактическую практику преподавания, но может быть сложнее установить надежность или могут привести к очень узконаправленным показателям.	Может измерять ненаблюдаемые факторы, которые могут повлиять на обучение, такие как знания, намерения, ожидания и убеждения. Обеспечивает уникальную точку зрения учителя. Это очень осуществимо и экономично; может собирать большие объемы информации одновременно.	Надежность и достоверность самоотчета установлены не полностью и зависят от используемого инструмента. Использование или создание хорошо разработанного и проверенного инструмента снизит экономическую эффективность, но повысит точность результатов. Этот метод не следует использовать в качестве единственной или основной меры при оценке учителей.
Опрос обучающихся	Используется для сбора мнений или суждений учащихся о	Несколько исследований показали, что студенческие оценки учителей могут быть	Дает представление о студентах, которые	Оценки учащихся не были подтверждены для использования в

	<p>практике преподавания в рамках оценки учителей и для предоставления информации о преподавании в том виде, в каком оно воспринимается учащимися.</p>	<p>полезны для предоставления информации о преподавании; могут быть столь же обоснованными, как суждения, сделанные студентами колледжа и другими группами; и, в некоторых случаях, могут коррелировать с показателями успеваемости учащихся. Действительность зависит от используемого инструмента и его применения и, как правило, рекомендуется только для формирующего использования.</p>	<p>имеют наибольший опыт работы с преподавателями. Может предоставить формирующую информацию, чтобы помочь учителям улучшить практику таким образом, чтобы установить связь с учащимися. Использует студентов, которые могут быть такими же способными, как и взрослые оценщики, в предоставлении точных оценок.</p>	<p>итоговой оценке и не должны использоваться в качестве единственного или основного показателя оценки учителей. Учащиеся не могут предоставить информацию о таких аспектах преподавания, как знание содержания преподавателем, выполнение учебной программы и профессиональная деятельность</p>
<p>Модель добавленной стоимости и</p>	<p>Используется для определения вклада учителей в прирост тестовых баллов учащихся. Может также использоваться в качестве инструмента исследования (например, для определения распределения «эффективных»</p>	<p>Мало что известно о достоверности оценок с добавленной стоимостью для определения эффективности преподавания, хотя исследования с использованием моделей с добавленной стоимостью показывают, что учителя заметно различаются по своему вкладу в увеличение результатов тестов учащихся.</p>	<p>Предоставляет способ оценить вклад учителей в обучение учащихся, чего не делают большинство показателей. Не требует посещения класса, поскольку связанные данные об учениках /</p>	<p>Модели не способны отличать эффекты учителя от эффектов в классе. Предполагается вертикальное выравнивание теста (т.е. тесты, по сути, измеряют одно и то же от класса к классу). Дополнительные баллы бесполезны для формирующих</p>

	<p>учителей по характеристикам учащихся или школы).</p>	<p>Однако сопоставление оценок с добавленной стоимостью с квалификацией, характеристиками или практикой учителей дало неоднозначные результаты и мало значимых выводов. Таким образом, очевидно, что учителя различаются по эффективности, но причины этого неизвестны.</p>	<p>учителях могут быть проанализированы на расстоянии. Влечет за собой небольшую нагрузку на уровне класса или школы, поскольку большая часть данных уже собрана для целей NCLB. Может быть полезно для выявления выдающихся учителей, чьи классы могут служить “учебными лабораториями”, а также для учителей, испытывающих трудности и нуждающихся в поддержке.</p>	<p>целей, потому что учителя ничего не узнают о том, как их практика способствовала (или препятствовала) обучению учащихся. Показатели добавленной стоимости противоречивы, поскольку они измеряют только вклад учителей в повышение успеваемости учащихся по стандартизированным тестам.</p>
--	---	---	---	---

Сингапур. Сингапур отличается от США по нескольким ключевым параметрам. В то время как система образования Сингапура жестко регулируется централизованным правительством, начальное и среднее образование в США в основном является государственным и местным, а не федеральным. В начале 2000-х годов Сингапур разработал и внедрил новый метод оценки эффективности учителей по всем предметам и в системе образования. В 2001 году Сингапур пересмотрел существующую систему оценки учителей и предложил министерству образования Сингапура новый метод оценки учителей под названием «Система управления качеством». Новая система указывала, что оценка учителей должна основываться на наблюдаемых характеристиках, таких как знание предмета, управление классом и навыки преподавания, а также на компетентности. В целях развития

и измерения личных компетенций учителей было направлено на достижение результатов деятельности для оценки учителей, мониторинга карьеры, продвижения по службе и вознаграждения. Поэтому в системе образования Сингапура оценка учителя в первую очередь напрямую связана с его компетентностью. Все сингапурские школы и преподаватели имеют доступ к набору компетенций мирового уровня, основанных на исследованиях, связанных с их достижениями в достижении поставленных целей. Кроме того, реализация компетенций в Сингапуре варьируется от школы к школе, но все школы используют целевые показатели эффективности, включая результаты обучения учащихся, а также рейтинги компетентности для определения продвижения учителей по службе и оплаты труда.

Сингапурские педагоги активно участвуют в выполнении своих социальных ролей, и педагоги последовательно отстаивали и использовали, в дополнение к денежным стимулам, необходимость в должном профессиональном уважении и статусе работников образования в Сингапуре, чтобы сделать преподавание «востребованным» профессия. Кроме того, учителям вручаются государственные награды за их достижения в обучении, а также награда «Заботливый учитель» для учителей вручается Президентом. Эти мероприятия являются важным элементом мотивации учителей и дальнейшей мотивации высокоэффективных учителей.

Австралия. В Австралии оценка учителей варьируется в зависимости от соответствующего законодательства или школы. Как правило, этот процесс включает в себя элементы планирования производительности, планирования личного развития, достижений, обратной связи и обзора. В Австралии операционная ответственность за управление процессами управления эффективностью обычно возлагается на директоров школ и руководителей школ. Хотя фактический процесс оценки обычно осуществляется между учителем и его непосредственным руководителем или руководителем, директор школы следит за тем, чтобы уровни соответствия были доведены до сведения соответствующего государственного департамента или системных органов.

Управляемые Австралийским союзом образования (AEU), постоянные учителя, учителя, работающие по контракту с фиксированным сроком, и учителя, прошедшие государственную проверку, в Австралии ежегодно проходят обязательную сертификацию. Эта оценка особенно полезна для учителей, которые являются новичками в профессии. Инструменты, используемые для оценки, включают тестирование, регистрацию или сертификацию учителей и управление эффективностью. В Австралии такие инструменты или подходы к оценке разрабатываются государственными учреждениями для государственных школ и развиваются в рамках отраслевых соглашений. Поэтому некоторые методы или средства оценки учителей включены в отраслевые награды/соглашения. А для негосударственных школ эти меры реализуются по-разному. Кроме того, оценка может проводиться внешними учителями (может быть назначена директором школы) и, в других случаях, директором школы. Те, кто занимается разработкой и

распространением инструментов или подходов к оценке учителей в Австралии, проходят специальное обучение для выполнения этих задач.

Существуют значительные различия в инструментах и источниках информации, используемых для оценки учителей. Однако наиболее распространены следующие инструменты: наблюдение в классе, объективная ситуация и интервью/диалог с учителем, самооценка учителя, портфолио учителя и тестирование, результаты и отзывы учащихся, а также отзывы родителей. Инструменты оценки предназначены для того, чтобы помочь преподавателям определить развитие и улучшение, и используются для планирования развития учителей. В некоторых случаях оценка влияет на базовую заработную плату учителя.

Бельгия. Фламандское сообщество. Процесс оценки учителей Фландрии основан на положительной и устойчивой работе. Здесь критерии оценки учителей основаны на индивидуальных должностных инструкциях, обязательных для всех сотрудников. Оценка учителей проводится не реже одного раза в четыре года, и у каждого сотрудника есть два оценщика. Правительство обеспечивает предварительную подготовку и финансирование для специалистов по оценке учителей. Во франкоязычных общинах Бельгии учителя оцениваются через сети. Управленческий персонал в этих сетях готовит инструменты оценки учителей. Кроме того, по требованию директора школы учителя оцениваются школьными инспекторами.

Республика Чехия. В Чешской Республике отсутствуют ключевые стратегические документы, касающиеся инструментов оценки учителей. В этой стране учителей обычно оценивают при приеме на работу и во время работы по наблюдениям завучей. Результаты оценки влияют на карьерный путь и уровень заработной платы учителей. Проверки в частных школах нерегулярны и проводятся каждые три-пять лет. Инструменты оценки учителя часто имеют функцию проверки, и работа учителя сравнивается с работой гипотетического стандарта. Национальные стандарты эффективности учителей, которые являются руководящими принципами для инструментов оценки работы учителей и объединяют все концепции в образовательном сообществе, еще не установлены. Хотя руководители школ несут ответственность за оценку работы учителей, централизованные критерии и методы еще не установлены.

Дания. Согласно последним данным ОЭСР об Инструменте оценки учителей в Дании, официальной оценки учителей после двухлетнего испытательного срока не проводится. Также оценка учителей осуществляется посредством постоянного диалога между руководителями школ и учителями. План личного развития, личное собеседование, наблюдение в классе и результаты учащихся в качестве инструментов оценки. С помощью этих инструментов оценивание способствует обучению, планированию и подготовке, школьной среде, профессиональному развитию и развитию школы. Система оценки в Дании отражает деятельность учителей по профессиональному развитию, но не влияет на их карьерный рост или заработную плату.

Франция. Во Франции работу учителей выполняют школьные инспекторы. Инспектор оценивает каждого учителя по образовательным и административным критериям. Учителя оцениваются один раз в четыре года. Оценка проводится по 100-балльной шкале. Педагогическая оценка включает оценку педагогических методов, используемых в учебной программе, путем личного собеседования со школьным инспектором, который оценивает педагогические методы, используемые в учебной программе, в соответствии со стандартами, разработанными руководством, и учебной программой каждого учителя. Во Франции оценка учителей влияет на их карьеру и рост заработной платы. Во Франции говорят, что не хватает инспекторов для оценки учителей. По данным ОЭСР, в начальных школах на каждые 350 учителей приходится примерно 1 инспектор. На каждые 400 учителей средних школ приходится один инспектор. В связи с этим раз в семь лет проводится «итоги труда» учителей средней школы.

Директор школы во Франции не имеет права давать какие-либо суждения о работе учителя по учебной программе, преподаваемой с педагогическими навыками. Директор школы может оценивать учителей, используя следующие три инструмента:

1. Ашықтық
2. Ұқыптылық
3. Табандылық

Другими словами, оценка требует, чтобы учитель посещал все занятия, приходил вовремя в класс и посещал обязательные школьные собрания.

Германия. В Германии учителя регулярно проходят оценку до тех пор, пока не изменится их статус государственного служащего. Министерство образования и культуры Германии приняло руководство по оценке учителей. В Германии меры по оценке разрабатываются государственными органами и проводятся специально обученными школьными инспекторами и руководителями школ. Оценка проводится в соответствии с должностными инструкциями учителей, планом развития школы и внутренними правилами школы. Учителя оцениваются по следующим аспектам:

- Оқыту;
- Жоспарлау;
- Дайындық;
- Сыныптағы орта;
- Кәсіби даму;
- Мектептің дамуына үлес қосу;
- Қоғаммен байланыс.
- Ал, бағалау құралдары:
- сыныптағы бақылау;
- жеке сұхбат;
- педагогтің өзін-өзі бағалауы;
- портфолио.

Израиль. В Израиле учителя оцениваются с помощью таких средств, как тестирование, регистрация или сертификация, а также схемы награждения. Одной из основных целей оценки учителей в Израиле является улучшение взаимосвязи между оценкой эффективности и процессами обучения учителей, руководящими принципами и обучением без отрыва от работы на протяжении всей их профессиональной карьеры. Также к аспектам оценки учителей:

- • планирование и подготовка;
- • подготовка;
- • ситуация в классе;
- • профессиональное развитие;
- • вклад в развитие школы;
- • связи с общественностью;
- • интеграция студентов с разными социальными группами.

Используемые инструменты оценки:

- наблюдение в классе;
- постановка целей;
- интервью или диалог с преподавателем;
- самооценка учителя;
- портфолио учителя;
- образовательный результат обучающихся.

Израильде «Жаңа көкжиек» атты жаңа білім беру реформасы аясында «үздік» педагогті анықтайтын жалпы өлшемді қолдану туралы консенсус бар. Бұл өлшем бағалау процедуралы мен педагогтердің біліктілігін арттыру курстарын анықтауға мүмкіндік береді. Бұл өлшеу құралы:

1. Рөл мен кәсіби этиканы қабылдау бойынша педагогтің рөлімен сәйкестендіруге және ұйым мен жүйеге деген міндеттемеге қатысты компоненттерді қамтиды;
2. Пән бойынша біліммен байланысты;
3. Оқыту және тәрбиелеу процестері бойынша жоспарлау және ұйымдастыру, оқыту әдістері, бағалау мәселелерін қарастырады;
4. Кәсіби қоғамдастықпен серіктестік бойынша мектептің кәсіби қоғамдастығына және кәсіби білім қауымына қатысты мәселелерді қамтиды.

Польша. В Польше работу учителей проверяют по инициативе директоров школ. Но эта проверка может быть проведена и по требованию кураторов, школьного совета или родительского совета. Оценка учителей также включает в себя мнение учеников. Учителя с низкой или отрицательной оценкой участвуют в дополнительном обучении и повторно проходят аттестацию. Оценка профессиональных достижений учителей в связи с продвижением по службе осуществляется руководителем школы (на основе повышения квалификации учителя) в следующих случаях::

1. Тағылымдамадан өтушілер мен келісім-шарт бойынша педагогтерге қатысты олардың «тәрбиешісінің» бағалауының негізі;
2. Ата-аналар кеңесінің қорытындысы.

Процесс оценки учителей является одной из основных задач менеджеров в любой сфере образования. Ведь оценка учителей – это главный важный инструмент повышения уровня знаний. Руководители школы дают четкую оценку важной информации, влияющей на развитие учителя.

Российская Федерация

В России широка распространена практика проведения оценки деятельности педагогов. Данный вопрос регулируется внутренними документами самих школ.

Ниже приведен пример показателей эффективности деятельности педагогических работников МОУ СОШ №2 с углубленным изучением отдельных предметов г. Ивантеевка.

Система включает в себя 4 Раздела, 16 критериев, 47 показателей, по результатам которых максимальное количество баллов составляет – 130.

Таблица 2. Показатели эффективности деятельности педагогов

Критерии	Показатели	Расчет показателя	Шкала в баллах	Максимальное количество баллов	Самооценка претендента (в баллах)	Оценка экспертной комиссии
Раздел I. Учебная результативность обучающихся						
Результаты учебной деятельности учащихся, полученные на экзаменах, тестировании, независимых региональных (муниципальных, школьных) срезовых контрольных работах	1. Доля выпускников: а) начальной школы, выполнивших задания по русскому языку и математике (получивших отметки «4» и «5») по результатам независимого тестирования, проводимого в рамках мониторинга; б) 9-ых классов, получивших отметки «4» и «5» по результатам государственной (итоговой) аттестации в новой форме;	1.1. Количество обучающихся, выполнивших задания по русскому языку и математике (получивших отметки «4» и «5») / к общему количеству обучающихся участвовавших в независимом тестировании, проводимом в рамках мониторинга 1.2. Количество выпускников 9-ых классов, получивших по данному предмету «4» и «5» по результатам государственной (итоговой) аттестации в новой форме / к общему количеству выпускников,	от 1,0 до 0,9 – 3 от 0,8 до 0,7 – 2 от 0,6 до 0,5 – 1 от 1,0 до 0,9 – 3 от 0,8 до 0,7 – 2 от 0,6 до 0,5 – 1 <i>(для учителей русского языка и математики)</i> от 1,0 до 0,9 – 2 от 0,8 до 0,7 – 1 от 0,6 до 0,5 – 0,5 <i>(для учителей литературы, иностранного языка, истории, обществознания, физики, химии, географии, биологии и информатики)</i>	3		

		<p>сдававших экзамен по предмету (показатель рассматривается: для учителей русского языка и математики, если количество выпускников сдававших экзамен составляет не менее 85% от количества выпускников обучавшихся у данного учителя; для учителей литературы, иностранного языка, истории, обществознания, если количество выпускников сдававших экзамен составляет не менее 40% от количества выпускников, обучавшихся у данного учителя; для учителей физики, химии, географии, биологии, информатики, если количество выпускников сдававших экзамен составляет не менее 20% от количества выпускников обучавшихся у данного учителя)</p>				
2. Результаты:	а) независимого тестирования обучающихся в сравнении с результатом по городу б)	2.1. Средний балл по предмету обучающихся, прошедших независимое тестирование, проводимое в	выше города- 3 равен городскому – 2 расхождение с городским не более 5%	3		

	государственной (итоговой) аттестации в новой форме выпускников 9-ых классов, в сравнении с результатом по городскому образованию	рамках мониторинга; 2.2. Средний балл выпускников 9-ых классов, прошедших государственную (итоговую) аттестацию в новой форме, в сравнении со средним баллом по городу.				
	3. Степень подтверждения отметок «4» и «5» обучающихся результатами независимых срезовых контрольных работ, тестирования, мониторингов и др.	Количество обучающихся, получивших отметки «4» и «5» по результатам итоговых срезовых контрольных работ, тестирования, мониторингов и др. / к количеству обучаемых учителем детей, которые участвовали в этих процедурах и имеют отметки «4» и «5» по итогам периода, в который проводился мониторинг (четверть или полугодие)	от 0.7 и выше –3, кроме русского языка, математики, химии, физики, ин.яз, которые оцениваются - от 0.4 и выше - 3	3		
	4. Наличие неуспевающих по предмету	Успеваемость ниже 100%	от -3 до -10	-10		
Результаты учебной деятельности учащихся, проявленные на предметных олимпиадах	5. Результативность участия (победители, призеры)	Уровень достижений (<i>установленный балл присваивается за каждого победителя, призера Всероссийского (республиканского, муниципального) этапа предметной олимпиады. На школьном этапе баллы присваиваются</i>	Всероссийский и Региональный - 5 Муниципальный - 3 Школьный - 1	5 (за одного)		

		<i>только за победителей)</i>				
Выполнение требований ОТ и ТБ	6. Отсутствие случаев травматизма, выполнение норм ТО и ИБ в ходе образовательного процесса	Зафиксированный уровень	Отсутствие случаев - 2 Наличие случаев -5	2		
Раздел II. Результаты внеурочной деятельности обучающихся						
Достижения обучающихся в конкурсах, смотрах, фестивалях, выставках, спортивных соревнованиях и др	7. Результативность участия (победители, призеры, лауреаты)	Уровень достижений (личностные, командные)	Всероссийский и Региональный – 5 Муниципальный -3 Школьный - 1	5		
Эффективность использования технологий проектной и учебно-исследовательской деятельности	8. Результативность участия обучающихся в учебно-исследовательской и проектной деятельности	Уровень достижений (<i>учитываются обучающиеся победители, призеры, лауреаты и получившие грамоты</i>)	Всероссийский и Региональный - 4 Муниципальный -3 Школьный - 1	4		
	9. Привлечение обучающихся к учебно-исследовательской и проектной деятельности	Количество обучающихся, задействованных в учебно-исследовательской и проектной деятельности	За каждого обучающегося – 0,5 балла (но не более 4 баллов в сумме)	4		
Раздел III. Эффективность инновационной (научной, методической, организационной) деятельности учителя						
Организация и работа в собственном информационном пространстве учителя	10. Наличие у учителя собственного блога, форума, работа с рассылкой. Организация дистанционного консультирования обучающихся.	Зафиксированный уровень	Работа в системе -3 Регулярное применение - 2 Качество ведения до 2 баллов	3+2		
Работа по самообразованию	11. Наличие и результативность реализации программы профессионального саморазвития учителя	Наличие, представления результатов самообразования педагогическому коллективу, в различных представлениях ее	Имеется программа Саморазвития -1 Представление результатов - 2	2		

		педагогическом у сообществу				
Достижения учителя в конкурсах Зафиксированный уровень	12. Результативность участия в конкурсах (победители, призеры, лауреаты)	Уровень достижений	Для участников профессиональных конкурсов: Всероссийский - 4 Городской-3 Муниципальный-2	4		
Обобщение и распространение педагогического опыта	13. Проведение педагогических мастерских, открытых уроков, наставничество.	Зафиксированный уровень	Всероссийский и Региональный – 5 Муниципальный -3 Школьный - 1	5		
	14. Выступления на конференциях, семинарах, круглых столах, педагогическом совете, ГМО, ШМО. проведение мастер-классов и т.д.	Зафиксированный уровень	Всероссийский и Региональный – 4 Муниципальный -3 Школьный - 1	4		
Участие в инновационной, методической и экспериментальной деятельности	15. Внедрение продуктов инновационной и экспериментальной деятельности	Разработка и реализация инновационных авторских образовательных программ, элективных курсов, ведение экспериментальной работы. (программы и элективные курсы должны быть утверждены на педагогическом совете и согласованы с МОО, ОмЦ)	Авторская образовательная программа – 2 Программа элективного курса, экспериментальная работа - 1	2		
	16. Руководство и участие в методической и экспертной деятельности (аттестация, распределение стимула, проверка олимпиадных, экзаменационных и творческих работ)	Уровень руководства или участия	Муниципальный - 2 Школьный - 1	2		
	17. Эффективность использования информационно-	Фактическое проведение учебных занятий с	Не менее 10 уроков в полугодии - 2 Не менее 5	2		

коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе	использованием ИКТ (компьютерные программы, интерактивные комплексы, КМ-школа, Интернет-ресурсы) с обязательной регистрацией в классном журнале <i>(показатель рассматривается при наличии разработок этих уроков в методической копилке школы)</i>	уроков в полугодии - 1			
18. Ведение электронной базы, Электронного журнала, электронных дневников учащихся.	Качественное и своевременное ведение электронной базы: классным руководителем – 2б, учителем-предметником – 2б. <i>(показатель рассматривается по представлению заместителя директора, ответственного за ведение электронного журнала)</i>	Отсутствие нареканий	4		
19. Использование программы «Мониторинг качества образования»	Подготовка учителем контрольно-измерительных материалов и их использование для промежуточного и текущего контроля	Два раза в четверть в каждом классе - 2 Один раз в четверть в каждом классе - 1	2		
20. Участие учителя в процедурах ЕГЭ, ГИА государственной (итоговой) аттестации в новой форме в качестве организатора, руководителя	Качественное участие <i>(показатель рассматривается при отсутствии нареканий)</i>	Отсутствие нареканий - 3	3		

	пункта, эксперта.					
	21.Пополнение ресурсов учебного кабинета и создание развивающей образовательной среды.	20.1. Создание и использование новых элементов инфраструктуры образовательной среды (оформление кабинета, создание и пополнение фондов учебных и методических материалов, создание и использование информационных стендов в кабинете содержание кабинета в соответствии с требованиями СанПиН)	- Соответствие кабинета указанным требованиям - Несоответствие указанным требованиям	1 - 3		
		20.2. Сохранность мебели и оборудования. (ответственные-учителя начальных классов и заведующие кабинетами)	Отсутствие нареканий	1		
	22.Своевременное, систематическое, полное и качественное ведение школьной документации (классные журналы, отчеты, планы, дневники и тетради обучающихся, «Журнал учета и планирования внеаудиторной занятости педагога» и др.)	Уровень исполнительской дисциплины	- Отсутствие замечаний - Наличие замечаний - Не устранение замечаний в указанные сроки	2 - 1 - 2		
	23.Обеспечение благоприятного морально-психологического	Отсутствие конфликтных ситуаций с коллегами, обучающимися	Отсутствие жалоб Наличие обоснованных жалоб	1 - 3		

	о климата в коллективе	и их родителями (законными представителями)				
	24.Своевременное и качественное выполнение поручений (замещение уроков, выполнение поручений, замена классного руководителя, сопровождение детей и т.д.)	Уровень исполнительской дисциплины	Выполнение поручений - 1 Сопровождение – 1 Дежурство учителей - 1	3		
Работа учителя в качестве наставника	25.Работа по оказанию помощи в освоении профессии	Зафиксированный результат, наставник помогает подопечному в адаптации, достижении положительной динамики в развитии профессиональных навыков	Наличие данного вида деятельности и результат от 1 до 2	2		
Наличие публикаций	26.Наличие публикаций, опубликованных собственных методических разработок и прочее	Копия титульного листа печатного издания, копия страниц «содержания»	Наличие данного вида деятельности и результат 1-3б.	3		
	27.Наличие публикаций на сайте, участие в обновлении школьного сайта	Указание на ссылку на сайте	Создание личного сайта - 2 б. Систематическое участие в обновлении - 2	3		
	28.Организация рабочего места учителя	Соблюдение требований к рабочему месту Наличие замечаний	1-2 0	2		
Раздел IV. Эффективность реализации педагогическим работником образовательной программы образовательного учреждения						
Доступность качественного образования и воспитания	29.Степень доступности качественного образования	Количество обучающихся, получивших «4» и «5» по итогам периода к общему количеству обучающихся, которым	от 1,0 до 0,8 - 3 от 0,7 до 0,5 – 2 кроме русс яз, математ, химии, _физики, ин.яз.) данные предметы –от 0.4 и выше - 3	3		

		преподается предмет				
	30.Средний показатель успешности качественного образования, результаты мониторинга (внутришкольного, независимого)	Средний балл обучающихся по итогам периода во всех классах, в которых учитель ведет учебные занятия в сравнении со средним баллом по предмету в школе, в параллели	Выше – 2 Равен - 1 русский язык, математика, химия, физика, ин.яз.,– выше – 3, равен - 2	3		
	31.Уровень комфортности получения качественного образования и воспитания	Отсутствие фактов жалоб, перевода обучающихся из класса, где преподает этот учитель, по причине недовольства качеством предоставляемых им образовательных услуг.	Отсутствие – 1 Наличие жалоб	1 - 3		
	32.Социальное партнерство с другими учреждениями	Сотрудничество с одним учреждением – 1б. С двумя и более - 2	1-2	2		
Организация внеурочной деятельности по предмету	33.Индивидуальная дополнительная работа с обучающимися	Фактическое проведение консультаций и дополнительных занятий по предмету с обучающимися (по данным должностного контроля и «Журнала учета и планирования внеаудиторной занятости педагога»)	Не реже 2 раз в неделю – 3	3	Возможна оплата надбавкой	
	34. Привлечение обучающихся к внеурочной деятельности по предмету	Организация деятельности кружка, объединения, клуба, факультатива по предмету (показатель рассматривается по данным	Не реже 1 раза в неделю - 2	2		

		<i>должностного контроля при условии регулярной деятельности кружка, объединения, клуба, факультатива)</i>				
	35. Внеурочная работа с обучающимися	Организация работы по межшкольному обмену в рамках международного сотрудничества	2-5	5		
	36. Внеурочная работа с обучающимися учителя-предметника: театральная, вокальная, хореографическая, спортивная, техническая, литературно-художественная, военно-патриотическая, экологическая, краеведческая, волонтерская, ИЗО, дизайн, мода, прикладное искусство, организация и проведение КВН, брейн-рингов и т.д.	Количество проведенных внеурочных мероприятий при охвате обучающихся не менее 80% от общего числа обучающихся (по данным <i>должностного контроля и «Журнала учета и планирования неаудиторной занятости педагога»</i>)	За каждое мероприятие – 2 (но не более 4 баллов в сумме)	4		
	37. Наличие системы работы с отстающими неуспевающими учениками	Периодичность занятий, список учеников и перечисление основных результатов, аналитическая справка	Наличие от 1 до 3	3		
Эффективность деятельности учителя в качестве классного руководителя	38. Организация учебной деятельности	Отсутствие во вверенном классе неуспевающих учащихся и система работы над повышением успеваемости обучающихся своего класса.	Отсутствие и система работы-1	1		

39.Проведение открытого воспитательного мероприятия (классный час, линейка и т.д.)	Уровень проведения	Региональный -5 Муниципальный – 3 Школьный –1	5		
40.Обеспечение безопасности жизнедеятельности детей	Проведение мероприятий, бесед, оформление документации	2	2		
41.Организация общественно-полезного труда обучающихся	Качественное проведение трудовых десантов, субботников и т.д. Активное привлечение учащихся к труду.	За каждое - 0,5 (но не более 2 баллов в сумме)	2		
42.Охват учащихся горячим питанием и внедрение здоровые сберегающих технологий	Работа с учащимися по организации правильного питания и здорового образа жизни	От 0,1 – 0,3 -1б. 0,3-0,5 – 2 0,5 и выше - 3	3		
43.Организация самоуправления в классном коллективе	Систематическ и действующий орган управления	Наличие – 1 Отсутствие - 0	1		
44.Организация работы по соблюдению устава и правил поведения учащимися	Отсутствие нарушений устава и правил поведения учащимися (внешний вид, опоздания, культура взаимодействия и т.д.), система работы с классом. Отсутствие пропусков уроков учащимися без уважительной причины	Отсутствие – 2 Отсутствие пропусков уроков – 2	4		
45. Организация работы по профилактике правонарушений	Отсутствие учащихся, состоящих на учете (внутришкольн ом, в инспекции ПДН или система работы с данной категорией детей.		2		

46.Работа с родителями	Посещение общешкольных и классных родительских собраний родителями, удовлетворенность родителей качеством образовательной и воспитательной деятельности	Не менее 80 % - 0,5 0,5	1		
47.Документальное обеспечение	Наличие и качество ведения документации классного руководителя (план воспитательной работы, портфолио класса, карт индивидуального развития каждого обучающегося).	Наличие -1	1		
Максимальное количество баллов			130		

В последнее время часто говорят о том, что в нашей стране нужно повышать статус учителей. В законопроекте об этом также предусмотрены комплексные меры поддержки. Нам нужно поднять статус наших учителей, чтобы будущее наших будущих поколений было светлым. Для повышения статуса учителей их работа должна оцениваться на определенном академическом уровне. Чтобы определить эти оценки, мы должны сосредоточиться на моделях работы учителей.

Ниже приведены типовые квалификационные характеристики должностей преподавателей, установленные Законом Республики Казахстан «Об образовании»:

- создать положения о структурных подразделениях, определяющие положение и роль педагогов в организациях образования;
- разработать должностные инструкции, устанавливающие обязанности, права и ответственность педагогов;
- подбор и расстановка кадров, контроль за их целевым использованием;
- служит основанием для порядка присвоения (подтверждения) квалификационных категорий педагогам организаций образования.

В соответствии с Законом Республики Казахстан «Об образовании» «Работающие в организациях образования, реализующих дошкольное воспитание и обучение, общеобразовательные программы начального,

основного среднего и общего среднего образования, профессионально-технические, послесредние, дополнительные образовательные программы образовательные программы и специальные образовательные программы Требования к квалификации педагогических работников согласно пункту «Об утверждении принципов и условий аттестации педагогических и иных государственных служащих в сфере образования и науки» следующие:

❖ документ, подтверждающий наличие высшего (послевысшего) педагогического образования либо иного профессионального образования либо педагогической переподготовки по соответствующей специальности, пятилетний стаж педагогической работы, в том числе два последних года в дошкольной организации, три года в сельской местности, в том числе в дошкольном последний год в организации;

❖ имеющие первую и выше квалификационную категорию или квалификацию «педагог-специалист» или «педагог-исследователь» или «педагог-мастер»; имеющий квалификационную категорию "заместитель руководителя третьей квалификационной категории" или "заместитель руководителя второй квалификационной категории" или "заместитель руководителя первой квалификационной категории" или "начальник-организатор" или "начальник-менеджер" или "руководитель- лидер»; В обязанности учителей входит:

- ✓ организует методическое обеспечение деятельности организации образования;
- ✓ составляет учебные, учебно-тематические планы и программы;
- ✓ участвует в подборе (разработке) образовательных программ для детей;
- ✓ составляет расписание занятий для возрастных групп;
- ✓ оказывает помощь в определении содержания, форм, методов и средств воспитания и обучения;
- ✓ организует разработку, рецензирование и подготовку к утверждению учебно-методической документации, средств;
- ✓ обеспечивает выявление, исследование, распространение и внедрение инновационной педагогической практики;
- ✓ организует сбор учебных материалов, игр и игрушек для групп;
- ✓ анализирует состояние учебно-методической и воспитательной работы;
- ✓ проводит уроки, мастер-классы, семинары, индивидуальные и групповые консультации, выставки, конкурсы для педагогов, организует работу творческих групп;
- ✓ создает банк данных учебно-педагогической и методической литературы, своевременно оформляет учетную и отчетную документацию;
- ✓ координирует взаимодействие воспитателей, психолога, логопеда, музыкального руководителя, других специалистов организации;
- ✓ координирует работу службы психолого-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями;

✓ вносит рекомендации по подбору кадров на должности воспитателей и их помощников и их продвижению;

✓ координирует работу по повышению квалификации преподавателей и присвоению (подтверждению) квалификационных категорий, аттестации.

Определение профессиональной компетентности педагогов, требования к квалификации:

1. «Воспитатель»:

➤ должен соответствовать общим требованиям к методисту МГУ: должен знать содержание и структуру типового учебного плана, типового учебного плана, методики дошкольного воспитания и обучения, должен планировать и организовывать учебный процесс с учетом психологических и возрастных особенностей детей;

➤ разработка годового плана и организация методической работы в МГУ;

➤ мониторинг качества развития навыков и умений детей;

➤ организация мероприятий на уровне образовательной организации; использование информационных и коммуникационных технологий;

2. «Воспитатель-модератор»:

➤ должен отвечать за общие требования к квалификации «воспитатель», а также:

➤ знание дошкольного воспитания и методики преподавания;

➤ разработка годового плана и циклограммы;

➤ использование инновационных методов и технологий;

➤ организация работы методических объединений, подготовка и проведение семинаров, конференций;

➤ оказание методической помощи учителям по практическому применению инновационных технологий;

➤ повышение профессиональной квалификации;

➤ использование информационных и коммуникационных технологий;

3. «Педагог-эксперт»:

✓ соответствовать общим требованиям к квалификации «педагог-модератор», а также:

✓ составление годового плана и циклограммы;

✓ анализ организации учебного процесса;

✓ обеспечение участия работников образования в районных и городских профессиональных конкурсах;

✓ организация работы методических объединений, педагогических советов, семинаров, конференций;

✓ организация повышения квалификации педагогов;

✓ обобщение личного и опыта педагогов организации на районном/городском уровне с использованием информационно-коммуникационных технологий;

4. «Педагог-исследователь»:

- соответствие общим требованиям к квалификации «педагог-эксперт», а также:
- участие в деятельности районных и городских методических объединений, семинарах, конференциях;
- развитие исследовательской компетентности педагогов;
- обеспечение участия учителей в городских и районных конкурсах;
- предложить опыт методической работы на районном, городском и областном уровнях;
- использование наставничества;
- развитие навыков публичных выступлений и взаимодействия с аудиторией;
- осуществление творческого поиска по использованию современных методов воспитания и обучения детей дошкольного возраста;
- наличие утвержденных областным учебно-методическим советом методических разработок по дошкольному воспитанию и обучению;

5. «Мастер-учитель»:

- соответствовать общим требованиям к квалификации «педагог-исследователь», а также:
- участие в методических семинарах и конференциях на национальном и международном уровне;
- разработка учебных программ, методов обучения и воспитания;
- обеспечение участия работников образования в областных и республиканских конкурсах;
- применение наставничества и определение стратегии развития в педагогическом сообществе;
- наличие методических материалов, утвержденных областным учебно-методическим советом и республиканским учебно-методическим советом (далее - РОАК);
- обеспечение развития навыков научного проектирования;
- осуществление наставничества и планирование развития сети профессионального сообщества на региональном уровне, участие в республиканских и международных конкурсах.

Как указано выше, сдача профессиональных профессиональных квалификаций учителям является гарантией перехода учителя на следующую ступень. Этот период называется периодом сертификации учителей, и этот период позволяет определить основу инструментов оценки учителей. Теперь давайте сосредоточимся на процессе аттестации учителей. Правила и условия аттестации учителей следующие:

1. Правила аттестации педагогических работников разрабатываются в соответствии со статьей 139, пунктом 7 Трудового кодекса Республики Казахстан, статьей 14 Закона Республики Казахстан "О статусе

педагогических работников", подпунктом 1) настоящего Закона. Статья 10 Закона Республики Казахстан «О государственных услугах», аттестация учителей и определяет порядок присвоения квалификационных категорий учителям.

2. Аттестация педагогических работников в соответствии с подпунктом 3) статьи 15 Закона Республики Казахстан "О статусе педагогических работников" не реже одного раза в пять лет, руководителей организаций образования - один раз в три года в соответствии с п. 5 статьи 44 Закона Республики Казахстан "Об образовании" заместителей руководителей организаций образования - проводится один раз в три года в соответствии со статьей 130 настоящих Правил.

3. В уполномоченных органах соответствующей области, в органах управления образованием области, города республиканского значения и столицы, района, города областного значения (далее - аттестационный орган) создаются комиссии по следующим квалификационным категориям по аттестации учителей приказом первого руководителя этих государственных органов:

- «воспитатель» - в организациях образования;
- "воспитатель-модератор", "заместитель руководителя третьей квалификационной категории" или "руководитель-организатор", "заместитель руководителя второй квалификационной категории" или "руководитель", "воспитатель-модератор" - для методистов - районные, города районного значения в органах управления образованием;
- "педагог-эксперт" и "педагог-исследователь", "заместитель руководителя первой квалификационной категории" или "руководитель", "педагог-эксперт", "педагог-исследователь", "педагог-магистр" - для методистов - области, в органах управления образованием городов и столиц республиканского значения;
- «учитель-мастер» - в уполномоченном органе в области образования.

4. В комиссию по аттестации педагогов входят педагоги со стажем работы не менее 10 лет, квалификационными категориями «педагог-исследователь» или «педагог-магистр», методисты учебно-методических кабинетов (центров), организаций повышения квалификации, представители общественные и негосударственные организации, профсоюзы, включают в себя специалистов органов управления образованием, подведомственных организаций.

5. В состав комиссии по аттестации руководителей и заместителей руководителей методических кабинетов (центров) организаций образования входят представители государственных органов, в том числе местных представительных и исполнительных органов, уполномоченного государственного органа по труду, профессиональных союзов, общественных организаций, коллегиального управления. органов организаций образования, представителей общественности советов, а также работников структурных подразделений аттестующего органа.

6. Комиссия состоит из нечетного числа членов и не менее семи членов.

7. Члены Комиссии участвуют в заседаниях Комиссии без права обмена.
 8. Председатель и заместитель председателя комиссии избираются из числа членов комиссии.
 9. Аттестация педагогических работников организаций образования отраслевых государственных органов осуществляется комиссией уполномоченного органа в соответствующей сфере.
 10. Секретарь конкурсной комиссии подготавливает материалы, необходимые документы к заседанию комиссии, оформляет протокол и подписывает его.
 11. Заседание комиссии считается правомочным, если в нем участвует не менее двух третей ее членов.
 12. Итоги голосования определяются большинством голосов членов Комиссии. При равенстве голосов голос Председателя Комиссии является решающим.
 13. На заседаниях комиссии ведется аудио- или видеозапись. Аудио- видеозапись хранится не менее трех лет в государственном органе, проводившем процедуру аттестации.
 14. Комиссия соответствующего уровня рассматривает заверенные документы два раза в год (до 5 мая и 5 ноября текущего года соответственно).
- При этом одним из основных средств оценки учителей в отечественной практике является квалификационный тест. Кандидатам организаций профессионально-технического, высшего и послевузовского образования без опыта работы, набравшим не менее 50 баллов по педагогическому тесту, присваивается квалификационная категория «педагог».
- Порядок проведения аттестации учителей следующий:
- квалификационное тестирование;
 - Написание эссе;
 - Оценка квалификации;
 - Комплексный аналитический сбор результатов обслуживания.

Принципы и условия аттестации учителей.

4 - Таблица. Для педагогов дошкольных образовательных и обучающих организаций

Категория	Блок	Оценка предмета	Прохождение квалификационный тест (%)	Для прохождения квалификационного теста (оценка)
Педагог-модератор	Дошкольная педагогика и психология	30	60%	18

	Методика дошкольного воспитания и обучения	30	40%	12
Педагог-эксперт	Дошкольная педагогика и психология	30	70%	21
	Методика дошкольного воспитания и обучения	30	50%	15
Педагог-исследователь	Дошкольная педагогика и психология	30	80%	24
	Методика дошкольного воспитания и обучения	30	60%	18
Педагог-мастер	Дошкольная педагогика и психология	30	90%	27
	Методика дошкольного воспитания и обучения	30	70%	21

6 - Таблица. Для педагогов дополнительных образовательных организаций, воспитателей специальных организаций, интернатных организаций, общежитий

Санат	Блок	Оценка предмета	Прохождение квалификационный тест (%)	Для прохождения квалификационного теста (оценка)
Педагог-модератор	Педагогика, методика обучения	30	60%	18
	Основы психологии	30	40%	12
Педагог-эксперт	Педагогика, методика обучения	30	70%	21
	Основы психологии	30	50%	15

Педагог-исследователь	Педагогика, методика обучения	30	80%	24
	Основы психологии	30	60%	18
Педагог-мастер	Педагогика, методика обучения	30	90%	27
	Основы психологии	30	70%	21

7- Кесте. Біліктілік санатын беру (растау) үшін мектепке дейінгі тәрбие және оқыту ұйымы педагогінің портфолиосын бағалаудың өлшеу құралдары

Квалификационная категория				
Условия оценки	Педагог-модератор	Педагог-эксперт	Педагог-исследователь	Педагог-мастер
Компетенции и навыки студентов за последние три академических года. Учет динамики формирования навыков и умений (начальный/средний/конечный)	Динамика повышения уровня сформированности умений и навыков студентов-3%	Динамика повышения уровня сформированности умений и навыков студентов-4%	Динамика повышения уровня сформированности умений и навыков студентов-5%	Динамика повышения уровня сформированности умений и навыков студентов-6%
Качество уроков	Видеозапись урока (продолжительность 10 минут. Основное требование: без монтажа, без аудио-видео склейки) с листом наблюдения и анализа урока методиста, руководителя образовательной организации (не менее 2 уроков в текущем учебном году)	Видеозапись урока (продолжительность 10 минут. Основное требование: без монтажа, без аудио-видео склейки) с листом наблюдения и анализа урока методиста, руководителя образовательной организации (не менее 2 уроков в текущем учебном году)	Видеозапись урока (продолжительность 10 минут. Основное требование: без монтажа, без аудио-видео склейки) с листом наблюдения и анализа урока методиста, руководителя образовательной организации (не менее 3-х	Видеозапись урока (продолжительность 10 минут. Основное требование: без монтажа, без аудио-видео склейки) с листом наблюдения и анализа урока методиста, руководителя образовательной организации (не менее 3-х

			уроков в текущем учебном году)	уроков в текущем учебном году)
Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 7 декабря 2011 года № 514 «Об утверждении перечня проведения республиканских и международных олимпиад и конкурсов научных проектов (олимпиад), конкурсов исполнителей, конкурсов профессионального мастерства и спортивных соревнований» по общеобразовательным предметам (в Государственном реестре нормативных правовых актов зарегистрирован под № 5750) (далее - Приказ № 514) по достижениям учителя на профессиональных конкурсах или олимпиадах	-	Победитель, призер или участник. Уровень области/города республиканского значения и столицы (при наличии)	Победитель или призер профессиональных конкурсов, проводимых по плану областного управления образования или на республиканском уровне	Победитель или призер профессиональных конкурсов, проводимых на республиканском уровне
Накопление педагогического опыта			выступление на семинарах, конференциях, форумах областного/городского уровня (рекомендуются экземпляры программы, публикации в сборнике) или разработка методических материалов (рекомендуется решение учебно-	Выступления на семинарах, конференциях, форумах национального (международного) уровня (рекомендуются копии программы, публикации в сборнике) или авторские разработки или наличие документа о внесении опыта

			методического совета соответствующего уровня или авторское свидетельство) или документ или авторское право о внесении эксперимента в банк данных соответствующего уровня, имеющий свидетельство	в банк данных на соответствующем уровне или свидетельство об авторском праве
--	--	--	--	--

Таблица 8. Средства оценки и измерения портфолио педагога организаций общего среднего образования для присвоения (подтверждения) квалификационной категории

Условия оценки	Квалификационная категория			
	Педагог-модератор	Педагог-эксперт	Педагог-исследователь	Педагог-мастер
Качество образования студентов за последние три учебных года. С учетом динамики качества образования (квартал/семестр)	Динамика роста качества образования-3%	Динамика роста качества образования-4%	Динамика роста качества образования-5%	Динамика роста качества образования - 6%
Работа с неуспевающими учениками	Динамика обучения - уменьшение или увеличение. Работа по предупреждению неуспеваемости (наличие плана работы, анализ и определение (1 раз в начале учебного года), опрос (1 раз в конце учебного года)	Динамика обучения - уменьшение или увеличение. Работа по предупреждению неуспеваемости (наличие плана работы, анализ и определение (1 раз в начале учебного года), опрос (1 раз в	Динамика обучения - уменьшение или увеличение. Работа по предупреждению неуспеваемости (наличие плана работы, анализ и определение (1 раз в начале учебного года), опрос (1 раз в	Динамика обучения - уменьшение или увеличение. Работа по предупреждению неуспеваемости (наличие плана работы, анализ и определение (1 раз в начале учебного года), опрос (1 раз в конце учебного года)

		конце учебного года)	конце учебного года)	
Качество обучения	Видеозапись урока (продолжительность 10 минут. Основное требование: лист наблюдения и анализа урока заместителя руководителя и руководителя организации образования (без редактирования, без аудио-видео склейки), (не менее 2-х уроков в текущем академический год)	Видеозапись урока (продолжительно сть 10 минут. Основное требование: лист наблюдения и анализа урока заместителя руководителя и руководителя организации образования (без редактирования, без аудио-видео склейки), (не менее 2-х уроков в текущем академический год)	Видеозапись урока (продолжительно сть 10 минут. Основное требование: лист наблюдения и анализа урока заместителя руководителя и руководителя организации образования (без редактирования, без аудио-видео склейки), (не менее 3-х уроков в текущем академический год)	Видеозапись урока (продолжительность 10 минут. Основное требование: лист наблюдения и анализа урока заместителя руководителя и руководителя организации образования (без редактирования, без аудио-видео склейки), (не менее 3-х уроков в текущем академический год)
Достижения обучающихся на конкурсах или олимпиадах или конкурсах в соответствии с Приказом № 514	Победитель, призер или участник. Уровень района/города	Победитель, призер или участник. Уровень городов областного/респу бликанского значения и столицы	Победитель или призер или уровень городов областного/респу бликанского значения и столицы	Победитель или занявший второе место или участник национального или международного уровня
В соответствии с Приказом № 514 достижения учителя в профессиональных конкурсах или олимпиадах	-	Победитель, призер или участник. Уровень области/города республиканского значения и столицы (при наличии)	Победитель или призер или уровень городов областного/респу бликанского значения и столицы (при наличии)	Победитель или призер, или участник национального или международного уровня (если есть)
Накопление педагогического опыта			выступление на семинарах, конференциях, форумах областного/город ского уровня	Выступления на семинарах, конференциях, форумах национального (международного)

			(рекомендуются экземпляры программы, публикации в сборнике) или разработка методических материалов (рекомендуется решение учебно- методического совета соответствующег о уровня или авторское свидетельство) или документ о внесении опыта в банк данных на соответствующем уровне или авторском праве имеющий свидетельство	уровня (рекомендуются копии программы, публикации в сборнике) или авторские разработки или наличие документа о внесении опыта в банк данных на соответствующем уровне или свидетельство об авторском праве
Наличие выписки из протокола заседания педагогического совета согласно приложению 29 к настоящим Правилам				
Примечание: для преподавателей предметов «Цифровая грамотность», «Информатика» - документ о дополнительном обучении по программам «Основы программирования на Python», «Обучение работе с Microsoft» (при наличии)				

3. Механизм оплаты труда педагога школы с учетом индикаторов эффективности его труда

Отечественная практика

Вопросы оплаты труда педагогов в Казахстане регламентируются следующими нормативно-правовыми актами:

– Трудовой кодекс Республики Казахстан от 23 ноября 2015 года № 414-V ЗРК (далее – Кодекс);

– Закон Республики Казахстан «О статусе педагога» от 27 декабря 2019 года № 293-VI ЗРК (далее – Закон);

– Постановление Правительства Республики Казахстан от 31 декабря 2015 года № 1193 «О системе оплаты труда гражданских служащих, работников организаций, содержащихся за счет средств государственного бюджета, работников казенных предприятий» (далее – постановление Правительства);

– Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 11 мая 2020 года № 191 «Об утверждении Правил исчисления заработной платы педагогов государственных организаций» (далее – Приказ).

Согласно Приказу «заработная плата педагогов государственных организаций образования, содержащихся, за счет средств государственного бюджета исчисляется в зависимости от учебной нагрузки, распределяемой первым руководителем организации (либо лицом, его замещающим) на основании положительного решения педагогического совета организации образования, а также уровня квалификации, стажа и наличия категории, которые определяют должностные оклады (тарифные ставки) в соответствии с Постановлением, с учетом выплат компенсационного и стимулирующего характера, предусмотренных Кодексом, Законом и Постановлением. Должностной оклад (тарифная ставка) педагогов организаций образования определяется путем умножения базового должностного оклада на соответствующие коэффициенты, утвержденные для исчисления их должностного оклада (тарифной ставки) в зависимости от отнесения занимаемых должностей к функциональным блокам и стажа работы».

Согласно постановлению Правительства «заработная плата учителей всех специальностей (за исключением преподавателей-организаторов начальной военной подготовки (преподавателей-организаторов начальной военной и технологической подготовки)) за месяц исчисляется путем умножения должностного оклада (тарифной ставки в месяц) на их фактическую нагрузку в неделю и деления полученного произведения на нормативную учебную нагрузку установленной подпунктом 1) пункту 3 статьи 8 Закона.»

Согласно пп. 1) п. 3 ст. 8 Закона для исчисления месячной заработной платы педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность в организациях среднего образования, устанавливается 16-часовая нормативная учебная нагрузка в неделю.

В общем виде основные элементы системы оплаты труда педагога могут быть представлены следующим образом.

- БДО – 17697 тенге;
- Должностной оклад (ДО) - 16 часов преподавания (1 ставка);
- Надбавки и доплаты:
 - особые условия труда (10% от ДО);
 - проверка домашних заданий (60-50% от БДО);
 - организация классной работы (50-40% от БДО);
 - реализация новой учебной программы (30% от ДО);
 - наставничество (только педагог-исследователи и педагоги-мастера);
 - преподавание одной из четырех естественнонаучных дисциплин на английском языке (100% от БДО);
 - квалификация (педагог-модератор – 30 %; педагог-эксперт – 35 %; педагог-исследователь – 40 %; педагог-мастер – 50 %);
 - ученая степень/магистр и награда «Лучший преподаватель»;
 - работа с детьми с ООП (40% от БДО);
 - стимулирующие надбавки.

Можно констатировать, что в Казахстане для большинства педагогов организации среднего образования применяется система оплаты труда, основанная на ставках.

Вместе с тем, имеется опыт Назарбаев интеллектуальные школы (далее – НИШ), который демонстрирует возможность использования повременной – премиальной системы оплаты труда педагогов, урегулированная Правилами оплаты труда работников филиала (Интеллектуальной школы) автономной организации образования «Назарбаев Интеллектуальные школы», утвержденные решением Правления АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» от 6 января 2012 года (протокол № 2).

Так, система оплаты труда педагогов основывается на занимаемой должности и выполняемых работах, а также квалификации работника и достигнутых результатов труда.

Согласно правилам НИШ под системой оплаты труда в филиале следует понимать выплату всех форм компенсации труда, включающих в себя:

- должностной оклад и постоянные надбавки, и доплаты к нему в соответствии с трудовым законодательством Республики Казахстан и данными Правилами;
- премии по результатам индивидуального и коллективного труда;
- премии к национальным, государственным праздникам Республики Казахстан, включая профессиональный праздник (День учителя);
- бонусы – разовые премии отличившимся работникам по выдающимся результатам труда.

Должности, согласно правилам, распределяются на административно-управленческий, обслуживающий и вспомогательный, основной производственный, не основной производственный персонал.

Должностной оклад работника является фиксированным. Основная заработная плата работника начисляется за фактически отработанное им рабочее время. Используется штатное расписание и единые категории должностей, определенные по уровням ответственности.

Премии подразделяются на планируемые и не планируемые. К планируемым премиям относятся премии по итогам работы за квартал.

Премия по итогам работы за квартал

Данная премия начисляется работникам по итогам работы за отчетный период в случае достижения коллективом высоких производственных показателей по реализации проектов или производственных заданий, поставленных перед коллективом на квартал, и определяется согласно оценке ключевых показателей эффективности работы.

Оценку ключевых показателей эффективности работы определяет руководство филиала (директор филиала, его заместители, курирующие соответствующее структурное подразделение филиала), на основании общей оценки руководства соответствующего структурного подразделения филиала, в чьем непосредственном подчинении находится работник.

Ключевые показатели эффективности устанавливаются в целях премирования по результатам работы за квартал.

Таблица 3. Ключевые показатели эффективности, устанавливаемые в целях премирования по результатам работы за квартал

Фактический КПЭ (уровни выполнения)	Ключевые показатели эффективности (КПЭ) для подразделений	Коэффициент снижения премиального фонда (ПФ)	Примечание
Уровень А (отлично)	Максимальный, т.е. отличный уровень, означает, что эффективность работы подразделения (работника) соответствовала предъявляемым требованиям, и в отношении многих аспектов деятельности была выше ожидаемого уровня.	0	Выполнение задания (этапа работ) в объемах и сроки по календарному плану проекта (структурного подразделения, оценка курирующим представителем руководства филиала)
Уровень Б (хорошо)	Уровень означает, что КПЭ соответствует целевому уровню, и работа подразделения (работника) в целом соответствовала к предъявляемым к нему требованиям.	0,3	
Уровень В (удовлетворительно)	Означает, что работа подразделения соответствовала минимальным требованиям, но были допущены негрубые нарушения, недостаточное профессиональное мастерство повлекло за собой некачественное выполнение работы.	0,5	

Уровень НП (ниже порогового, неудовлетворительно)	Данная оценка ставится в том случае, если работа подразделения (работника) не соответствовала требованиям, предъявляемым к качеству и количеству работ, отсутствие инициативы в работе, недостаточная интенсивность труда.	1,0	
---	--	-----	--

Премия за достижение коллективных результатов работы за год – бонусы.

Бонус начисляется работнику по итогам работы за отчетный период в случае достижения коллективом высоких производственных показателей по реализации проектов или производственных заданий, поставленных перед коллективом на год.

Премия к национальным, государственным праздникам Республики Казахстан, включая профессиональный праздник (День учителя).

Премия выплачивается всему штатному персоналу, независимо от результатов труда и качества проделанной работы, в размере, согласованном с центральным аппаратом НИШ.

Премия за особый вклад в выполнении соответствующих функциональных должностных обязанностей (инициатива), за выполнение заданий особой срочности и важности, сложности и другие достижения в работе.

Данная премия начисляется работнику, добившемуся за отчетный период высоких результатов в работе при надлежащем качестве.

Премия к юбилейным событиям и датам работника.

Премия к юбилейным событиям и датам начисляется работнику при достижении им возраста: в 50, 55, 60, 65 лет.

Опыт зарубежных стран

Мировой опыт показывает, что профессия педагога является одной из самых престижных, уважаемых и высокооплачиваемых за рубежом, выпускники школ с трудом поступают в высшие педагогические учебные заведения, что позволяет создать здоровую конкуренцию среди педагогов, в результате чего повышается профессиональный уровень учителей и улучшается качество образования.

Вопрос материального стимулирования педагогического труда является одним из серьезно рассматриваемых за рубежом.

Оценка деятельности учителей – это единственный способ построить систему оплаты труда отличную от единой системы, которая используется во многих странах.

В рамках единой системы оплаты труда педагоги получают повышение заработной платы в зависимости от их уровня образования и опыта преподавания, независимо от качества преподавания.

Эта система оплаты труда проста в управлении и вознаграждает учителей равным и объективным образом (Protsik, 1996)², но она также

² Protsik, J. (1996), "History of teacher pay and incentive reforms", Journal of School Leadership, Vol. 6/3, pp. 265-289

оказывает потенциально негативное влияние на мотивацию и производительность учителей (Crehan, 2016³; Hanushek, 2007⁴).

Влияние оценки деятельности учителей меняется в разных странах и экономиках, участвующих в TALIS. Например, в период с 2013 по 2018 год доля учителей, работающих в школах, где оценка деятельности педагогов иногда приводит к повышению заработной платы или финансовой премии, значительно увеличилась в 18 из 32 стран и экономик, по которым имеются данные.

Оценка учителей с большей вероятностью повлияет на карьеру учителя, если руководство школы обладает определенной степенью полномочий для принятия соответствующих административных решений. Например, доля учителей, работающих в школах, где аттестация может привести к повышению заработной платы или премированию, составляет 30% в школах, где руководители не имеют большого влияния на заработную плату учителей, по сравнению с 55% в школах, где руководители имеют такие полномочия.

Шанхай

В TALIS 2018 Шанхай (Китай) занимает высокое место по всем показателям, измеряющим распространенность оценки учителей в школах. В среднем ни одна другая страна и экономика, участвующие в TALIS 2018, не используют столько источников оценки, как Шанхай (4,8/5 источников, обеспечивающих оценку в школе).

Она также входит в число стран и экономик с самым высоким средним числом методов, используемых для проведения аттестации в школах (5,8/6), и самым высоким средним числом результатов аттестации учителей в школах (6,5/7).

Аттестация учителей широко используется и является основой системы образования Шанхая. Такое широкое использование аттестации учителей последовало за введением в 2009 году компонента, основанного на результатах работы, при расчете заработной платы учителей. Новая система делит заработную плату учителей на базовую составляющую и бонусную составляющую. Бонусный компонент, который составляет около 30% от общей суммы заработной платы учителей, основан на таких факторах, как рабочая нагрузка, фактический вклад и оценка. Таким образом, оценка работы учителей вызвала новый интерес и эволюционировала в сторону административной и итоговой модели.

Сингапур

Сингапур является лидером в мировом рейтинге конкурентоспособности и занимает 5 место в образовательном рейтинге PISA (Program for International Student Assessment). Система образования Сингапура считается одной из самых эффективных в мире, так как в стране большое

³ Crehan, L. (2016), Exploring the Impact Of Career Models on Teacher Motivation, International Institute for Educational Planning, UNESCO, Paris

⁴ Hanushek, E. (2007), "The single salary schedule and other issues of teacher pay", Peabody Journal of Education, Vol. 82/4, pp. 574-586

внимание уделяется роли педагога в образовательном процессе, профессия которого является одной из самых высокооплачиваемых в стране.

В среднем заработная плата педагогов составляет 2000-3000 сингапурских долларов (SGD) в месяц. Помимо заработной платы сингапурские учителя получают бонусы, премиальные в конце учебного года. Оплата труда педагогов производится в соответствии с квалификацией и опытом работы. Так, доплата за квалификацию превышает тройной уровень исходной заработной платы.⁵

В Сингапуре широкое развитие получило организация подготовки и переподготовки педагогических кадров. Так, государство полностью оплачивает каждому педагогу 100 часов повышения квалификации в год, большая часть которого проходит в виде семинаров.

Высшие учебные заведения и общеобразовательные школы тесно сотрудничают между собой, студенты на постоянной основе проходят практику в школах. Министерство образования и науки Сингапура оплачивает студентам педагогических специальностей заработную плату во время прохождения практики, в этот период за студентами сохраняется право на получение стипендии.

Финляндия

Система образования Финляндии – одна из лучших, в связи с тем, что серьезное внимание уделяется подготовке учителей, как младших, так и старших классов. Педагоги обучаются в академических университетах, где введен жесткий отбор на педагогических факультетах. В стране на должность учителя претендуют только магистры, которые чаще всего повышают уровень своих знаний и навыков в докторантуре. Профессия педагога в Финляндии считается престижной, что, в свою очередь, положительно влияет на качество подготовки школьников.

В Финляндии педагогической деятельностью занимаются в основном мужчины, количество которых лишь в начальной школе составляет 50% от общего количества педагогов.⁶ Объяснением этому служит то, что средний размер заработной платы педагога составляет 2500-4000 евро в месяц, учитель начальной школы получает 3340 евро, учитель средней школы – 4156 евро.

Отметим, что в ряде школ Финляндии установлена система оплаты труда педагогов на основе окладов, к ним предусмотрена стимулирующая 30% надбавка, которую начисляют в случае достижения учителем ряда установленных качественных показателей, таких как:

- успешность учебной работы;
- активность внеурочной, воспитательной деятельности;
- участие в методической, научно-исследовательской работе;

⁵ Education. How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey&Company // Mona Mourshed, Chinezi Chijioke, Michael Barber. – 2010. // http://www.mckinsey.com/locations/madrid/recentreports/pdf/Informe_World_Improved.pdf

⁶ West Virginia learns Finland's 'most honorable profession': Teacher. Paul Frysh, CNN. – 2011. // <http://edition.cnn.com/2011/US/08/29/education.wv.finland/>

- обобщение и распространение передового педагогического опыта
- использование современных педагогических технологий;
- субъективная оценка со стороны учеников и их родителей;
- работа в классах с углубленным изучением предмета.

Если учитель получает 30% надбавку в течение учебного года постоянно, то на следующий год оклад учителя увеличивается на эти 30% и к новому окладу добавляется очередная стимулирующая 30% надбавка. В свою очередь, контрольные значения качественных показателей, по которым оценивается качество труда педагога, также повышаются. Если учитель не достигает установленных значений показателей качества работы, то 30% надбавка не начисляется и на следующий учебный год его оклад уменьшается. Если учитель желает получать заработную плату как в прошлом году, то он должен заслужить 30% надбавку в новом учебном году.

США

В США высокий уровень образования гарантирует более высокий уровень доходов. В стране устроиться на работу в школу гораздо сложнее, нежели в университет. Желающие работать в школе сдают серию тестов и проходят специальную образовательную комиссию на уровне департамента образования штата для получения сертификата на право работы в школе. Средний уровень заработной платы у учителей составляет 3000-5000 долларов США в месяц.

В США введена система оплаты труда через оклады, которые устанавливаются в зависимости от уровня образования, профессиональной квалификации, результативности работы и опыта педагогической деятельности. Стимулирующая часть заработной платы определяется результатами учеников и выплачивается в конце учебного года. Педагоги могут рассчитывать на регулярные надбавки в 10% к заработной плате. В стране учителя высокой квалификации получают заработную плату на уровне профессоров вузов.

В целях создания атмосферы привлекательности вокруг профессии педагога с 1944 года в США устраивают ежегодный национальный конкурс «Учитель года». Победителю конкурса Президент США в Белом доме торжественно вручает приз – «Хрустальное яблоко» (Crystal apple awards). Национальный учитель США получает общественное признание и становится известным всей стране.

Япония

В Японии учителя входят в разряд высокооплачиваемых специалистов, их заработная плата на 25 % выше средней заработной платы государственного служащего. В стране законодательно прописано, что оплата труда учителей должна в 1,8 раза превышать средний показатель в промышленности. Зарплата учителя в месяц составляет 2000-3000 долларов США. Педагогический труд в обществе Японии оценивается весьма высоко. Помимо заработной платы учителя получают ежегодные бонусы, им несколько раз в год выплачивают премии. Общая сумма премиальных составляет половину всей зарплаты учителя. Также учителям, имеющим

семью, выплачивается ежемесячное пособие. В связи с этим, на свободную ставку школьного учителя ежегодно претендуют пять специалистов.

Отдельные учителя получают стипендии для продолжения образования в магистратуре и докторантуре. В стране поощряется самообразование учителей. Педагогам, посещающим по собственному желанию вечерние занятия, или обучающимся заочно, государством выплачивается пособие в размере около 1/10 месячного заработка.

Германия

В Германии школьные педагоги считаются государственными служащими, что делает их заработную плату более высокой. Так, заработная плата преподавателя-предметника в месяц составляет 6700 евро, а в среднем учителя зарабатывают около 3200 евро в месяц. Годовое жалование педагогов немецкой средней школы выше среднего уровня по Европе.

В Германии тарифицирована не только урочная нагрузка, но и внеурочная деятельность. Рабочее время учителя общеобразовательных школ включает в себя участие в заседаниях педагогического совета, работу методических объединений, сотрудничество с органами школьного самоуправления, повышение квалификации, подготовку к урокам, участие в родительских собраниях, обеспечение замещений, дежурство по школе.

Таким образом, штатно-окладная система оплаты труда педагогических работников в Германии стремится к учету всех временных затрат, необходимых для исполнения учителем его должностных обязанностей.

Франция

Во Франции, как и в Германии, школьные педагоги являются государственными служащими, которые принимаются на работу на конкурсной основе. В среднем французский учитель получает относительно немного для Франции – 2100 евро в месяц, но в системе оплаты труда педагогов Франции особый интерес вызывает выплата надбавок за условия труда.

Заработная плата учителей Франции состоит из номинального оклада и жилищного пособия, 3% надбавки по которому выплачивается в связи с высоким уровнем стоимости проживания в определенных географических зонах страны. Данный способ позволяет повысить оплату труда педагогов в столице и крупных городах Франции.

Французские педагоги средних школ получают надбавку за классное руководство и надбавку за дополнительные занятия, которая одинакова для всех категорий учителей. В случае превышения нормативного количества часов по расписанию педагоги получают надбавку за ежегодные дополнительные часы *Heure supplémentaire année (HSA)*, размер, которого зависит от разряда преподавателя и выплачивается в течение девяти месяцев ежемесячно. За каждый дополнительный час работы оплачивается надбавка за разовые дополнительные занятия *Heures supplémentaires effectives (HSE)*, которая также меняется в зависимости от разряда педагога. В официально признанных сложных зонах для всех преподавателей вне зависимости от их

разряда ежемесячно выплачивается специальная надбавка для особой образовательной зоны Zones d'Education Prioritaires (ZEP).⁷

В стране на начало учебного года в обязательном порядке выплачиваются семейные пособия для учителей на образование их собственных детей и для родителей-одиночек (учителей) в зависимости от количества и возраста детей и доходов семьи.

*Российская Федерация*⁸

Вопросы нагрузки для педагогических работников регулируются Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 декабря 2014 года N 1601 «О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников и о порядке определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре».⁹

Согласно вышеуказанному приказу устанавливается либо продолжительность рабочего времени, составляющая 30 или 36 часов в неделю, либо норма часов педагогической работы за ставку заработной платы, составляющая 18, 20, 24, 25, 30, 36 часов в неделю или 720 часов в год.¹⁰

На данный момент в России функционируют параллельно три модели оплаты труда педагогов¹¹:

1) *Модель, основанная на ученико-часы* (около в 20% регионах РФ), позволяющая учитывать наполняемость класса, а также интенсивность и сложность труда педагогов;

2) *Окладная система* (около в 40% регионах РФ), предполагающей разделение учительской зарплаты на базовую часть, включающую все виды учительского труда, и стимулирующие выплаты;

3) *Тарифная система* (около в 40% регионах РФ), в которой учитывается стаж работы, квалификация педагога и оплачиваются фактически аудиторные часы.

Перечислим кратко недостатки существующей системы оплаты труда учителей.

Первый кардинальный недостаток – это экономическое стимулирование перегрузки детей. Чем больше урочных часов оказывается в рабочем плане школы, тем больший объем тарификации оплаты труда педагогов. Кроме того, по результатам сравнительных международных исследований, Россия является страной с наибольшей часовой нагрузкой школьников в течение года и при этом с очень невысоким суммарным количеством учебных недель в году

^{7 7} HN, HSE, HSA - Les enseignants et les heures supplémentaires dès la rentrée. 2008. // <http://sudeducation84.org/spip.php?article1186>

⁸ Экспертно-аналитические материалы по итогам круглого стола «Нормирование труда учителя, совершенствование новой системы оплаты труда в образовании. Уход от оплаты за проведенные уроки».

⁹ <https://docs.cntd.ru/document/420245392>

¹⁰ <https://ug.ru/edinye-rekomendaczii-po-ustanovleniyu-na-federalnom-regionalnom-i-mestnom-urovnyah-sistem-oplaty-truda-rabotnikov-gosudarstvennyh-i-municipalnyh-uchrezhdenij-na-2022-god/>

¹¹ <https://vogazeta.ru/articles/2022/1/13/teacher/18983-uchitelskaya-zarplata-epohi-peremen-pochemu-ne-opravdalis-bolshie-ozhidaniya>

(порядка 35 из-за традиционных трехмесячных летних каникул, в то время как за рубежом обычно имеется на 3–4 недели больше).

Вторым недостатком существующей системы является экономическое выталкивание школ на шестидневку. Ведь нынешняя логика такова, что снижение объема урочных часов в неделю ведет к пропорциональному уменьшению расходов, идущих на оплату труда. Например, упразднение 6-дневной учебной недели лишает учителей начальных классов примерно 10 процентов заработка.

Третий недостаток – дестимулирование качества работы. Подталкивая учителей к увеличению количества преподаваемых часов, система оплаты труда де-факто работает на понижение качества преподавания.

Следующий принципиальный минус состоит в том, что в фактическую тарификацию учителей входят исключительно прямые урочные часы, а вся внеурочная, внеклассная, воспитательная работа, работа с родителями и т.п. не оплачивается. А ведь в зарубежных школьных системах должностной оклад преподавателя складывается из некоего объема урочной и других видов образовательной деятельности. Таким образом, можно сколько угодно говорить о важности воспитательной работы в школе, но экономическая реальность такова, что эта работа не тарифицируется.

Цели перехода к штатно-окладной на основе нормирования оплаты труда, которая могла бы быть аналогичной российской вузовской или зарубежным школам:

Первое. То есть убрать прямую, жесткую зависимость оплаты учителя от количества даваемых уроков.

Второе. Учесть в оплате (или в окладе) внеурочную, воспитательную, развивающую, организационно-педагогическую работу учителя. Другими словами, перейти на схему оплаты труда учителя, аналогичную схеме оплаты труда вузовского преподавателя.

Третье. Упразднить двойной стандарт для пяти- и шестидневной учебной недели. Потому что один и тот же стандарт занимает разный объем времени в зависимости от того, по пяти- или шестидневной неделе работает школа.

Четвертое. Исключить дискриминацию оплаты учителей начальной школы.

Классификация затрат рабочего времени учителя служит основой установления баланса рабочего времени учителя и его учебной нагрузки, измеряемой в часах, при этом количество видов труда, которые могут быть нормированы должно быть ограничено, например,

I. Педагогическая работа

1. Учебная (урочная) работа осуществляется в соответствии с базисным учебным планом на год, с учебным планом на неделю

2. Внеурочная педагогическая работа с учащимися Факультатив; неуспевающие (больные); особо одаренные; условно-переведенные; замена уроков; экскурсионная и иная внешкольная работа с учащимися; классное руководство; руководство кружком по предмету, дополнительное

образование; дежурство на переменах; дежурство в классе; воспитательная работа.

II. Работа по подготовке и обеспечению учебного процесса Подготовка к урокам; проверка письменных работ; поурочное и тематическое планирование; заведование кабинетом - составление дидактического материала; совместная проектная работа с учащимися.

III. Организационно-педагогическая деятельность Методическая работа; методическая работа над темой по самообразованию; взаимопосещение уроков; чтение материалов по предмету; педагогические советы; семинары; совещания; планерки; составление отчетов; работа с родителями; повышение квалификации (вне школы); оформление личных дел; выдача аттестатов; проведение выпускного балла; сопровождение олимпиад, конкурсов, фестивалей; составление отчетов для вышестоящего администратора; использование информационных и образовательных ресурсов; социальное взаимодействие; отслеживание динамики индивидуального развития учащихся.

Положительные стороны введения штатно-окладной системы:

1. Возможность высвободить часть рабочего времени с сохранением оплаты руководителю методического объединения, кафедры, предметной комиссии для организации методической работы, посещения уроков и т.д.

2. Возможность высвободить часть времени с сохранением оплаты молодому специалисту для стажировки, посещения уроков, семинаров, а опытному учителю для наставничества.

3. Возможность планировать более интенсивную индивидуальную работу с учащимися.

4. Возможность планировать нестандартные форматы образовательной активности: экскурсии, семинары, клубные встречи и т.д.

5. Возникает возможность оплатить такие виды работы, как подготовка к урокам, проведение олимпиад, методическая работа учителя, работу по систематизации материалов и оформлению учебного кабинета и т.д.

6. Возможность уравнивать норму урочных часов на единый оклад учителям начальной и средней школы.

7. Возможность обеспечить более качественную замену отсутствующих учителей за счет предусмотренного уменьшения нагрузки отдельных специалистов.

8. Возможность устранения сегодняшних несоответствий в оплате труда учителей различных предметов за проверку тетрадей и подготовку к урокам.

Проблемы и риски введения штатно-окладной системы оплаты труда, построенной на нормировании.

1. Система требует высокой квалификации планирования от всех руководителей образовательного учреждения.

2. Система требует разработки проекта по эффективному управлению рабочим временем.

3. Необходимо решать статус различных «надбавок», которые вводились за выполнение различных видов работ.

4. Система требует тщательной психологической проработки, связанной с необходимостью преодоления неадекватности оценки трудозатрат.

С 1 сентября 2022 года в шести пилотных территориях (Белгородская, Кировская, Нижегородская, Ярославская, Сахалинская области и республика Мордовия) переходят на новую систему оплаты труда. Пилот будет реализован в 152 организациях среднего образования, дошкольных организациях, организациях профессионально-технического и дополнительного образования.¹² Данная система предполагает следующих условий¹³:

- оплата труда будет состоять из *ставки*, основанной на *квалификации педагога*, *компенсационных* и *стимулирующих выплат*, размер и условия назначений которых определяют в Правительстве. Также *дополнительные выплаты* смогут устанавливать сами регионы;

- должностные оклады и выплаты в рамках эксперимента не могут быть ниже, чем были до этого, если объем работы и основания для выплат остались прежними.

Особенности нагрузки учителя в западных странах:

Подходы к нормированию нагрузки учителя неодинаковы в разных странах, однако можно выделить ряд существенных общих принципов.

Первое отличие состоит в том, что нагрузка учителя практически во всех зарубежных развитых странах рассчитывается не в недельном, а в годовом измерении.

Во-вторых, она определяется астрономическими часами (а не количеством уроков): устанавливается годовое рабочее время учителя (annual teacher`s workload или annual teacher`s working time), в котором учебная нагрузка - время преподавания (teaching time) - составляет лишь определенную долю. Таким образом, «рабочее время» включает все рабочие часы, определяемые условиями государственной службы или индивидуальных контрактов независимо от того, посвящены ли они непосредственно преподаванию или предназначены для выполнения других педагогических и прочих профессиональных обязанностей, и задач.

Исходя из годового рабочего времени и количества рабочих и учебных недель в учебном году (что не всегда совпадает), рассчитывается недельная занятость учителя, то есть его трудовая недельная нагрузка (teacher`s weekly workload), где недельная учебная нагрузка (weekly teaching) опять составляет лишь определенную часть всего объема его деятельности. Другими словами, в основу нормирования положено не число уроков, которое учитель должен дать в неделю, а количество обязательного времени, выраженное в астрономических часах, которое он проводит в учебном заведении, по

¹² <https://ria.ru/20220209/zarplata-1771835884.html>, <https://ria.ru/20210527/1goty-1734472212.html>

¹³ <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56792144/#review>

аналогии с рабочим временем служащих в других отраслях народного хозяйства. Обязательный объем времени рабочей недели учителя колеблется от 35 до 40 часов.

Аналогичное положение существует и в странах, где учителя не являются государственными служащими, как, например, в Великобритании.

Подходы и принципы расчета годового рабочего времени учителя и других педагогических работников связаны с существующим законодательством, а также национальными традициями, социально-культурными и экономическими особенностями, поэтому объем рабочего времени может существенно различаться в разных странах.

Пример. В Дании, Италии, Португалии, Финляндии (частично) расчет рабочего времени основывается на 52 рабочих неделях в год (включая 4-6 недель годового отпуска), а не на количестве учебных недель в учебном году. Поэтому годовая нагрузка учителя в этих странах высока: 1680 ч - в Дании, 1715,5 - в Норвегии, 1820 - в Португалии и 1950 - в Финляндии (в старших средних профессиональных школах).

В другой группе государств (Австрия, Бельгия, Нидерланды, Франция, Швеция) в расчет идет количество учебных недель в году, которое колеблется в среднем от 32-34 в начальном образовании до 38-40 на старшей средней ступени школы. Здесь годовое рабочее время учителя начальной школы составляет от 828 ч в Ирландии до 1680 в Дании, а в среднем образовании разброс может быть от 946 ч в Италии до 1950 в Финляндии.

Существуют и другие подходы к определению нагрузки учителя. Например, в Германии годовое рабочее время для работников образования не устанавливается ни законодательно, ни контрактами, а определяется лишь объемом годовой педагогической нагрузки. В Великобритании (в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии), наоборот, речь идет только об общем годовом рабочем времени (1265 ч), а учебная нагрузка в трудовых соглашениях не фиксируется и устанавливается непосредственно руководителем учебного заведения.

В большинстве стран указанные вопросы являются предметом обсуждения и соглашения при заключении коллективных договоров между органами образования и профсоюзами работников образования.

Учебная нагрузка учителя. Объем непосредственно учебной нагрузки, как части общего рабочего времени, также существенно варьируется от страны к стране и даже внутри одного государства между разными уровнями образовательной системы. В начальной школе учебная нагрузка составляет, например, от 570 часов в год в Швеции до 988 в Нидерландах, где она рассчитывается в процентах от общего рабочего времени (65% - в начальном секторе, 60% - в секторе среднего образования).

Внутри одной страны, как правило, этот показатель варьируется соответственно уровню образования: чем выше последний, тем меньше недельная учебная нагрузка учителей. Кроме того, он может зависеть от типа школы: в некоторых странах учителя в старших средних профессиональных школах загружены больше, чем в общеобразовательных того же уровня.

Поскольку профессиональная деятельность учителя включает очень широкий спектр других педагогических обязанностей кроме проведения уроков, то в понятие «учебное время» входит как собственно «урочное время», так и другие виды «педагогической деятельности». В отношении того, как это деление фиксируется в условиях службы или в индивидуальных контрактах и фиксируется ли вообще, нет никакого единообразия, и в разных странах существуют противоположные подходы.

Пример. В Бельгии, Германии, Ирландии, Франции точно определяется только количество уроков. Но при этом подразумевается, что учителя будут выполнять и все другие функции, связанные с профессией и должностью, но то, какое время будет затрачено на тот или иной вид деятельности в неделю или за год, решают учителя сами или вместе с руководителями учебного заведения.

Иногда учительский контракт или служебные обязанности в условиях государственной службы устанавливают отчетливое разделение времени между двумя блоками учительской деятельности - преподаванием, с одной стороны, и подготовкой к урокам, проверкой работ учащихся, работой с родителями, участием в деятельности школьных органов управления, повышением квалификации и т.п. - с другой. В целом ряде стран время, отводимое на эти виды неурочной профессиональной деятельности, устанавливается в процентах к объему учебного времени.

Пример. В Греции, Италии, Нидерландах и в начальном образовании в Испании на неурочную деятельность отводится от 33 до 40%, в Австрии и в среднем образовании в Испании - от 40 до 50% учебного времени.

В других странах это деление выражено менее четко и в значительной мере является условным.

Пример. В Финляндии и Швеции, например, выделяется обязательное количество часов на повышение профессиональной квалификации и выполнение обязанностей по школе; в Шотландии - на повышение квалификации и работу с родителями; в Англии и Уэльсе, где официально устанавливается только общее годовое рабочее время учителя (1265 часов), решение этих вопросов является прерогативой руководителя учебного заведения.

В Испании в общественных учебно-воспитательных заведениях дошкольного, базового и среднего образования педагогический персонал работает 37,5 часов в неделю, как и служащие государственной администрации. Из них 30 часов составляют норму обязательного присутствия в школе и отводятся на различные виды педагогической деятельности. К такой деятельности относятся все виды занятий в классе:

– в дошкольных учреждениях и в базовых общеобразовательных — это 25 часов в неделю (28 - в частных);

– в средних - 18 часов (но это количество может быть увеличено до 21 часа, если иначе невозможно обеспечить выполнение расписания).

Остающиеся часы (5 часов в базовой школе и 12 часов в средней) используются на:

- индивидуальные занятия с учащимися,
- руководство учебной деятельностью учащихся,
- профессиональную ориентацию,
- участие в работе методических объединений учителей, в заседаниях коллегиальных органов управления школой и т.д.

В остальное время учитель не обязан находиться в школе: он может готовиться к урокам, повышать свою квалификацию или выполнять другие профессиональные обязанности.

Похожая на приведенный пример Испании структура рабочей недельной нагрузки учителя существует и в большинстве других развитых стран, где варьируются лишь количество обязательных присутственных часов в школе и число недельных уроков, которое в зависимости от ряда факторов может составлять от 15-16 до 30-35 и иметь разную продолжительность.

В Нидерландах учитель должен присутствовать в школе 40 часов в неделю, из которых 15-20 отводятся на преподавание. В Бельгии и Шотландии «присутственное время» составляет 26-27 часов, в Ирландии - 28 часов 20 мин, в Греции - 30 часов, в Англии и Уэльсе - 35-38 часов при высокой учебной нагрузке. В жестких рамках полного рабочего дня с 8 до 16 ч работают учителя в школах общественного сектора образования США.

Количество учебных часов в зарубежных странах может зависеть от следующих факторов:

- уровень учебного заведения, в котором работает учитель: в Германии учителя начальных и неполных средних школ имеют 26-28 обязательных уроков в неделю, а учителя старших средних школ (гимназий) - 23-27 уроков; в Норвегии, соответственно, 22-26 и 17-22, в Ирландии - 25 и 18-22;

- категория учебных предметов: во многих странах преподаватели гуманитарных и общетеоретических дисциплин имеют меньшую нагрузку, чем преподаватели предметов практического цикла (труда, физкультуры, изобразительного искусства и т.п.). Так, в Бельгии первые имеют 22-24 урока в неделю, вторые - 24-28, а преподаватели, ведущие практические занятия в мастерских, - 30-33;

- уровень профессионального образования учителя: во Франции учитель высшей квалификации со званием «агреже» преподает в средних общеобразовательных учебных заведениях 15 уроков в неделю, а его коллеги с менее высокой научной квалификацией - 18-22 урока;

- стаж работы и возраст учителя: в Греции начинающий учитель средней школы обычно имеет 21-22 урока, со стажем от 6 до 12 лет - 19 уроков и со стажем свыше 12 лет - 18 уроков в неделю. В ряде стран учебная нагрузка сокращается по достижении специалистами определенного возраста.

Вставить в каз вариант

Международный опыт перехода от оплаты труда, основанной на ставке к основанной на окладе

Штайнер-Хамси Гита утверждает системы оплаты труда педагогов в странах бывшего советского союза отличаются от стран ОЭСР. В первых в основе лежит учебная нагрузка или ставка, а в последних – недельная рабочая нагрузка: заработок учителя, рассчитывается исходя из количества отработанных часов в неделю 36–40, из которых от 22 до 29 часов выделено для преподавания.

Таблица 4. Принципиальные различия систем оплаты труда

Система учебной нагрузки	Система рабочей нагрузки (окладная система)
Гибкость / чрезмерная нагрузка и для сферы образования, и для учителя: учителя преподают от 4 до 40 часов и более	Статус учителя и требования к нему четко определены. Учителя работают на условиях и частичной, и полной занятости
Функции учителя сведены исключительно к преподаванию, а прочая деятельность (включая педагогическую) оплачивается дополнительно	Функции учителя включают преподавание и прочие виды деятельности, связанные с образованием. Предполагается, как правило, что учитель находится в школе и во внеурочное время
Размер заработка непредсказуем, основная заработная плата – за одну учебную нагрузку – низкая. Учителя берут дополнительные учебные часы и (или) дополнительную работу в школе или вне ее	Предсказуемый заработок. Учителям не разрешено иметь дополнительную работу (кроме работы на полставки)

Источник: Gita S. K. Teach or perish: The stavka system and its impact on the quality of instruction

Реформа заработной платы 2011 года устранила «категории» (разряды заработной платы) и придала больший вес формальной квалификации, назначив самую высокую ставку заработной платы учителям со степенью магистра. В проигрыше от реформы заработной платы 2011 года явно оказались как городские, так и пожилые учителя, учитывая значительное увеличение пособий, предоставляемых учителям в сельской и горных районах, а также повышение начальной заработной платы для молодых специалистов, которые обычно получают диплом, эквивалентный степени магистра, то есть они имеют более высокую квалификацию, чем учителя старшего возраста.

Поэтому более старые и опытные учителя, раньше, чувствовали себя вправе получать дополнительные учебные часы, а также премиальные платежи. Само собой разумеется, что те, кто остался на поле боя, были молодыми учителями.

В борьбе поколений за дополнительные часы и премиальные выплаты [UNICEF Kyrgyzstan, 2014; Белявина, 2015] молодые специалисты остаются уязвимыми, беспомощными и побежденными, что, возможно, способствует их решению покинуть школу или вообще уйти из профессии учителя.

Интересно отметить, что распределение учебных часов является одной из немногих областей, где школьным администраторам предоставлена полная автономия и неоспоримые полномочия по принятию решений. В попытке обуздать фаворитизм и кумовство при перераспределении вакантных преподавательских мест заместители директоров школ в Монголии (называемые менеджерами по образованию в Монголии) должны были обсудить перераспределение вакантных учебных часов в начале учебного года с педагогическим коллективом.

В аналогичном духе реформа заработной платы 2011 года в Кыргызстане ограничила количество часов, которые директорам и заместителям директоров было разрешено преподавать самостоятельно. Однако то, как политика, правила и положения, подобные перечисленным в этом параграфе, изменяются, подрываются или отменяются на уровне школы, является чрезвычайно важным исследовательским вопросом, который, по сравнению с исследованиями в области образования, проводимыми в других странах (например, [Cuban, 1998]), крайне недостаточно изучен в регионе.

Чрезмерная учебная нагрузка учителей. По сравнению с системами образования в регионе и в других частях мира, потолок для максимально допустимого количества учебных часов (31 час) в Кыргызстане очень высок. Школьные администраторы могут назначить еще более высокую учебную нагрузку, если они в состоянии продемонстрировать, что существует нехватка учителей. Как объяснялось ранее, в тарифных таблицах обычно указываются вакансии, которые затем исчезают в течение учебного года, поскольку они либо заполнены (в среднем по стране примерно на треть), либо потому, что свободные часы перераспределены между учителями школы (примерно две трети вакансий). Учитывая символический характер конкретной позиции в таблице тарифов, указанной как «вакансия» (в исследовании ЮНИСЕФ в Кыргызстане упоминается как «стратегические вакансии»), требование о предоставлении достаточных доказательств нехватки не выполняется.

То есть на практике не существует верхнего предела для обучения. Другими словами, возможность брать на себя чрезмерные учебные нагрузки не был решен с помощью реформы заработной платы 2011 года. Как и прежде, школьные администраторы могут обосновать необходимость того, чтобы несколько учителей в их школе брали на себя учебную нагрузку, которая значительно превышает максимально допустимую недельную нагрузку (если учебные часы и другие часы объединяются), что позволяет Трудовое законодательство.

В целом, это небольшое число учителей, которые преподают чрезмерно, и большинство из них находятся в городских и пригородных районах. Опрошенные школьные администраторы и учителя оправдывают свою необходимость брать на себя чрезмерную учебную нагрузку. Например, группа учителей единодушно воскликнула во время группового собеседования: «Мы не хотим больше свободного времени, мы хотим больше денег». Аналогичным образом, группа столичных учителей сослалась на высокую стоимость жизни в Бишкеке, чтобы объяснить, почему они работают

в двух школах, почему им приходится работать в две смены и почему они не против взять на себя чрезмерную учебную нагрузку: «Для городского учителя 10 000 сомов – это копейки. Для сельского учителя 10 000 сомов – это капитал».

Перераспределение учебных часов вне зависимости от специализации педагогов. Перераспределение часов в какой-то степени неизбежно, и гибкость в расписании преподавания является ключевым фактором для любой хорошо функционирующей школы.

Однако это проблематично, если (а) должности целенаправленно остаются вакантными и, как объяснялось выше, молодые специалисты отстраняются от работы и (б) если часы распределяются между учителями независимо от их специализации только для того, чтобы помочь повысить их заработную плату.

В исследовании ЮНИСЕФ в Кыргызстане учителям десяти школ (N = 217) было предложено указать свою специализацию или квалификацию по предмету, перечислить свои еженедельные учебные часы и включить разбивку по часам предметов, которые они преподают. Это позволило исследовательской группе определить (i) фактическую учебную нагрузку (по сравнению с тем, что указано в таблицах тарифов) и определить (ii), сколько учебных часов преподается по собственной предметной специализации, в отличие от того, сколько часов преподается по другим предметам, по которым учитель не владеет обучением, диплом специалиста или ученая степень.

На практике очень распространено замещающее преподавание или преподавание предмета, по которому учитель не проходил никакой подготовки. Из 217 учителей, заполнивших анкету, только 19 из них (9%) заявили о второй преподавательской специализации.

Два примера фундаментальных реформ заработной платы учителей (Монголия в 2007 году, Кыргызстан в 2011 году), приведенные автором для иллюстрации, заслуживают более детального сравнения. Обе реформы были хорошо задокументированы и проанализированы в финансируемых ЮНИСЕФ политических исследованиях [UNICEF Mongolia, 2012; UNICEF Kyrgyzstan, 2014]. Реформы были схожи во многих отношениях за двумя отмеченными исключениями.

Во-первых, повышение заработной платы учителей было значительным в Монголии, подняв зарплату учителей ниже среднего уровня до 5-10 самых высоких перцентилей среди государственных служащих [UNICEF Mongolia, 2012]. Очевидно, что правительство Монголии использовало экономический бум страны, подпитываемый горнодобывающей промышленностью (золото, медь, уголь), чтобы значительно повысить заработную плату своих государственных служащих. Такое политическое окно не открылось в контексте реформы в Кыргызстане. Там заработная плата также была повышена примерно в три раза в результате реформы 2011 года. Но они оставались ниже средней заработной платы государственных служащих в Кыргызстане [UNICEF Kyrgyzstan, 2014].

Во-вторых, реформа заработной платы в Кыргызстане была принята в большой спешке из-за огромного давления с улицы: недовольство среди учителей было значительным. Начиная с 2008 года, учителя начали организовываться и требовали обратной выплаты надбавки за преподавательский стаж [predstaj] не только к базовой заработной плате, но и к дополнительным часам.

Два года спустя, после апрельской революции 2010 года, политическая напряженность была высокой, и массы государственных служащих вышли на улицу. Тремя самыми громкими группами были военные, медицинские работники и работники образования. В ответ на общественное давление Министерство образования и науки при поддержке Государственного союза учителей поручило национальным экспертным группам разработать возможные решения и сценарии замены системы учебной нагрузки новой системой, основанной на недельной рабочей нагрузке.

Новая реформа вступила в силу несколько месяцев спустя. Он был выпущен 19 января 2011 года. Фундаментальная реформа заработной платы 2011 года была проведена с благими намерениями: она должна была решить проблему нехватки учителей в сельской местности и привлечь выпускников педагогического образования к этой профессии. Как упоминалось выше, непреднамеренным побочным эффектом стало то, что та же политика, которая стимулировала учителей в сельских школах и молодых учителей, имела катастрофические последствия для пожилых учителей и учителей в городских районах.

При старой системе пожилые или опытные учителя получали двойную выгоду от системы ставок: их базовая зарплата была выше, чем у молодых учителей, из-за их педагогического опыта и из-за полуавтоматического продвижения по службе, которое уже катапультировало их в ранг или категорию с самой высокой зарплатой после 15 лет службы или меньше.

В новой системе после 2011 года они не только потеряли право на более высокую заработную плату, основанную на их звании или категории, но и оказались в невыгодном положении по сравнению с более молодыми учителями, которые, как правило, имели более высокую квалификацию (степень магистра), чем они имели.

Кроме того, учителя в городских школах, которые привыкли накапливать дополнительные учебные часы, чтобы повысить свою зарплату, пострадали от реформы 2011 года, которая первоначально (длилась всего несколько месяцев) строго придерживалась установленной законом учебной нагрузки в 20 часов.

Оба момента, касающиеся различий в контексте, упомянутых выше, необходимо принимать во внимание: сроки проведения фундаментальных реформ и поддержка со стороны тех, кого затронула реформа, имеют большое значение.

Каждая фундаментальная реформа, возможно, наиболее заметная в области реформы заработной платы, подразумевает процесс перераспределения стратификации. То есть некоторые группы, которые

раньше были в невыгодном положении при старой политике (в Кыргызстане: молодые учителя и учителя в сельских школах), получают доход, права и статус, а другие группы (в Кыргызстане: пожилые учителя и учителя в городских школах) проигрывают во всех трех отношениях.

В Кыргызстане процесс повторной стратификации привел к восстанию тех, кто проиграл в результате реформы. Всего за два года они добились того, что система ставок была, за некоторыми исключениями, введена в действие в интересах тех, кто проработал в преподавательской среде достаточно долго, чтобы знать, как управлять системой учебной нагрузки в своих интересах.

Таким образом необходимо учесть все вышеуказанные уроки из международного опыта по переходу постсоветских стран к штатно-окладной системе и рекомендовать перед внедрением любых реформ проведение пилота.

Проведение пилотного внедрения является экономически эффективным способом обеспечения доступности и надежности системы до полного внедрения. Получив обратную связь от ключевых участников, оно позволяет пересмотреть процесс и внести коррективы в свете потенциальных недостатков. Для устранения сбоев в системах оценки необходим по крайней мере один пилотный год.

Однако переход к масштабированию после пилотного проекта иногда выявляет другие проблемы внедрения, которые, в свою очередь, снижают доверие к системе со стороны учителей и снижают ее принятие. Поэтому необходимо проявлять осторожность при выборе репрезентативных школ или учителей для пилотного внедрения (Heneman et al., 2006).

Имплементация международного опыта в условиях Казахстана

Хотя зарплаты педагогов в общеобразовательных школах ежегодно повышаются, в обществе их уровень считается низким.

В связи с этим вопрос оплаты труда работников отделов образования, как специалистов, осуществляющих непосредственный контроль за организацией учебного процесса, также требует повышенного внимания. Из-за низкой заработной платы данной категории работников образования трудно привлечь к этим услугам высококвалифицированных специалистов, способных оказать эффективную и качественную методическую помощь школьным учителям.

Вместе с тем, в настоящее время в сфере казахстанского среднего образования одним из актуальных вопросов является вопрос доплаты к основной заработной плате педагогов. В связи с этим основные услуги с дополнительной оплатой можно посмотреть в таблице ниже.

Таблица 5. Виды дополнительных оплачиваемых услуг.

№	Вид деятельности	Единица измерения
1.	Составление ежедневных краткосрочных планов	Час
2.	Проверка СОР, СОЧ, а также других письменных работ (<i>диктанты, рефераты, презентации, контрольные работы, лабораторные, практические работы и т.д.</i>)	Час

3.	Работа по обеспечению обратной связи учащихся по структурированному оцениванию	Час
4.	Работа с слабоуспевающими детьми	Час
5.	Работа с одаренными детьми	Час
6.	Индивидуальные консультации по сложным темам	Час
7.	Проведение воспитательной работы (внутришкольные и внешкольные мероприятия)	Час
8.	Проведение классных часов	Час
9.	Проведение родительских собраний	Час
10.	Индивидуальная работа с детьми группы риска	Час
11.	Участие в заседаниях Советов методических объединений, учительских советов, попечительского совета	Час
12.	Посещение и совместный анализ урока	Час
13.	Самообразование или повышение квалификации учителя	Час
14.	Работа с молодыми педагогами	Час
15.	Взаимодействие с психологом, социальным педагогом по работе с детьми, специальным педагогом, логопедом, помощником педагога (специалистами по психолого-педагогическому сопровождению), обмен опытом	Час
16.	Подготовка к участию в профессиональных соревнованиях, олимпиадах, конференциях	Час
17.	Подготовка и обсуждение методических статей	Час
18.	Заполнение дневника (электронного журнала) и других информационных систем	Час
19.	Создание индивидуальной программы для детей с особыми образовательными потребностями	Час
20.	Адаптация учебного плана / дифференцированный подход	Час

Существующая в настоящее время система оплаты труда базируется на двух направлениях: на конкретном контракте или на определенном времени и на единой системе этих двух направлений. Отличие заработной платы, выплачиваемой на определенных временно обоснованных условиях, от заработной платы, выплачиваемой по контракту, заключается в том, что она выплачивается только в согласованном размере независимо от объема выполненной работы. Эта заработная плата выплачивается в зависимости от фактически отработанных рабочих часов. Виды оплаты труда по договорам, основанным на определенном времени, могут подразделяться на:

1. простой
2. надбавка
3. заработная плата
4. договором
5. оплата за выполнение определенного задания.

Повышение статуса педагогов в Казахстане является одной из тем, которая активно обсуждается в последние годы, и ведется работа по повышению заработной платы педагогов в зависимости от их статуса. В этом контексте принимаются законы и различные программы, реализуются мероприятия.

Законопроекты «О статусе педагога» и «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по

вопросам статуса педагога», снижения нагрузки на ученика и учителя «включают в себя Послание Главы государства Н. Назарбаева» рост благосостояния казахстанцев: повышение доходов и качества жизни и Послание Президента Казахстана К. Токаева в 2019 году «Bilim jáne gylym!» разработан в целях выполнения заданий, данных педагогами на августовской конференции.

Цель Закона Республики Казахстан «О статусе педагога» - решение на законодательном уровне иных вопросов по повышению статуса, снижению нагрузки педагогов, защите их от недобросовестных проверок и несвойственных им функций, стимулированию. Кроме того, законом предусмотрены права и обязанности педагогов, а также установлены требования допуска к педагогической деятельности.

Для реализации Закона «О статусе педагога» из республиканского бюджета на 2020-2022 годы дополнительно выделено 2 трлн. 282 млрд. тенге (в 2020 году – 404 млрд. тенге, в 2021 году – 770 млрд. тенге, в 2022 году -1 трлн. 108 млрд. тенге). В том числе на установление поправочного коэффициента к должностным окладам в размере 25%, за исключением всех педагогов организаций высшего и послевузовского образования, предусмотрены средства в размере 1 трлн. тенге. 756 млрд. тенге (в 2020 году – 295 млрд. тенге, в 2021 году – 581 млрд. тенге, в 2022 году – 880 млрд. тенге). Также на двукратное увеличение размера доплаты за классное руководство, проверку тетрадей и письменных работ учителям и преподавателям организаций технического и профессионального, послесреднего образования – 43 млрд. тенге (в 2020 году – 6 млрд. тенге, в 2021 году – 18 млрд. тенге, в 2022 году – 18,8 млрд. тенге).

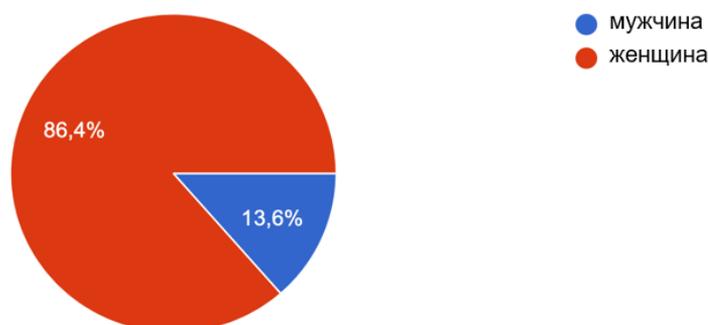
Заработная плата педагогов государственных организаций образования, содержащихся за счет средств государственного бюджета, выплачивается на основании решения педагогического совета организации образования с учетом распределяемой учебной нагрузки первого руководителя (или заместителей) организации, а также уровня квалификации, трудового стажа и выплат компенсационного и стимулирующего характера, утвержденных кодексом, законом и постановлением, в соответствии с постановлением в зависимости от наличия определяющей категории.

Кроме того, для внесения изменений в заработную плату педагогов прорабатывается новое законодательство и проекты в системе оплаты труда. Например, 40 часов в неделю педагог проводит в стенах школы, то есть 8 часов в день. Насколько эффективна эта система и готово ли наше общество к такому изменению? Для получения ответов на эти вопросы мы провели анкетирование педагогов во всех регионах страны. В опросе приняли участие 19867 респондентов из регионов страны. Из них 2694 (13,6%) мужчины, 17173 (86,4%) женщины. В области педагогики вполне нормально иметь большое количество женщин.

Рисунок 3. Гендерное распределение респондентов

1. Жынысыңыз/Ваш пол

19 867 ответов

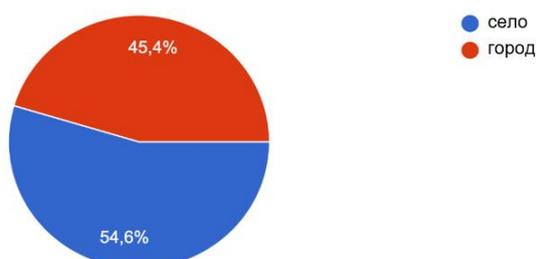


Анкетирование проводилось для педагогов сел и городов. Разница между педагогами села и города, как известно, значительная. В то же время существуют различия и в их потребностях. Существуют различия как в выплате заработной платы педагогам, так и в выплате дополнительных надбавок. В результате проведенного опроса удалось достичь следующих показателей.

Рисунок 4. Тип населенного пункта респондентов

3. Сіздің тұрғылықты жеріңіз/ Тип населенного пункта где Вы проживаете?

19 867 ответов



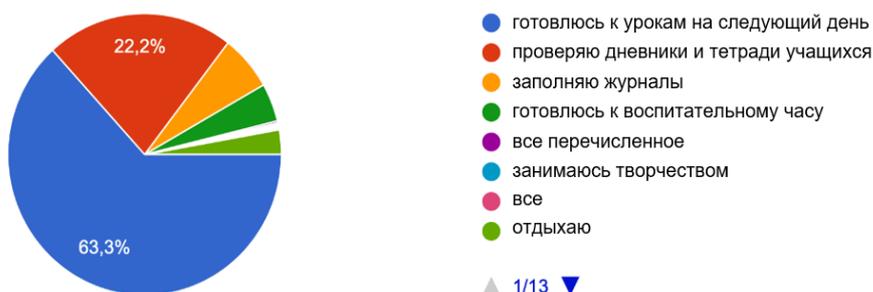
В опросе приняли участие 54,6% педагогов из сельской местности и 45,4% из городской. Между двумя показателями есть разница в 8%. Это позволяет предположить, что педагоги городских школ не имеют свободного времени от выполнения внутришкольной работы в отличие от педагогов сельских школ.

Респондентам было предложено ответить на вопрос: «Как вы проводите внеурочное время в стенах школы, с целью выявления наличия свободного пространства для выполнения дополнительной работы?».

Рисунок 5. Распределение ответов на вопрос: «Как вы проводите внеурочное время в стенах школы, с целью выявления наличия свободного пространства для выполнения дополнительной работы?»

9. Сіз мектеп қабырғасында сабақтан тыс уақытыңызды қалай өткізесіз?/ Скажите, пожалуйста, как Вы проводите внеклассное время в школе?

19 867 ответов



По полученному результату 63,3% респондентов отметили, что будут готовиться к урокам следующего дня, 22,2% проверяют дневники, тетради обучающихся, 6,3% выставляют оценки в дневнике и заполняют журнал, 4,4% - готовятся к воспитательным часам и другим дополнительным занятиям. Кроме того, те, кто отвечает и отчитывается за задания из района, указывают на нехватку времени. Как видно из результатов анкетирования, у педагогов нет свободного времени от внутришкольных мероприятий.

Следующий вопрос касался перехода педагогов на окладную систему оплаты труда. То есть, в связи с тем, что при данной системе педагог должен проводить в стенах школы 8 часов в день (40 часов в неделю), педагогам был задан вопрос: «Поддерживаете ли вы переход на график работы 8 часов в день (40 часов в неделю)?».

Рисунок 6. Распределение ответов на вопрос: «Поддерживаете ли вы переход на график работы 8 часов в день (40 часов в неделю)?»

10. Сіз күніне 8 сағаттық (аптасына 40 сағат) жұмыс жасау кестесіне өтуді қолдайсыз ба?/Поддерживаете ли Вы переход на окладную ...8 часовую работы в день (40 часов в неделю)?

19 867 ответов

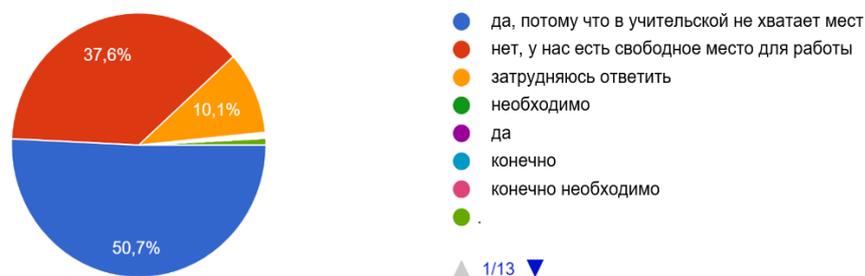


По итогам опроса были получены следующие результаты. 35,2% респондентов отметили ответ, что «нет, не поддерживаем полностью», 23,7% «затруднились ответить», а 20,1% заявили о «частичной поддержке», то есть на этот вопрос респонденты отвечали с недоверием. 19,8% участников опроса ответили, что «поддерживают». Подводя итоги, можно заметить, что, по мнению респондентов, в настоящее время переход на систему оплаты труда невыгоден. Это связано с тем, что для перехода к этой системе необходимо, прежде всего, учитывать социально – психологические, пространственные условия в городских и сельских школах. В качестве социально-психологического фактора можно рассматривать наличие школ с более чем одной сменой. Эта может создать большую проблему в городских школах, чем в сельских школах. Это связано с тем, что в городах есть школы, которые обучаются в одну и две смены (одна и две смены), в некоторых школах – в три и четыре смены (три и четыре смены). Очевидно, что это мешает не только педагогам, но и обучающимся посещать занятия и готовиться к занятиям. Фактор свободного пространства, т.е. пространство, предоставляемое педагогам для подготовки к дополнительному занятию. Если перейти на окладную систему оплаты труда, то для школ, обучающихся в две, три или четыре смены, как мы уже отмечали, возможности подготовиться к дополнительным занятиям вообще не будет. Также ограничена возможность работы в учительской комнате, библиотеке или компьютерном зале.

Чтобы получить ответ на этот вопрос, респондентам мы задали вопрос: «Нужно ли вам свободное пространство (место) для эффективного проведения внеурочной деятельности в стенах школы?».

Рисунок 7. Распределение ответов на вопрос: «Нужно ли вам свободное пространство (место) для эффективного проведения внеурочной деятельности в стенах школы?»

11. Сізге мектеп қабырғасында сабақтан тыс уақытыңызды тиімді өткізу үшін бос кеңістік (орын) қажет пе?/Скажите, пожалуйста, Вам ну...бы продуктивно проводить внеклассное время?
19 868 ответов



Если проанализировать полученные ответы, то 50,7% респондентов ответили, что «да, потому что не хватает места в кабинете учителя», 37,6% ответили, что «нет, у нас достаточно свободного пространства (места) для работы». Большинство респондентов, выбравших этот ответ, встречаются с ответами, полученными от педагогов, работающих в школах городской

местности. 10,1% опрошенных выбрали вариант, что «затрудняемся ответить». Дифференцируя ответы респондентов, некоторые ответы вызывают сомнения. Например, опрошенные педагоги из Алматинской области (2%) отмечают, что в некоторых сельских школах вообще «нет учительской комнаты». Это означает, что педагоги вынужденно забирают домой всю работу, касающуюся школы. Это единственный фактор, влияющий на некачественность работы педагога и снижение знаний обучающихся. Если такие школы или, как показывают результаты анкетирования, перейдут к системе оплаты труда в условиях отсутствия свободного пространства в стенах школы для педагогов, то многие из масштабных проблем вполне решаемы. Для этого систему оплаты труда целесообразно внедрить, прежде всего, в городских школах, выбранных пилотным методом.

Таблица 6. Преимущества, недостатки и риски перехода на окладную систему в условиях Казахстана

Преимущества	Недостатки	Риски
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Более упрощенное администрирование бюджетных средств; ✓ Соответствие международной практике; ✓ Минимизация коррупциогенных рисков при распределении часов; ✓ Предсказуемый уровень заработка; ✓ Легитимизация неоплачиваемой зоны деятельности педагогов; ✓ Возможность высвобождения для качественной подготовки к урокам с сохранением заработной платы; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Отсутствие действенных инструментов по устранению разрыва в нагрузках педагогов в крупных городах и селах; ✓ Низкий потенциал в решении накопленных проблем: <ul style="list-style-type: none"> – качественная подготовка к урокам; – перегруженность педагогов; – приток молодых кадров; ✓ Дополнительная нагрузка на администрацию школ по учету и контролю целевого использования времени педагогами вплоть до их микроконтроля; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Непринятие со стороны педагогического сообщества страны (<i>пример Кыргызской Республики</i>) в свете отсутствия сохранения статус-кво <i>к примеру: многим молодым семейным учителям удобен гибкий график (детский сад, кружки своих детей);</i> ✓ Обострение дефицита высококвалифицированных кадров по отдельным предметам; ✓ Усиление вопроса готовности инфраструктуры, в том числе отсутствие недостатков рабочих мест (<i>пространство, мебель, компьютерная техника и т.д.</i>) для педагогов в школах с 2-3-4 сменным обучением для полноценного выполнения урочной и внеурочной работы при одновременном нахождении педагогов в зданиях школы; ✓ Дополнительные финансовые затраты в связи с необходимостью выплат педагогам за переработку. <p><i>Предварительные данные исследования говорят о том, что функциональные</i></p>

		<p><i>обязанности по урочной и внеурочной работе, выполняемой сегодня учителями практически, невозможно выполнить в рамках 40-часовой трудовой недели.</i></p> <p><i>Кроме того, в школах с 2-3-4-х сменным форматом обучения, педагоги чьи уроки идут после 17:00 будут тарифицироваться как переработка, либо возникает необходимость внедрения почасового учета пребывания учителей в школе, что также потребует дополнительных затрат.</i></p>
--	--	--

4. Методические рекомендации по оплате труда педагога школы

Мировой опыт показывает, что профессия педагога является одной из самых престижных, уважаемых и высокооплачиваемых за рубежом. Для выпускников зарубежных школ поступление в педагогические вузы является одной из самых сложных и требующих очень высокой подготовки специальностей. Это позволит создать здоровую конкуренцию среди педагогов. В результате повышается профессиональный уровень педагогов и повышается качество образования.

Очевидно, что определенные изменения произошли и в нашем образовании, что открывает путь к открытости и инновациям в образовательной политике. Поэтому, проанализировав зарубежный опыт, педагогам будут предложены следующие рекомендации по оплате труда, которые нам также необходимы:

1) повышение заработной платы педагогических работников с выплатой дополнительной надбавки от 30 до 100%, а не основной заработной платы (ОКР) за квалификационную категорию;

2) ежеквартальные и праздничные премии по результатам ЕНТ, республиканских и международных олимпиад, предметных олимпиад, научно-практических конференций, кроме основной заработной платы педагогам;

3) для непосредственного участия педагогов в учебно-воспитательном процессе проводить внеурочную работу, не отвлекаясь на неоплачиваемые общественные мероприятия;

4) оценивать труд педагога не только по количеству уроков, но и по результатам обучения, выплачивать основные и стимулирующие надбавки за высокие показатели и качество работы;

5) выплата стимулирующей надбавки педагогам с одинаковым стажем и квалификацией;

6) выплата жилищных и семейных пособий, социальных выплат для обеспечения отдыха и проезда на транспорте педагогам, работающим в городе, а также педагогам, работающим в сельской местности;

7) бесплатное направление педагогов в зарубежную командировку для обмена опытом работы;

8) увеличение количества грантов на обучение в магистратуре и докторантуре в высших учебных заведениях по специальности Педагогика;

Предлагаемые меры будут способствовать повышению статуса педагогической профессии в обществе, обеспечению высокой заработной платы и привлечению качественных человеческих ресурсов в сферу образования.

Следующий сборник рекомендаций разработан для нужд организаций, рассматривающих, пути измерения эффективности деятельности учителя:

Противодействие давлению снижения оценки эффективности учителя до одного балла, полученного с помощью средства контроля или с помощью модели добавленной стоимости. Хотя удобно принять один критерий эффективности учителя, не говоря уже о способах воздействия учителей на

классы, коллег, школы, нет ни одного критерия, который бы включал в себя все важные вещи, которые могут способствовать учителю учиться, расти в социальном и поведенческом отношении учащихся и ассоциаций.

Рассмотрите цель оценки эффективности деятельности учителя перед выбором соответствующей меры, связанной с их деятельностью. Баллы модели добавленной стоимости могут предоставить информацию о вкладе учителя в образование учащегося, но они не смогут предоставить информацию по направлению улучшения работы учителей в той же мере.

Рассматривая применимость различных способов измерения эффективности деятельности учителя, имейте в виду, что пригодность зависит не только от качества инструмента или метода оценки, но и от того, насколько хорошо инструмент оценки измеряет структуру и как он используется.

Инструмент оценки в руках оценщиков, не прошедших надлежащее обучение и практику, может привести к различным результатам за аналогичную работу учителя в схожих классах. При недостатке большого объема данных об учащихся использование модели добавленной ценности может не продемонстрировать реального вклада учителя в обучение ученика.

Принимайте соответствующие меры, проводите поиск инструментов и методов оценки, чтобы получить важную информацию о вкладе учителей в достижения учеников. Это может означать разработку меры, которая включает в себя доказательства вклада отдельного учителя, его сотрудничества с другими учителями для выработки и реализации стратегии помощи отстающим ученикам, или участия в рабочей группе по корректировке и приведения в соответствие учебного плана.

Привлекайте заинтересованные стороны в области образования в решение о том, что важно измерить. Несмотря на то, что итоговое решение как будет измеряться эффективность учителя будет приниматься рабочей группой, учет мнений учителей, директоров, специалистов по учебной программе, представителей профсоюзов, родителей и учеников может помочь выработать более сбалансированную систему измерения. В конечном счете, это также способствует большей обоснованности; может возникнуть несоответствие действительности или активное сопротивление принятым мерам.

Обратите внимание, что подходящий метод может быть затратным. Обеспечение полноты и точности данных, обученности и калибровки оценщиков важно для обеспечения достоверности оценок часто используемых критериев эффективности учителя. Разработка и утверждение новых мер, основанных на местных приоритетах, также требует соответствующего финансирования.

Список литературы

1. Трудовой кодекс Республики Казахстан от 23 ноября 2015 года № 414-V ЗРК;
2. Закон Республики Казахстан «О статусе педагога» от 27 декабря 2019 года № 293-VI ЗРК
3. Постановление Правительства Республики Казахстан от 31 декабря 2015 года № 1193 «О системе оплаты труда гражданских служащих, работников организаций, содержащихся за счет средств государственного бюджета, работников казенных предприятий»
4. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 11 мая 2020 года № 191 «Об утверждении Правил исчисления заработной платы педагогов государственных организаций»
5. Правила оплаты труда работников филиала (Интеллектуальной школы) автономной организации образования «Назарбаев Интеллектуальные школы», утвержденные решением Правления АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» от 6 января 2012 года (протокол № 2)
6. OECD (2020), TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals, TALIS, OECD Publishing, Paris
7. Официальный сайт Департамента статистики Сингапура – <http://www.singstat.gov.sg>
8. The High Cost of Low Teacher Salaries // Dave Eggers and Ninive Clements Calegari. – April 30, 2011. // http://www.nytimes.com/2011/05/01/opinion/01eggers.html?_r=4&ref=opinion
9. Официальный сайт Statistics Finland – <http://www.stat.fi>
10. Teachers and School Heads Salaries and Allowances in Europe, 2009/10 // European Commission. – Page 96. // <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/notfound.php>
11. Teacher education in Finland: current trends and future scenarios // Hannele Niemi. – University of Helsinki. – Page 19. // <http://www.entep.unibuc.eu>
12. Average Teacher Salaries in the U.S. // Andrew Otis, The Writers Network. – 2011. // <http://www.moneyandbusiness.com/careers/career-development/career-paths/average-teacher-salaries-us>
13. Japan – Country Note – Education at a Glance 2012: OECD Indicators. – Page // <http://www.oecd.org/edu/EAG2012%20-%20Country%20note%20-%20Japan.pdf>
14. The Education System in the Federal Republic of Germany 2010/2011. // http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_en_pdfs/teachers.pdf
15. Gita S. K. Teach or perish: The stavka system and its impact on the quality of instruction // Вопросы образования. – 2016. – №. 2 (eng). – С. 14-39.
16. Situation Analysis of Teachers in Kyrgyzstan: Salary, Teaching Hours and Quality of Instruction/ Gita Steiner-Khamsi, Farida Ryskulueva, Raisa Belyavina. - В.: 2014. - 50 p.

17. Heneman, H.; Milanowski, A.; Kimball, S. and Odden, A. (2006) «Standards-Based Teacher Evaluation as a Foundation for Knowledge- and Skill-Based Pay», Consortium for Policy Research in Education (CPRE) Policy Briefs RB-45.
18. Tarhan, H., Karaman, A., Kempainen, L., & Aerila, J. (2019). Understanding Teacher Evaluation in Finland: A Professional Development Framework. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4)
19. Little O., Goe L., Bell C. A Practical Guide to Evaluating Teacher Effectiveness //National Comprehensive Center for Teacher Quality. – 2009.
20. OECD (2020), TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
21. Papay, J. (2012), “Refocusing the debate: Assessing the purposes and tools of teacher evaluation”, *Harvard Educational Review*, Vol. 2/1, pp. 123-141, <https://doi.org/10.17763/haer.82.1.v40p0833345w6384>.
22. Isoré, M. (2009), “Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review”, *OECD Education Working Papers*, No. 23, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/223283631428>.
23. Bill & Melinda Gates Foundation. (2010). MET Project: Working with teachers to develop fair and reliable measures of effective teaching. Retrieved from <http://www.metproject.org/downloads/met-framing-paper.pdf>
24. Bill & Melinda Gates Foundation. (2012). MET Project: Gathering feedback for teaching. Retrieved from http://www.metproject.org/downloads/MET_Gathering_Feedback_Research_Paper.pdf
25. Darling-Hammond, L. (2012). Creating a comprehensive system for evaluating and supporting effective teaching. Stanford, CA. Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
26. Tarhan, H., Karaman, A., Kempainen, L., & Aerila, J. (2019). Understanding Teacher Evaluation in Finland: A Professional Development Framework. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4).
27. Little O., Goe L., Bell C. A Practical Guide to Evaluating Teacher Effectiveness //National Comprehensive Center for Teacher Quality. – 2009.
28. Goe L., Bell C., Little O. Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis //National Comprehensive Center for Teacher Quality. – 2008.
29. Goe L., Croft A. Methods of Evaluating Teacher Effectiveness. Research-to-Practice Brief //National Comprehensive Center for Teacher Quality. – 2009.
30. Burnett A., Cushing E., Bivona L. Uses of Multiple Measures for Performance-Based Compensation //Center for Educator Compensation Reform. – 2012.
31. Sølvi Lillejord, Eyvind Elstad & Håkon Kavli (2018) Teacher evaluation as a wicked policy problem, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25:3, 291-309, DOI: 10.1080/0969594X.2018.1429388

32. Eyvind Elstad, Eli Lejonberg & Knut-Andreas Christophersen (2015) Teaching evaluation as a contested practice: Teacher resistance to teaching evaluation schemes in Norway, *Education Inquiry*, 6:4, DOI: 10.3402/edui.v6.27850
33. Haefele, D. L. (1993). Evaluating teachers: A call for change. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 7(1), 21–31. <https://doi.org/10.1007/BF00972346>
34. Wyandt, B. A. (2016). Teachers' Dispositions toward the Ohio Teacher Evaluation System [Doctoral dissertation, University of Dayton]. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=dayton1459773952

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
1 Международный опыт оценки результативности деятельности педагога школы.....	4
2 Инструментарий оценки результативности деятельности педагога школы.....	22
3 Механизм оплаты труда педагога школы с учетом индикаторов эффективности его труда.....	64
4 Методические рекомендации по оплате труда педагога школы.....	91
Список использованной литературы.....	93

**Разработка инструментария оценки результативности деятельности
педагога организации среднего образования
Методические рекомендации**

Печать была подписана 24.05.2022 г. Формат 60×84 1/16.
Бумага офсетная. Офсетная печать.
Тип шрифта «Times New Roman»