

# Оценка квалификации учителя: обзор и анализ лучших зарубежных практик

**Марголис А.А.\***,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
amargolis@mail.ru

Представлен обзор современных зарубежных систем оценки квалификации и качества профессиональной деятельности учителей. Отмечается, что оценка профессиональной деятельности педагогов становится эффективным механизмом повышения качества их работы только в контексте профессионального развития и непрерывного образования. Показана типология видов оценивания профессиональной деятельности педагогов: по целям и задачам, по нормативным основаниям, используемому инструментарию и предмету оценивания. Рассмотрены ключевые международные исследования эффективности инструментов оценки деятельности педагогов: ETC (2008), The Sutton Trust (2013), MET (2009—2013). В статье описаны лучшие практики оценки готовности будущих педагогов (выпускников педагогических программ) к профессиональной деятельности на основе подходов EdTPA, PPAT, TAA, MSTE. Рассматривается вопрос сертификации работающих педагогов на основе профессиональных стандартов на примере стандартов NBPTS (1987) и APST (2013). Представлены рекомендации для оценки качества профессиональной деятельности педагогов в контексте построения национальной системы учительского роста (НСУР) в Российской Федерации.

**Ключевые слова:** педагог, оценка квалификации, аттестация педагогов, педагогическая деятельность, национальная система учительского роста (НСУР), педагогическое образование.

## Введение

Обсуждение оценки профессиональной деятельности учителей, как правило, сопровождается общественной дискуссией о том, кем и как эта деятельность должна оцениваться,

насколько часто, и каковы должны быть последствия такой оценки для самих учителей и системы образования в целом. Несмотря на наличие полярных точек зрения по этим вопросам, «горячих» общественных обсуж-

### Для цитаты:

Марголис А.А. Оценка квалификации учителя: обзор и анализ лучших зарубежных практик // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 1. С. 5—30. doi: 10.17759/pse.2019240101

\* Марголис Аркадий Аронович, кандидат психологических наук, врио ректора, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия. E-mail: amargolis@mail.ru

дений, большинство стейкхолдеров, включая самих педагогов (в странах, внедривших регулярное оценивание деятельности педагогов), приходят к консенсусу насчет того, что оно является одним из наиболее эффективных механизмов повышения качества их профессиональной деятельности и, как следствие, качества обучения их учащихся. Отсутствие внешней оценки (осуществляемой инспектором, методистом, внешней организацией) или внутренней оценки (завучем, коллегами) не позволяет педагогам сформировать рефлексивное отношение к собственной практике и наметить пути эффективного профессионального развития.

Вместе с тем ситуация с реализацией оценки профессиональной деятельности учителей в различных странах остается очень неравномерной, и большая часть оцениваемых по-прежнему не получает никакой обратной связи о качестве своей работы. Так, по данным международного исследования TALIS (2008) [21; 22], несмотря на в целом положительное отношение учителей к участию в процедурах оценки своей деятельности, половина специалистов основной школы из 24 стран, принимавших участие в этой процедуре, не получали внешней оценки своей деятельности, 28,6% не получали ее ни от кого из своих коллег в школе, а 13,4% не получали никакой оценки вообще.

Исследования [9; 10; 21] показывают, что оценка профессиональной деятельности становится действительно эффективным механизмом повышения качества работы педагогов только в том случае, когда она не является самоцелью, а служит инструментом построения профессионального развития и непрерывного образования педагогов.

Другими словами, эффективное оценивание педагогов невозможно вне построения и развития самой профессии Учителя, включающего в себя создание целого ряда важных механизмов такого развития профессии, в совокупности образующих то, что может быть названо **Национальной системой учительского роста** (НСУР).

Опыт наиболее эффективных зарубежных образовательных систем [21] показывает, что

ключевыми характеристиками такой системы являются:

- повышение привлекательности профессии учителя, позволяющее привлечь в нее лучших выпускников системы общего образования;

- качественное педагогическое образование, ориентированное на образцы лучшей практики, зафиксированные в стандартах профессиональной деятельности педагогов;

- независимая оценка сформированности профессиональных компетенций выпускников — будущих педагогов (профессиональный экзамен), обеспечивающая двойной положительный отбор на входе в профессиональную деятельность (лучшие абитуриенты школы поступают на программы педагогического образования, и лучшие выпускники этих программ получают доступ к педагогической деятельности в школе);

- программы введения в самостоятельную профессиональную деятельность для молодых специалистов в условиях супервизии со стороны наиболее опытных педагогов-наставников;

- опора на доказательный научный подход в решении профессиональных проблем учителя и широкий репертуар научно обоснованных способов индивидуализации педагогической деятельности с учетом специальных и индивидуальных потребностей учащихся;

- эффективная система профессионального развития, предоставляющая возможности ликвидации профессиональных дефицитов и решения возникающих проблем в процессе непрерывного методического сопровождения, широкого сотрудничества с другими учителями и персонализированного повышения квалификации (построенного на основе результатов оценки профессиональной деятельности педагога);

- создание привлекательных условий оплаты труда и карьерного роста, направленных на поощрение высокого качества работы и удержание в профессии лучших педагогов;

- активное вовлечение педагогов в процесс создания инноваций и реформирования всех аспектов их профессиональной деятельности.

Как показывает анализ лучшего международного опыта [9; 10], создание всех перечисленных выше условий без институализации регулярного механизма оценивания профессиональной деятельности педагогов не гарантирует достижения высокого качества системы образования. Однако, как показывает тот же опыт, создание эффективной системы оценивания педагогов без одновременного создания вышеуказанных условий развития их профессиональной деятельности также не приводит к достижению желаемых результатов.

### Типология оценивания учителей

Различные виды оценки эффективности педагогической деятельности получили широкое распространение во многих странах мира. Так, по данным OECD (2013) [22], из 28 стран, принимавших участие в исследовании состояния системы оценки деятельности учителей, только в 6 странах отсутствует система национального или регионального регулирования оценки деятельности учителей (Бельгия (фр.), Дания, Финляндия, Исландия, Норвегия и Испания). Но и в этих странах оценка учителей регулярно проводится на уровне образовательных организаций.

Типология видов оценивания профессиональной деятельности педагогов может быть построена на различных основаниях. В большинстве исследований [7; 14; 22] выделяются следующие виды оценивания:

- 1) по целям и задачам оценивания;
- 2) по нормативным основаниям оценивания;
- 3) по используемому инструментарию;
- 4) по содержанию (предмету) оценивания.

### 1. Типология целей и задач оценивания

При всем своем многообразии большая часть оценивания деятельности учителей, исходя из стоящих перед ними целей и задач, может быть сведена к двум основным видам: оценку «на входе» в профессиональную деятельность и оценку в целях управления качеством профессиональной деятельности.

*Оценка «на входе» в профессиональную деятельность* (включая оценку в начале или в конце периода получения допуска к профессиональной деятельности («пробации»),

существующего в странах, где профессия педагога является лицензируемой или требует регистрации).

Как правило, этот тип оценивания осуществляется в период вхождения в самостоятельную профессиональную деятельность, сопровождающийся супервизией со стороны наставника или опытных коллег, в течение которого происходит профессиональное развитие молодого специалиста вплоть до достижения им уровня профессионализма, достаточного для самостоятельной профессиональной деятельности в качестве учителя, что и проверяется в ходе описываемой оценки.

*Оценка в целях управления качеством профессиональной деятельности учителя*, которая, в свою очередь, включает в себя:

- регулярное оценивание (как правило, осуществляемое в соответствии с трудовым законодательством на предмет соответствия деятельности учителя требованиям, предъявляемым к такой деятельности, а также направленное на его профессиональное развитие);
- оценивание с целью определения возможности карьерного продвижения учителя или повышения условий оплаты его труда;
- оценивание, направленное на сертификацию квалификации педагогов, достигших высокой степени профессионализма.

По данным OECD (2013) [22], распределение описанных выше видов оценивания по странам, принимавшим участие в исследовании, имеет следующий вид (табл. 1).

В целом данные этого исследования [22] показывают, что в большинстве стран, имеющих ту или иную институализированную форму оценивания учителей, примерно в половине случаев оно связано с процессом «вхождения в профессию» и регистрации, т.е. с регулированием «входа» в самостоятельную профессиональную деятельность. Если к этому добавить примеры тех стран, которые не имеют такого регулирования вообще, но обладают высокой селективностью программ подготовки педагогических кадров (например, Финляндия), то становится понятно, что основные усилия в большинстве зарубежных образовательных систем (в том числе и тех, которые имеют высокие результаты учащихся

Таблица 1

**Распределение видов оценивания по странам, принимавшим участие в исследовании**

| Страна             | Период самостоятельного освоения профессиональной деятельности молодыми специалистами («пробация») | В целях управления качеством профессиональной деятельности |                        |                  | В целях материального вознаграждения |
|--------------------|--|--|------------------------|------------------|--------------------------------------|
|                    |  | Регистрации (постоянного статуса учителя)                  | Регулярного оценивания | Карьерного роста |                                      |
| Австралия          |  |  |                        |                  |                                      |
| Австрия            |  |  |                        |                  |                                      |
| Бельгия (нем.)     |  |  |                        |                  |                                      |
| Бельгия (фр.)      |  |  |                        |                  |                                      |
| Канада             |  |  |                        |                  |                                      |
| Чили               |  |  |                        |                  |                                      |
| Чешская республика |  |  |                        |                  |                                      |
| Дания              |  |  |                        |                  |                                      |
| Эстония            |  |  |                        |                  |                                      |
| Финляндия          |  |  |                        |                  |                                      |
| Франция            |  |  |                        |                  |                                      |
| Венгрия            |  |  |                        |                  |                                      |
| Исландия           |  |  |                        |                  |                                      |
| Ирландия           |  |  |                        |                  |                                      |
| Израиль            |  |  |                        |                  |                                      |
| Италия             |  |  |                        |                  |                                      |
| Корея              |  |  |                        |                  |                                      |
| Люксембург         |  |  |                        |                  |                                      |
| Мексика            |  |  |                        |                  |                                      |
| Нидерланды         |  |  |                        |                  |                                      |
| Новая Зеландия     |  |  |                        |                  |                                      |
| Норвегия           |  |  |                        |                  |                                      |
| Польша             |  |  |                        |                  |                                      |
| Португалия         |  |  |                        |                  |                                      |
| Словакия           |  |  |                        |                  |                                      |
| Словения           |  |  |                        |                  |                                      |
| Испания            |  |  |                        |                  |                                      |
| Швеция             |  |  |                        |                  |                                      |
| Северная Ирландия  |  |  |                        |                  |                                      |

в исследованиях типа PISA) вкладываются, прежде всего, в регулирование доступа в профессию учителя и поддержание необходимых стандартов качества именно на этом этапе

карьеры. Оценивание на последующих этапах профессиональной деятельности представлено значительно реже, осуществляется менее системно, как правило, не на уровне государ-

ства или региона, а на уровне самой образовательной организации и направлено, прежде всего, на повышение квалификации учителей на основе выявленных в ходе анализа их деятельности проблем профессиональной деятельности. Значительно реже представлены программы выявления лучших учителей и их вовлечения в развитие системы образования (Австралия, Корея, США, Канада).

Сложившееся положение с использованием оценивания преимущественно на входе в профессию, на наш взгляд, является закономерным и исторически обусловленным. Сама процедура лицензирования и регистрации (а как следствие — необходимость оценки соответствия критериям этих процедур) связана не только с высокой социальной значимостью профессии педагога, но и с исторически обусловленным пониманием самих профессий и профессиональных объединений (в том числе педагогической профессии) как «профессиональных корпораций», доступ в которые открывается только после длительного освоения профессиональных знаний и умений и предъявления доказательства их освоения. Такое понимание представляется актуальным и сегодня, так как основано на признании существования определенного набора специальных профессиональных знаний и умений, специфичных именно для профессии педагога и не сводимых к близким, но иным видам знания в смежных профессиях.

Необходимо отметить, что исследования Шульмана Л. (Shulman L.) и его коллег, осуществленные еще в 80-ые годы 20-го века [18], показали, что ключевым видом таких уникальных знаний является не просто знание учебного предмета, который преподает учитель, а знание этого предмета в процессе его передачи и освоения учащимися (*pedagogical content knowledge*).

Таким образом, признание наличия уникальных профессиональных знаний и связанных с ними профессиональных действий не только предполагает необходимость оценки кандидатов на степень освоения этих знаний, но и определяет во многом предмет такой оценки. Иначе говоря, «что» собственно надо проверять при «входе» в профессию

педагога. «Что» определяет в основном уровень готовности к самостоятельной профессиональной деятельности, но оно является лишь необходимым условием для этого, не составляет основной части содержания профессиональной деятельности. Забегая вперед, необходимо отметить, что проверка знаний учебного предмета (получившая распространение прежде всего в США) является примером такого рода необходимого условия к профессиональной деятельности, но не является самым специфическим профессиональным знанием, в то время как способы передачи предметных знаний различным категориям учащихся, их освоения, различные способы объяснения учебного содержания, понимание ошибочных представлений учащихся об изучаемом материале составляют основное содержание собственно уникальных, именно педагогических знаний и действий учителя, которые должны оцениваться в начале его карьеры.

## 2. Типология оснований оценивания

Несмотря на разнообразие целей оценивания квалификации и профессиональной деятельности, сам процесс такого оценивания нуждается в некотором общем понимании того, что подразумевается под лучшей практикой или эффективной профессиональной деятельностью педагога. Наличие такого понимания позволяет использовать его в качестве основания для построения системы оценивания всего многообразия профессиональных практик конкретных педагогов. Как правило, в качестве такого основания используются должностные обязанности учителя, список общепрофессиональных и специальных профессиональных компетенций педагога или стандарт профессиональной деятельности, описывающий различные уровни профессиональной деятельности, требующие разного уровня квалификации педагога (уровневый профессиональный стандарт).

В таблице 2 представлено распределение видов оценивания педагогов и используемые при этом основания такого оценивания в различных странах ОЭСР (OECD), принимавших участие в проекте.

Таблица 2

## Типология оснований различных видов оценивания педагогов

| Страна             | Период получения допуска к профессиональной деятельности («пробация»)   | Управление качеством профессиональной деятельности  |  |                          | Материальное вознаграждение                 |
|--------------------|---|---|--|--------------------------|---|
|                    |   | Регулярное оценивание   | Регистрация                                      | Карьерный рост           |   |
| Австралия          | До 2013 года Государственные стандарты педагогической деятельности; описание общих и профессиональных обязанностей, кодекс поведения. С 2013 года Национальный профессиональный стандарт педагога | С 2013 года Национальный профессиональный стандарт  | Национальный стандарт педагога; кодекс поведения |                          |   |
| Австрия            |   |   |  |                          |   |
| Бельгия (нем.)     |   | Национальные стандарты преподавания   |  |                          |   |
| Бельгия (фр.)      |   |   |  |                          |   |
| Канада             |   | Описание общих и профессиональных обязанностей учителей   |  |                          |   |
| Чили               |   | Национальные стандарты преподавания   |  |                          | Национальные стандарты преподавания         |
| Чешская республика |   | Внутренние правила школы  |  | Внутренние правила школы |   |
| Дания              |   |   |  |                          |   |
| Эстония            |   |   |  |                          |   |
| Финляндия          |   |   |  |                          |   |
| Франция            | Национальные нормы и стандарты (схема профессиональных компетенций), устанавливаемые приказом Министерства  | Национальные нормы и стандарты (устанавливаемые декретами и циркулярами), план школьного развития или школьный проект |  |                          | Описание специальных профессиональных задач |
| Венгрия            |   | Внутренние правила школы  |  |                          |   |
| Исландия           |   |   |  |                          |   |
| Ирландия           | Критерии оценки интерна инспектором   |   |  |                          |   |

| Страна            | Период получения допуска к профессиональной деятельности («пробация»)   | Управление качеством профессиональной деятельности  |                                     |  | Материальное вознаграждение  |
|-------------------|---|---|-------------------------------------|--|--|
|                   |   | Регулярное оценивание   | Регистрация                         | Карьерный рост   |  |
| Израиль           | Национальные стандарты преподавания   | Национальные стандарты преподавания   |                                     | Национальные стандарты преподавания                    |  |
| Италия            |   |   |                                     |  |  |
| Корея             |   | Описание общих и профессиональных обязанностей учителя  |                                     | Описание общих и профессиональных обязанностей учителя | Описание общих и профессиональных обязанностей учителя                           |
| Люксембург        | Описание общих и профессиональных обязанностей учителей   |   |                                     |  |  |
| Мексика           |   | Описание общих и профессиональных обязанностей учителей; кодекс поведения   |                                     |  | Описание общих и профессиональных обязанностей учителей; план школьного развития |
| Нидерланды        | Национальные стандарты преподавания   | Национальные стандарты преподавания   |                                     |  |  |
| Новая Зеландия    | Национальные стандарты преподавания   | Национальные стандарты преподавания   | Национальные стандарты преподавания |  |  |
| Норвегия          |   |   |                                     |  |  |
| Польша            |   | Описание общих и профессиональных обязанностей учителей   |                                     |  | План развития, согласованный с директором школы                                  |
| Португалия        | Параметры оценки, установленные на уровне школы; параметры анализа педагогической деятельности в классе, установленные на национальном уровне | Параметры оценки, установленные на уровне школы; параметры анализа педагогической деятельности в классе, установленные на национальном уровне |                                     |  |  |
| Словакия          | Профессиональные стандарты педагогов  | Профессиональные стандарты педагогов  |                                     |  |  |
| Словения          |   | План школьного развития; национальное регулирование карьерного роста  |                                     |  |  |
| Испания           |   |   |                                     |  |  |
| Швеция            | Национальные стандарты преподавания   |   | Национальные стандарты преподавания |  |  |
| Северная Ирландия | Анализ деятельности и схема развития персонала (PRDS)   | Анализ деятельности и схема развития персонала (PRDS)   |                                     |  |  |

Фактически единство требований к качеству работы учителей должно поддерживаться общим и единым (вне зависимости от региона или образовательной организации) пониманием того, что такое «хорошее преподавание». Такое единое представление, как правило, и отражено в профессиональном стандарте педагога, который является формализованным и унифицированным способом фиксации лучшей педагогической практики. В отсутствие такое единого основания системы оценки профессиональной деятельности педагогов в разных регионах и школах будут различны по результатам и содержанию понятия качества работы учителя, что и происходит в рамках действующей сегодня модели оценки. Системы оценки, не основанные на общем понимании содержательных оснований, а реализующие просто уровневый или пороговый подход, переносят вопрос о таком единстве на содержание контрольно-измерительных материалов (КИМ), из анализа которых невозможно понять, основаны ли они на таком едином подходе в понимании качественного обучения.

### 3. Типология используемых инструментов оценивания

По используемому инструментарию оценивания педагогической деятельности включает в себя использование следующих основных видов оценки: наблюдение в классе; интервью с учителем; самооценка учителя; тестирование учителя; анализ образовательных результатов учащихся; анкетирование (опросы) учащихся и родителей; отзывы работодателей; анализ образцов профессиональной деятельности педагога (портфолио).

Конкретный вариант использования инструментария существенно зависит от целей оценивания, содержания оценивания и категории учителей (молодые специалисты, работающие учителя). Наиболее популярными как в отдельных странах [6; 7; 14; 22], так и в мире в целом являются три основных инструмента оценивания эффективности деятельности педагогов: наблюдение в классе (на основе анализа профессиональной деятельности с помощью специально разработанных протоколов оценки), анализ образовательных резуль-

татов учащихся, портфолио учителя. Широко используются также анкетирование учащихся и оценка знаний педагогов. При этом оценка знаний учителя используется, прежде всего, в процедурах лицензирования учителей и их доступа к профессиональной деятельности. Портфолио учителя используется в основном или в процессе анализа готовности будущего учителя к профессиональной деятельности (например, на основе стандартов InTASK), или в процессе добровольной сертификации высококвалифицированных учителей (например, в США на основе стандартов NBPTS). Анализ эффективности на основе наблюдения в классе или анализ динамики образовательных результатов учащихся используются, прежде всего, для оценки эффективности учителя в целях управления качеством образования и влияют как на условия его материального стимулирования, так и на рекомендации по повышению его квалификации.

#### **Наблюдение в классе**

Общим для всех инструментов, построенных на основе непосредственного анализа профессиональной деятельности учителя (наблюдение в классе), является использование одной из нескольких схем такого анализа. Наиболее популярной схемой такого рода является схема, предложенная Дэниелсон Ш. (Danielson C.) в 1996 году, которая опирается на модель профессиональной деятельности учителя (*Danielson's Framework*) [8], выделяющую 4 основные профессиональные задачи: планирование и подготовка, обучение, образовательная среда, профессиональные обязанности. В свою очередь указанные профессиональные задачи состоят из 22 компонентов и 76 элементов, для оценки каждого из которых разработаны соответствующие рубрики, позволяющие дифференцированно оценивать профессиональную деятельность учителя, отнести ее к одному из четырех уровней: неудовлетворительная, нуждается в развитии, эффективная и выдающаяся.

В большинстве стран мира национальные системы оценивания качества работы включают эти указанные четыре области профессиональной деятельности, как правило,



расширяя в зависимости от страны четвертое направление или акцентируя внимание на одном из конкретных аспектов всех четырех. В тех случаях, когда оценка основана на профессиональных стандартах, она оказывается также структурирована способом, похожим на Danielson's Framework.

Разработанная Дэниелсон Ш. схема анализа профессиональной деятельности имеет очень широкий спектр использования от самооценки учителя и выявления проблемных мест в целях создания эффективных программ супервизии и повышения квалификации до констатирующего оценивания в контексте принятия решений по вопросам оплаты труда и карьеры учителя.

Аналогичным инструментом анализа деятельности учителя на уроке (в основном для уровней дошкольного и начального общего образования) является система Classroom Assessment Scoring System (CLASS), разработанная университетом Вирджинии (США) [6]. В отличие от Danielson's Framework система CLASS в большей степени основана на психологических концепциях детского развития, что оказывается существенным с учетом того, что она оценивает прежде всего эффективность работы учителя с детьми младшего возраста. В силу этого в CLASS иначе выделяются области оценки деятельности учителя, которые включают в себя разделы: «Эмоциональная поддержка учителем учащихся» (в котором оценивается работа учителя по созданию психологически комфортной образовательной среды и поддержке процессов эмоционального и социального развития учащихся), «Организация процессов в классе» (в котором анализируется работа учителя по организации и поддержанию дисциплины, поведения и внимания учащихся) и, наконец, «Учебная поддержка» (в котором анализируется работа учителя собственно по обучению учащихся с точки зрения современных концепций и теорий обучения).

#### **Преимущества и недостатки протоколов наблюдения деятельности учителя в классе**

Использование протоколов («рубрик») как средства анализа профессиональной

деятельности учителя в процессе наблюдения в классе предоставляет существенную и разнообразную информацию эксперту о проблемах и дефицитах в деятельности учителя, которая может быть основой для построения программы его персонализированного повышения квалификации. В случае совпадения представлений о лучшей практике в области преподавания разработчиков протокола и стейкхолдеров конкретной образовательной организации результаты такого оценивания могут быть использованы в рамках дифференцированного подхода к оплате труда педагогов. Анализ деятельности учителя в классе с использованием системы Danielson's Framework и CLASS позволяет оценить не только эффективность учителя в процессе обучения учащихся, но и особенности коммуникации в классе, эффективность усилий учителя в развитии мышления учащихся, воспитательных аспектах его деятельности, что, как правило, невозможно при использовании других методов оценки (в частности, анализа предметных результатов обучения учащихся). Универсальные протоколы оценки деятельности учителя в процессе их применения к разным учителям выступают в качестве основания для построения единого понимания качества педагогической деятельности. Существует довольно много исследований, показывающих высокую корреляцию между результатами оценки деятельности учителя с помощью протокола и образовательными результатами учащихся в классах, в которых работает этот учитель [12; 13; 19].

Вместе с тем использование протоколов наблюдения обладает целым рядом существенных недостатков [6], главным из которых является существенная зависимость результатов такой оценки от квалификации и подготовки оценивающего эксперта, который может не только оценить те или иные действия учителя иначе, чем другой эксперт, но даже отнести их к другой рубрике протокола оценивания. Вторым недостатком является то, что лучшие протоколы являются обобщенными (*generic*), т. е. не зависящими от конкретного учебного предмета и не учитывающими особенностей предметных методик и даже специфических для

определенных учебных предметов профессиональных действий учителя (например, доказательство теоремы в математике или сравнение исторических источников в истории), в то время как оцениваемая ими педагогическая деятельность осуществляется в материале конкретного учебного предмета. Наконец, существенной сложностью для эксперта является необходимость реагирования и оценивания в режиме реального времени, практически сразу по окончании урока, что приводит к дефициту времени для качественной оценки. Несмотря на наличие некоторых исследований [6; 12; 15], показывающих связь между высокими оценками деятельности учителей на основе протоколов и высокими результатами учащихся, пока таких исследований явно недостаточно, и они должны быть продолжены. Большая часть трудностей, связанных с преодолением субъективности в работе экспертов, преодолевается за счет их продолжительного обучения (например, в системе анализа портфолио EdTPA такое обучение составляет до 20 часов), чередующегося калибровочными сессиями, оценивающими степень однозначности и унифицированности в анализе одних и тех же уроков разными экспертами.

**Оценка эффективности деятельности педагога на основе анализа динамики образовательных результатов учащихся (*value-added measurement*)**

Волна интереса к повышению эффективности образования, в том числе качества и эффективности работы учителя, возникшая в США в начале 90-х годов, привела к появлению модели оценки эффективности работы учителя на основе анализа динамики образовательных результатов учащихся, с которыми он работает. По мере развития информационных систем, накапливающих данные об образовательных результатах учащихся, полученных на основе их независимой оценки, и усложнения используемых математических моделей обработки этих данных сложился подход в оценке эффективности работы учителя, получивший обобщенное название «*value-added measurement*» (VAM). Как правило, в рамках этого подхода экстраполиру-

ются результаты динамики образовательных результатов конкретного учащегося за предыдущий период, что позволяет создать расчетное значение этих результатов на конец текущего года и сравнить их с фактическим значением по итогам завершения года. Превышение таких расчетных значений может быть интерпретировано как дополнительный вклад учителя — «добавленная стоимость», привнесенная им в процессе обучения данного учащегося, и напротив, получение результатов ниже предполагаемых может говорить о недостаточной эффективности работы учителя. С начала его появления описываемый подход подвергается обоснованной критике [4; 6; 9; 10], указывающей на спорность двух основных гипотез, лежащих в его основании. Во-первых, это тезис о том, что на основании предыдущих образовательных результатов учащегося можно достоверно рассчитать его будущие образовательные результаты. И, во-вторых, что превышение или отклонение от этих результатов можно однозначно интерпретировать как результат (вклад) деятельности конкретного учителя. Критики такого подхода считают, что он в своей основе не учитывает множество факторов, влияющих на неравномерность развития учащегося и динамику его образовательных результатов, а также на необоснованность приписывания этих результатов конкретному учителю, т. к. в них также может содержаться существенный вклад других факторов (например, работа с репетитором, посещение курсов и многое другое). Кроме того, анализ эффективности учителя на основе динамики образовательных результатов не позволяет объяснить снижение или повышение этих результатов какими-то особенностями деятельности педагога, т.к. сама эта деятельность не становится при этом предметом специального анализа. Так, с точки зрения Брейси Г. (Bracey G., 2004) [4], описываемый подход является апофеозом пренебрежения сложной природой качественной педагогической деятельности, победой утилитарного подхода над теорией — «мы не знаем, почему у этих учителей получается лучше или хуже, чем у других, но мы, не понимая того, что они делают и как, можем

оценить их эффективность». Несмотря на указанную серьезную критику со стороны целого ряда экспертов, этот подход получил и продолжает получать значительную поддержку органов управления образования в США и других странах. Причина его нарастающей популярности связана, прежде всего, с его простотой и понятностью (чем лучше учитель, тем выше результаты обучения его учащихся) и видимой объективностью подхода в сравнении с другими инструментами оценки (анализ знаний учителя и его квалификации выглядят в сопоставлении с оценкой знаний учащихся как слишком косвенные и слабо объективируемые конструкции и предметы оценки).

### **Опросы учащихся (student rating and survey)**

Несмотря на значительно меньшую популярность этого метода оценки эффективности деятельности учителей по сравнению с анализом деятельности учителя в классе (в процессе наблюдения экспертом или работы с портфолио учителя) или динамикой образовательных результатов учащихся, описываемый метод оценки безусловно заслуживает внимания, так как является единственным инструментом, опирающимся на оценку основных участников образовательных отношений — Учащихся. Все остальные инструменты оценивают деятельность учителя в иной системе отношений: учитель—директор, учитель—учителя, учитель—внешний эксперт. Фактически опрос учащихся является одной из редких возможностей узнать мнение одного из главных участников непосредственных отношений учителя, образующих основное содержание его профессиональной деятельности, и в каком-то смысле основных потребителей этой деятельности [6].

В связи с этим представляет интерес исследование Петерсон, Уолкист и Бон (Peterson, Wahlquist and Bone, 2000) [20], которое было направлено на изучение возможности использования опросов учащихся как источника валидной информации об эффективности работы учителя. В опросе участвовало 9765 учащихся всех уровней образования. Полученные результаты показали,

что опросы учащихся могут быть объективным инструментом оценки эффективности учителя, при том, что ответы учащихся показали некоторую тенденцию к завышению таких оценок. Не менее важный результат этой работы заключается в том, что оценка эффективности учителя при опросе учащихся довольно сильно зависит от их возраста. Если для младших школьников эффективный учитель — это прежде всего тот, кто создает благоприятную (дружественную и уважительную) образовательную среду, то для старших школьников в таких оценках преобладают вопросы собственно учебной деятельности. Существует также целый ряд исследований, показавших, что опросы учащихся могут обладать большим прогностическим потенциалом образовательных достижений самих учащихся [15; 23]. В любом случае, большая часть экспертов считает целесообразным использование опросов учащихся в качестве не основного, но дополнительного инструмента оценки эффективности педагогов.

### **Портфолио учителя**

При том, что термин «портфолио» получил необычайно широкое использование и разнообразие значений, в большинстве случаев он понимается как совокупность, список достижений учителя и описание его деятельности, направленной на представление для внешней оценки. В контексте данного обзора портфолио понимается в более узком смысле как совокупность аутентичных образцов профессиональной деятельности учителя, структурированных в форме демонстрации решения учителем основных (типовых) профессиональных задач. Такое портфолио может быть подготовлено учителем (или будущим учителем, например, выпускником программы педагогического образования) как самостоятельно, так и с помощью преподавателя или супервизора в целях оценки независимыми экспертами уровня готовности выпускника к профессиональной деятельности (например, в системах оценки типа EdTPA) или для оценки уровня профессионализма и квалификации работающего педагога с точки зрения требований профессиональных стандартов педаго-

га (например, в рамках системы сертификации высококвалифицированных педагогов в США на основе профессиональных стандартов NBPTS). Предлагаемый метод портфолио как инструмент оценки эффективности педагогов был предложен Шульман Л. (Shulman L.) и его коллегами в конце 80-х годов 20-го века в рамках создания Совета по педагогическим квалификациям и разработке системы сертификации педагогов на основе требований профессионального стандарта педагога [6]. Как и в случае с наблюдением деятельности педагога в классе, инструментом такого оценивания являются соответствующие «рубрики» (система индикаторов и показателей), основанных, как правило, на основе того или иного профессионального стандарта или обобщенной модели педагогической деятельности, позволяющей дифференцированно оценить представленные в портфолио образцы профессиональных действий учителя в процессе решения им типовых профессиональных задач, как соответствующие тому или иному уровню квалификации учителя. Как правило, портфолио содержит планы проведения учебных занятий с пояснениями, описывающими контекст обучения в классе, видеофрагменты или видеоролики, иллюстрирующие организацию учителем обучения и владение им теми или иными профессиональными действиями (предписываемыми профессиональным стандартом и соответствующими пониманию «хорошего» преподавания), образцы работ учащихся и их оценивание педагогом, а также рефлексивный самоотчет учителя. Главным отличием портфолио от анализа и наблюдения деятельности учителя в классе является то, что, по мнению Шульман Л. (Shulman L., 1990) [6], отличает оценку преподавания от оценки для преподавания *assessment of teaching vs (assessment for teaching)*. Иными словами, портфолио педагога, являющееся не фотографией профессиональной деятельности (не стоп-кадром), а результатом тщательной подготовки учителем, заставляет последнего сделать собственную профессиональную деятельность предметом анализа и рефлексии с точки зрения ее сопоставления с лучшими образцами практики (заданными требованиями профессионального

стандарта), стимулируя тем самым профессиональное развитие педагога. Такой подход к оцениванию эффективности деятельности педагога является развивающим эту деятельность даже вне последующего повышения квалификации в силу создания рефлексивного отношения к собственной практике и оказывается полезен для повышения качества работы педагога, а, следовательно, и результатов обучения учащихся.

### **Эффективность инструментов оценивания**

Эффективность различных инструментов оценки неоднократно выступала предметом научных исследований, пытавшихся выяснить наличие или отсутствие реальных научных фактов, подтверждающих на основе доказательного подхода (*evidence-based approach*) преимущество одного из существующих инструментов по отношению к другим.

Тремя ключевыми исследованиями такого типа, на наш взгляд, являются научный обзор, подготовленный крупнейшей тестирующей компанией в США (ETS, 2008), мета-исследование, выполненное при поддержке The Sutton Trust (2014) и, наконец, исследовательский проект MET (2009—2013), инициированный фондом Б. и М. Гейтс, прямо направленный на поиск наиболее надежных инструментов оценки эффективности работы учителей, в рамках которого участвовало более 3000 учителей из различных штатов США.

Выводы авторов исследования ETS (2008) [14] можно сформулировать в виде списка рекомендаций по разработке эффективных стратегий в области оценивания деятельности учителей:

1. Сложный характер профессиональной деятельности педагога требует использования различных, дополняющих друг друга (в плане получения информации о многоплановом характере работы педагога) методов оценки его эффективности.

2. В понятие «эффективность деятельности педагога» могут быть внесены национальные или региональные приоритеты деятельности, которым может быть придан больший вес с учетом задач развития образования

этих уровней (например, если в классах возрастает доля учащихся с ОБЗ, то специальные компетенции, необходимые в работе с такими учащимися, могут быть учтены иначе, как приоритетные для данной школы, в общей оценке эффективности учителя).

3. Инструментарий оценки эффективности педагога наряду с общепрофессиональными задачами должен быть чувствителен к контексту уровня образования и учебного предмета с учетом специфических задач уровня образования или учебного предмета (с этой точки зрения протокол наблюдения CLASS, разработанный для оценки работы учителя с младшим возрастом, является примером такого инструментария).

4. Формирование оптимального набора инструментов оценки эффективности педагогов определяется во многом основной целью такого оценивания — выявлением профессиональных дефицитов с целью их устранения в процессе повышения квалификации учителя. С этой точки зрения, использование методов оценки, не дающих информации о таких дефицитах, не позволяет решить основную задачу оценивания педагогов.

5. Использование метода оценки эффективности работы учителя на основе динамики образовательных результатов учащихся не может быть единственным и основным методом такой оценки, потому что этот метод акцентирует внимание только на одном виде работы учителя (формирование предметных результатов обучения учащихся) и не принимает во внимание целый ряд других, не менее важных аспектов деятельности учителя (воспитание и социализация учащихся, развитие их мышления, эффективная коммуникация с участниками образовательных отношений, удовлетворение специальных образовательных потребностей учащихся некоторых категорий и многое другое). Кроме того, его изолированное использование в качестве единственного или основного метода не позволяет понять, в чем состоят профессиональные дефициты в работе учителя (в частности, приводящие к низким образовательным результатам учащихся), и разработать пути их преодоления. Наконец, использование этого ме-

тода в качестве основного или единственного не позволяет преодолеть методологические дефициты такого оценивания, в том числе надежность взаимосвязи динамики образовательных результатов учащихся и эффективности работы конкретного учителя.

Основные рекомендации авторов исследования, организованного при поддержке The Sutton Trust (2014) [15], могут быть сформулированы следующим образом:

- В настоящее время не существует научных данных, соответствующих критериям доказательного подхода, которые исчерпывающим образом объясняли бы, какие характеристики, качества или действия учителя гарантированно приводят к формированию высоких образовательных достижений учащихся.

- С учетом этого основным фактором в оценке эффективности учителя может быть только оценка прогресса образовательных результатов учащихся.

- Однако эффективных инструментов оценки динамики образовательных результатов учащихся как оснований для оценки эффективности работы конкретного учителя в настоящее время также не существует, а большинство систем такого типа оценивания (value-added measurement) не позволяют однозначно соотносить прогресс учащихся с результатами педагогической деятельности конкретного учителя.

- В связи с этим эффективным является «триангуляция» используемых методов оценивания эффективности деятельности учителя, предполагающая использование различных и взаимодополняющих методов оценки. При этом высокие результаты оценки деятельности педагога, полученные с помощью одного вида инструментария, не становятся основанием для окончательной оценки и признания учителя эффективным, а лишь предполагают определенную вероятность такой интерпретации полученных результатов. Более обоснованный вывод об эффективности работы учителя может быть сделан только в том случае, когда он подкрепляется результатами разного вида оценивания, в том числе с использованием разного инструментария. Например, первоначальный вывод об эффек-

тивности работы учителя, полученный на основе динамики образовательных результатов учащихся, верифицируется и подкрепляется (или опровергается) анализом самого процесса деятельности учителя (методом наблюдения его работы в классе или путем анализа представляемого учителем портфолио) и уточняется в процессе опроса и анкетирования учащихся, с которыми учитель работает.

Вывод, сделанный исследователями проекта MET [3; 11; 16], также подтверждает эффективность именно комбинированных оценок по эффективности работы учителя, включающих наблюдение в классе (не менее 2-х экспертов), опрос учащихся, анализ динамики образовательных результатов учащихся. Композитная оценка из трех индикаторов оказывается наиболее достоверной в случае одинакового веса каждого индикатора.

Наблюдение в классе позволяет не только получить оценку, обратную связь, но и ответить на вопрос, как улучшить качество работы учителя.

#### **4. Типология содержания (предмета) оценивания**

Содержание оценивания педагогов оказывается различным в зависимости от категории педагогов (будущих педагогов, работающих педагогов) и включает в себя оценку: базовых академических знаний; педагогических знаний; знаний учебного предмета; оценку готовности к профессиональной деятельности педагога или образцов такой деятельности.

##### ***Базовые академические знания (Basic skills assessment)***

Базовые знания (по математике, чтению и письму), как правило, не оцениваются в странах, где существует высокий конкурс на программы подготовки педагогов, и абитуриенты рекрутируются из первого квартиля выпускников системы общего образования (Финляндия, Сингапур, Корея, Канада).

В странах, в которых профессия педагога выглядит менее привлекательно с точки зрения большинства абитуриентов (что не позволяет привлечь наиболее академически подготовленных выпускников), вопрос про-

верки предметных знаний становится более актуальным. Среди зарубежных стран проверка базовых предметных знаний при поступлении на педагогические программы, на выходе из таких программ или после их окончания в процессе трудоустройства получила наиболее широкое распространение в Великобритании и США.

Примерами оценки базовых знаний будущих учителей являются тесты Praxis Core Academic Skills for Educators (CORE) (разработчик ETS), использующиеся более чем в 40 штатах США для оценки знаний поступающих на программы подготовки педагогов по чтению, письму и математике. Аналогичным примером являются тесты Essential Academic Skills (EAS), являющиеся частью серии тестов National Evaluation Series (NES) компании Pearson и получившие значительно меньшее применение (чем тесты CORE) в отдельных штатах США. Аналогичным целям служит тест Assessment of professional skills, широко используемый в Великобритании для оценки общей академической подготовки будущих педагогов и направленный на оценку их знаний в области математики, английского языка и ИКТ-компетенций. В отличие от американских аналогов в британском тесте оценка знаний осуществляется на примерах, связанных с контекстом будущей педагогической деятельности. Еще одним важным отличием является то, что до 2013 года такой тест предлагался на последнем курсе педагогической программы до присвоения начальной педагогической квалификации. Начиная с 2013 года тест предлагается так же, как и в США, абитуриентам педагогических программ [8].

##### ***Знания учебного предмета (Content knowledge assessment)***

Проверка знаний учебного предмета в объеме требований учебной программы также получила широкое распространение в США прежде всего как часть процедуры лицензирования будущих педагогов—выпускников программ педагогического образования колледжей и университетов.

К наиболее популярным тестам оценки знаний содержания учебного предмета можно

отнести тесты серии Praxis II компании ETS, разработавшей более 100 тестов такого типа по различным учебным предметам всех ступеней образования, а также тесты серии NES компании Pearson, разработавшей более 30 аналогичных тестов для разных уровней образования и содержания различных учебных предметов. В обоих случаях используются тесты с выбором одного правильного из множества предлагаемых ответов (*multiple-choice test*) продолжительностью от 3 до 5 часов в компьютеризированной форме. Компания Pearson разработала также ряд тестов такого рода по заказу некоторых штатов, дополненных вопросами открытого типа (например, California Subject Examination for Teachers). В США прохождение описываемых тестов в процессе процедуры лицензирования является платным со стоимостью прохождения одного теста от 95 до 150\$ за один тест.

Фактически данные по российским учителям, полученные в ходе Национального исследования профессиональных компетенций педагогов в рамках НИКО на материале русского языка, литературы и математики [1; 2], и аналогичные данные, полученные в предшествующем исследовании учителей начальной школы [2], показывают наличие существенных проблем в предметных знаниях российских учителей (причем во всех квалификационных категориях), что говорит в пользу необходимости их обязательной оценки и у будущих учителей в РФ. Эти данные показывают также существенные трудности в области методики, оценивании и понимании индивидуальных особенностей у значительно большего процента учителей, нежели чем только у тех, кто испытывал трудности в предметной подготовке. Что еще более важно, трудности этого типа показали и те учителя, которые успешно справились с предметной частью теста.

Все вышесказанное означает, что роль исключительно предметных знаний не является определяющей в формировании успешной профессиональной деятельности, для оценки которой следует оценивать, прежде всего, саму эту деятельность, а не только уровень предметной подготовки учителя. Предметные знания, скорее, играют роль необходимого, но не достаточного условия.

### **Знания по педагогике (Pedagogical knowledge assessment)**

В дополнение к указанным выше тестам оценки знаний учебного предмета целый ряд штатов в США требует от потенциальных соискателей лицензии учителя еще и оценки их знаний в области педагогики [17]. Как и в случае ранее описанных тестов, основными разработчиками таких тестов по педагогике также являются компании ETS и Pearson. Разработанные ими тесты, например Praxis II Principles of teaching and learning (ETS) или Assessment of professional knowledge (Pearson), представляют собой в зависимости от пожеланий органов управления образования конкретных штатов или компьютеризированные тесты множественного выбора по содержанию различных разделов педагогики, или сочетание таких субтестов с несколькими структурированными кейсами, описывающими контекст типовых педагогических ситуаций, содержащими описание действий педагогов и их результаты, сопровождаемые несколькими открытыми вопросами, на которые должен ответить будущий педагог.

### **Оценка готовности к профессиональной деятельности (Teaching Performance Assessment)**

К наиболее современным инструментам оценивания готовности к профессиональной деятельности можно отнести анализ образцов реальной профессиональной деятельности будущего педагога (в виде представления им соответствующего портфолио). Такая оценка готовности к профессиональной деятельности требует единого понимания норм и требований лучшей практики, к которой готовится будущий педагог, и, как правило, опирается на разработанные стандарты профессиональной деятельности. В ряде случаев это могут быть профессиональные стандарты, специально разработанные для молодых специалистов и описывающие требования к начальному этапу профессиональной деятельности учителя (например, стандарты InTASC в США, поддерживаемые в том числе Американской Ассоциацией Педагогических Колледжей (AACTE)). В ряде случаев это

могут быть требования к уровню развития профессиональной деятельности уровневого профессионального стандарта педагога, например, Австралийского стандарта профессиональной деятельности педагогов (включающего четыре уровня развития профессиональной деятельности педагога: от молодого специалиста (*graduate teacher*) до ведущего педагога (*leading teacher*) (*Australian Professional Standards for Teachers*) [5; 17].

Примерами данного подхода являются системы оценки: EdTPA, PPAT, TAA, MCTE. Фактически все виды такого способа оценивания готовности к профессиональной деятельности будущего педагога построены на создании им портфолио в соответствии с требованиями профессионального стандарта, направленного на представление аутентичных образцов осваиваемой профессиональной деятельности, иллюстрирующих освоение профессиональных действий в соответствии с указанными требованиями. Оценка такого портфолио может завершать процесс подготовки выпускника в вузе (итоговая аттестация, итоговая практика, профессиональный практикум, стажировка в школе) и оцениваться по единым (фактически национальным) критериям частично собственными преподавателями, частично внешними анонимными экспертами при внесении ее в единую информационную систему.

Рубрики (индикаторы и показатели), построенные на основе стандарта профессиональной деятельности, используются для оценки демонстрируемого соискателем уровня квалификации и сложности демонстрируемых им образцов педагогической деятельности. В варианте EdTPA используются около 27 предметно-ориентированных профессиональных стандартов, созданных на базе требований обобщенного профессионального стандарта *InTASC*, а само оценивание осуществляется экспертами в том или ином учебном предмете. Вместе с тем в американском варианте оценивания *PPAT* и в австралийских системах (*Deakin Authentic Teacher Assessment* и *Melbourne Clinical Teacher Exam*, *MCTE*) рубрики позволяют оценивать фрагмент целостной профессиональной деятельности на

соответствие требованиям обобщенного (не предметного) стандарта профессиональной деятельности не только учителями-экспертами в определенной предметной области.

**EdTPA.** Система оценки готовности к профессиональной деятельности начинающих педагогов *EdTPA* разработана компанией *Pearson* на основе созданного ранее инструмента *PACT* (*Performance Assessment for California Teachers*) (Оценка деятельности учителей Калифорнии) в сотрудничестве со специалистами Стэнфордского университета (США), одобренного к использованию в 2008 году (*Pecheone, Chung, 2007*) [9; 10; 17]. Описываемый инструментальный прошел всестороннюю оценку своей валидности в 2014 году и продемонстрировал высокий уровень надежности (0.92) в своей оценке готовности выпускников к профессиональной деятельности. Доработка инструментария на национальном уровне осуществлялась Стэнфордским университетом в сотрудничестве с Американской Ассоциацией Колледжей Педагогического Образования (*American Association of Colleges of Teacher Education*) (*AACTE*) и компанией *Pearson*, ставшей основным операционным партнером, отвечающим за логику использования инструментария на своей информационной платформе, сбор и обработку данных. Университет по-прежнему отвечает за развитие содержания инструментария и онлайн подготовку экспертов, привлекаемых к оценке материалов соискателей, вносимых ими в платформу. В 2013 году обновленная версия *PACT*, получившая название *EdTPA*, прошла апробацию на выборке более чем 12000 будущих учителей, показав высокий уровень надежности в оценке готовности выпускников программ педагогического образования к профессиональной деятельности.

Структурно *EdTPA* включает в себя три профессиональные задачи, готовность к решению которых и составляет содержание деятельности оценки, осуществляемой на его основе: планирование обучения (*Planning*), осуществление обучения (*Instruction*) и оценка образовательных результатов обучающихся (*Assessment*). Для оценки степени готовности



кандидатов (будущих учителей) к выполнению этих профессиональных задач они вносят в информационную систему планы проведения 3—5 уроков, демонстрирующие понимание будущим учителем социального контекста обучения (в том числе индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся), отредактированные видеофрагменты уроков (1—2), проведенных кандидатами на основе указанных планов и показывающие их способность вовлечь учащихся в учебную деятельность, сопровождаемые рефлексивным самоотчетом, и образцы письменных работ учащихся (3) с комментариями кандидата, показывающие уровень усвоения учебного содержания, выявленные трудности его изучения и понимание кандидатом шагов, необходимых для учета выявленных трудностей в обучении отдельных учащихся. Рубрики, используемые в инструментарии для оценки указанных образцов профессиональной деятельности кандидатов, основаны на профессиональном стандарте педагога InTASK и в целом совпадают с более общими рубриками, разработанными Charlotte Danielson [8] в рамках ее обобщенной модели профессиональной деятельности педагогов.

**ETS Performance Assessment (PPAT).** Инструмент, аналогичный и в чем-то альтернативный EdTPA, разработан компанией ETS под названием PPAT (Praxis Performance Assessment of Teachers). Предполагается, что PPAT может использоваться как в процессе получения педагогического образования, так и по его окончании для оценки готовности кандидата (выпускника программы педагогического образования) к профессиональной деятельности в соответствии с требованиями как стандарта общего образования США (Common Core Standards), так и профессионального стандарта начинающего педагога (InTASK) [6; 17]. В отличие от EdTPA разработчики предполагают, что PPAT может быть использован как для суммирующего, так и развивающего оценивания, в котором он опосредует взаимодействие студента с преподавателями. Такой вариант использования инструментария делает его востребованным

не только на этапе завершения обучения в вузе, но и при прохождении практикума, практик и особенно итоговой стажировки (длительной учебно-производственной практики) в ходе самого профессионального обучения, накапливая информацию об освоении различных профессиональных знаний и умений студентом. Программа оценивания демонстрируемых кандидатом образцов профессиональных действий является обобщенной (не связанной со спецификой конкретного учебного предмета), однако, привлекаемые к оценке эксперты являются специалистами по определенному учебному предмету.

В отличие от EdTPA инструментарий PPAT оценивает готовность выпускника к профессиональной деятельности не по трем, а по четырем типам профессиональных задач.

*Профессиональная задача 1* — связана с оценкой знаний выпускника об учащихся и образовательной среде. Эта задача включена, прежде всего, в целях развивающего оценивания и может оцениваться локально (в том числе преподавателями университета).

*Профессиональная задача 2* — связана с оцениванием обучающихся и использованием результатов оценивания в процессе дальнейшего обучения.

*Профессиональная задача 3* — посвящена педагогическому дизайну и использованию образовательных технологий.

*Профессиональная задача 4* — объединяет планирование занятий, образец обучения, построенного на доказательном исследовательско-ориентированном подходе и демонстрации способности дифференцировать педагогическую деятельность в связи с индивидуальными особенностями учащихся. Представляемые выпускником материалы, иллюстрирующие решение профессиональной задачи 4, включают в себя 15-минутный видеофрагмент урока, образцы двух письменных работ учащихся с результатами их оценки выпускником и рефлексивный самоотчет, демонстрирующий способность выпускника проанализировать свои собственные профессиональные действия и их успешность. Дополнительно и по желанию выпускник может представить разработанный им план соб-

ственного профессионального развития. Все представляемые материалы профессиональных задач 2—4 оцениваются дистанционно двумя внешними независимыми экспертами. Описанная система оценивания готовности к профессиональной деятельности выпускников была подвергнута ETS экспериментальной апробации в 2014—2015 годах.

**Deakin Authentic Teacher Assessment (DATA).** Наконец, третьим примером системы оценивания готовности выпускников программ педагогического образования к профессиональной деятельности на основе оценки элементов самой педагогической деятельности является подход, разработанный Dixon, Meyer, Gallant&Collard (2011) и объединивший подход EdTPA с системой оценки, разработанной в Victorian Institute of Teaching Standards и Австралийским профессиональным стандартом педагога (Australian Professional Standards for Teachers) [17].

DATA включает в себя оценку готовности к решению 5 основных профессиональных задач и используется в конце программы подготовки педагогов (практикум и учебно-производственная практика), предшествующая завершению программы. В отличие от американских аналогов результаты материалов, вносимых в информационную систему DATA, оцениваются одним внутренним экспертом университета. Только в случае самой низкой или самой высокой оценки материалы перепроверяются вторым экспертом (не обязательно предметным).

Преимуществом подхода DATA многие специалисты считают аутентичность представляемых материалов, что существенно повышает достоверность выводов о готовности выпускника к профессиональной деятельности в соответствии с требованиями австралийского профессионального стандарта (уровня начинающего педагога).

**Melbourne Clinical Teacher Exam (MCTE).** MCTE был первоначально разработан в университете Мельбурна для оценки образовательных результатов интеграции учебного содержания образовательных модулей, со-

стоящих из различных учебных теоретических дисциплин и практики в форме демонстрации студентом—магистром освоения профессиональных действий, основанных на универсальной схеме клинического подхода к практике (*clinical approach*) [17]. В большей степени этот инструментальный подход к построению фонда оценочных средств рубежного контроля освоения общих способов решения основных профессиональных задач в программах магистратуры, реализующих деятельностный и исследовательский подходы в подготовке высококвалифицированных педагогов.

### Оценка работающих педагогов

Наиболее известными примерами сертификации квалификации работающих педагогов на основе профессиональных стандартов являются система оценки высококвалифицированных педагогов, разработанная в 1987 году Национальным советом по профессиональным стандартам педагогов (National Board for Professional Teaching Standards) (NBPTS), а также система Австралийских профессиональных стандартов педагогов (Australian Professional Standards for Teachers), разработанная в 2013 году и включающая стандарты четырех ступеней квалификации (молодой специалист, учитель, высококвалифицированный учитель, ведущий учитель).

### Система сертификации педагогов на основе стандарта NBPTS

Стандарты NBPTS разработаны для оценки эффективности высококвалифицированных учителей в 26 предметных областях. Ниже приводится пример одного из таких стандартов для учителя в области естественных наук [24]. Наряду с направлениями деятельности, не зависящими от специфики учебного предмета, в нем представлены также некоторые направления (функции), связанные со спецификой преподаваемого учебного предмета.

*Направление 1.* Подготовка к продуктивному обучению учащихся

- Знание и понимание учащихся
- Знание науки (учебного предмета)
- Учебно-методические ресурсы

*Направление 2.* Создание контекста, благоприятного для обучения

- Мотивирование учащихся
- Образовательная среда
- Равноправное участие

*Направление 3.* Развитие учебной деятельности учащихся

- Научное исследование
- Углубление фундаментального понимания
- Научные контексты

*Направление 4.* Поддержка обучения и учения

- Оценивание
- Привлечение ресурсов семьи и общества
- Вклад в профессию
- Рефлексивная практика

Система оценки качества работы педагога на основе его сертификации в соответствии с требованиями одного из обобщенно-предметных профессиональных стандартов (аналогичных вышеприведенному примеру) предполагает оценивание на основе двух основных типов инструментов: анализа портфолио педагогической деятельности, который готовится учителем в соответствии с заданными требованиями, и решением учителем ряда педагогических задач в онлайн-форме информативной среды портала NBPTS.

Портфолио должно содержать четыре обязательных элемента, три из которых должны представлять образцы профессиональной деятельности учителя в классе (два — образцы профессиональных действий на уроке, один — основанный на представлении работ учащихся) и один элемент, связанный с выполнением профессиональных обязанностей вне класса (в школе или в местном сообществе).

Ниже приведены примеры элементов портфолио, которые представляются учителем естественных наук в соответствии с требованиями указанного выше соответствующего профессионального стандарта.

*Элемент 1. Разработка последовательности обучения (на материале естественно-научного учебного предмета)*

Работая над этим элементом своего портфолио, учитель должен выбрать три вида

учебной работы из проектируемой им последовательности этапов обучения и два образца учебных работ учащихся, которые показывают, как эти взаимосвязанные действия учителя приводят к формированию понимания учащимися одного из научных понятий (значимых для данного учебного предмета) и способствуют при этом развитию одного или нескольких когнитивных навыков у учащихся.

*Элемент 2. Проверка понимания учащихся*

В процессе работы над этим элементом портфолио учитель должен подготовить видеотрек урока продолжительностью 20 минут, посвященного изучению одного из важных научных понятий и демонстрирующего организацию учителем учебной дискуссии (включая различные техники задавания вопросов и организации диалога), направленной на выявление (и преодоление при необходимости) исходных неправильных представлений учащихся по изучаемой теме.

*Элемент 3. Обучение через исследование*

В процессе подготовки этого элемента портфолио учитель готовит 20-минутный видеотрек урока, демонстрирующий то, как учащиеся в ходе изучения одного из научных понятий вовлекаются учителем в организацию научного обсуждения собранных ими научных данных с целью более глубокого понимания изучаемого предмета.

Вторая часть процедуры сертификации (дополнительная к анализу портфолио, подготовленного учителем) состоит из решения шести профессиональных задач в дистанционной форме, направленных на оценку уровня предметно-методических знаний учителя. На решение этих шести задач отводится до трех часов.

Пример одной из задач, направленных на оценку способности учителя выявлять неправильные представления учащихся об изучаемом предмете (теме, понятии) и эффективно учитывать эти представления в процессе дальнейшего обучения.

Типовое задание состоит в представлении учителю образца самостоятельной учебной работы учащегося. Учитель должен проверить

эту работу. Выявить неправильные представления учащегося, определяющие характер допущенных им ошибок, и разработать план проведения следующего урока, направленного на преодоление выявленных ошибочных представлений учащегося, а также разработать проверочное задание, позволяющее оценить развитие понимания учащегося и эффективность разработанного урока с точки зрения преодоления исходных неправильных представлений. На выполнение одного такого задания учителю отводится до 30 минут.

Разработанная NBPTS методология оценки эффективности учителя, основанная на сочетании анализа представляемого учителем портфолио, демонстрирующего способность решения ключевых профессиональных задач и оценивание соответствующих профессиональных знаний в ходе решения таких задач в онлайн-форме, обладает рядом важных качеств, делающих эту методологию эффективной и востребованной.

Предлагаемая модель оценки оказывает очень гибкой по требованиям к представляемым материалам. Элементы портфолио представляют собой не столько стоп-кадр рутинной профессиональной деятельности учителя, сколько решение им сложных и комплексных профессиональных задач, каждая из которых связана с тем или иным элементом профессионального стандарта, и требующих высокой квалификации (на что и направлена данная процедура сертификации), развитой рефлексии и креативности в выборе материала, демонстрирующего способность решения таких задач. Профессиональные задачи, предлагаемые в форме онлайн-решения, содержат необходимость открытых ответов и развернутых решений, что позволяет эффективно оценить квалификацию учителя. Таким образом, предлагаемая модель сертификации учителя оказывается не только констатирующей, но и развивающей учителя в профессиональном плане.

Оценка элементов портфолио и предлагаемых предметно-методических задач осуществляется разными экспертами, прошедшими предварительно соответствующую подготовку и сертифицированными в

использовании рубрик, созданных на базе профессиональных стандартов NBPTS, применительно к образцам профессиональной деятельности учителей.

### **Связь оценки учителей и повышения их квалификации, оплаты и карьеры**

**Повышение квалификации.** 40% учителей, по данным TALIS (2009) [16], не получали никаких рекомендаций по своему повышению квалификации по итогам оценки качества своей деятельности, в которой они принимали участие. 44% учителей, принимавших участие в TALIS (2009), считают, что оценка учителей является еще одной бюрократической процедурой. Только у 56,6% учителей, принимавших участие в исследовании, выявление проблем и затруднений в ходе оценки профессиональной деятельности обязательно или, как правило, приводит к повышению квалификации на основе выявленных дефицитов профессиональных компетенций. Таким образом, можно констатировать, что примерно в половине случаев одна из важнейших целей оценки учителей — конкретная обратная связь, необходимая для повышения их квалификации и профессионального развития — оказывается не достигнутой.

Наличие такой связи тем более важно, потому что она позволяет перейти от неэффективной модели курсов повышения квалификации учителей, связанной, прежде всего, с рутинным сообщением учителям новой профессиональной информации, не учитывающей их реальные проблемы и потребности, к модели персонализированного профессионального развития, направленной на выявление проблем в профессиональной деятельности в процессе оценки учителя и поиск путей их решения в разных формах (а отнюдь не только путем участия в курсах).

Такая модель оказывается эффективной, если она опирается на общую методологию рефлексивного отношения к педагогической деятельности, в которой выявление проблем и трудностей в собственной профессиональной деятельности является частью повседневных обязанностей учителя, а на уровне школы созданы эффективные механизмы

объективации таких трудностей и специально организованных способов их преодоления.

В Финляндии, например, таким механизмом является индивидуальный план развития каждого учителя, сопрягаемый с планом развития школы и имеющий индивидуальные особенности, который является основой для построения целей повышения квалификации и профессионального развития каждого учителя.

**Карьера.** В целом, по данным исследований TALIS (2008, 2013) [7; 22], в странах ОЭСР существует довольно слабая связь между процедурой оценки педагогов и возможностями карьерного роста. В большинстве стран карьера учителя остается в основном «плоской» и предоставляет минимальные возможности учителям, достигшим высокого уровня профессионализма, проявить свои лидерские качества в форме выполнения наряду с обязанностями учителя новых должностных функций, не связанных с переходом на административную работу. Так, по мнению только 16,2% опрошенных в ходе TALIS (2008) учителей, оценка их деятельности привела к существенному изменению их должностных обязанностей. Только 26,7% учителей, участвовавших в этом международном исследовании, заявили, что после оценивания их работа (в плане изменения обязанностей или должности) стала для них более привлекательной.

Ситуация с отсутствием возможностей карьерного роста в профессии учителя сильно отличается от аналогичных возможностей, предоставляемых работнику во многих других профессиях, и приводит к странной ситуации, при которой лучшие учителя, достигшие вершин профессионализма, или не получают возможностей карьерного роста вообще, или получают его исключительно в форме рекрутирования на управленческие должности, на которых они не всегда могут быть успешны (т.к. деятельность управления не совпадает по своим требованиям с деятельностью преподавания и требует зачастую совершенно других компетенций). В любом случае в большинстве национальных систем образования максимум карьерного роста, предлагаемый лучшим учителям, парадоксальным образом сводится к их

выходу из профессии и переходу на управленческие должности (директор, завуч).

С учетом вышесказанного существенный интерес могут представлять проекты, направленные на создание условий для карьерного роста лучших учителей (без их выхода из педагогической деятельности), разработанные в Сингапуре («Education Service Professional and Career Development Plan» (Edu-Pac)) и в Австралии («Advanced Skills Teaching Positions»).

### **Заключение**

Рекомендации для оценки квалификации педагогов в контексте построения Национальной системы учительского роста (НСУР) в Российской Федерации.

Построение эффективной системы оценки качества профессиональной деятельности педагогов целесообразно осуществлять одновременно и в контексте построения эффективной системы учительского роста, направленной на развитие этой сложной профессиональной деятельности, в рамках которой оценка является важным, но лишь отдельным элементом создаваемой инфраструктуры развития профессии.

В Российской Федерации на сегодня практически отсутствует независимый контроль готовности выпускников программ педагогического образования к профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС общего образования и профессионального стандарта педагога, что создает условия, при которых квалификация будущих педагогов никаким образом не верифицируется. С этой точки зрения, внедрение системы «регулируемого входа» в профессию педагога на основе «профессионального экзамена» (в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и ФГОС ОО) является более чем актуальным и позволяет в дальнейшем перейти к системе преимущественно добровольного сертифицирования квалификации педагогов и развивающего оценивания в целях их профессионального развития.

Вопрос о единстве образовательного пространства в части единства требований к качеству педагогической деятельности напрямую

зависит от того, построены ли измерительные материалы на общем понимании лучшей практики (профессиональном стандарте), или они используют разные КИМ, не объединенные таким общим пониманием, а просто дифференцирующие задания по принципу «проще—сложнее», «правильно—неправильно».

Использование тестов базовых академических знаний в РФ в условиях обязательных экзаменов (ЕГЭ) по русскому языку и математике фактически уже реализовано на практике. Возможно, целесообразно обсуждение повышения минимальных пороговых значений по этим экзаменам для абитуриентов, поступающих на направления подготовки УГСН «Образование и педагогические науки», которые в этом случае могут устанавливаться централизованно и отличаться (быть выше минимальных пороговых значений) от установленных для других направлений подготовки, обеспечивая возможность приема только хорошо подготовленных абитуриентов. Вместе с тем введение такой нормы может привести к существенному снижению общего числа абитуриентов программ педагогического образования, что в условиях их растущей, но все еще недостаточно высокой привлекательности может затруднить набор в вузах, осуществляющих подготовку педагогов.

Выявление дефицитов предметных знаний необходимо, но не может быть положено в оценку уровня профессионализма в качестве единственного и достаточного основания. Кроме того, роль такой оценки является более важной на входе в профессию, а не в процессе ее осуществления («шлагбаум для выпускников с недостаточной предметной подготовкой»).

Проведение отдельных и независимых друг от друга оценок педагогических и предметных знаний учителя целесообразно заменить оцениванием предметных знаний, необходимых для преподавания, т.е. синтезом предметно-педагогических знаний (content knowledge for teaching or pedagogical content knowledge — PCK, L. Shulman).

В оценке квалификации будущих педагогов целесообразно использовать преимущественно инструментарий оценки профессио-

нальной деятельности (портфолио решения основных профессиональных задач) или в качестве оценки с высокими ставками (персонифицированная оценка выпускников), или как условие и основание для аккредитации программ педагогического образования (на основе деперсонифицированных оценок самих выпускников).

Оценка учителей должна быть композитной. Четыре смысла композитности: по инструментарию, по целям, по автономии, по задачам.

*По инструментарию.* Сочетание наблюдения в классе (можно заменить на анализ видео и портфолио на его основе), динамики результатов учащихся, опросов учащихся (их удовлетворенность и мотивированность).

*По целям.* Сочетание формализованной, констатирующей части (узконаправленной на оценку и связанные с ней последствия) и формирующей, развивающей (направленной прежде всего на профессиональное развитие). При этом цели этих оценок в рамках единого процесса оценивания могут быть реализованы в разное время и с помощью разных инструментов оценивания. Например, формализованный профессиональный экзамен на доступ к профессиональной деятельности в качестве молодого специалиста (в большей степени формальная констатирующая оценка). Оценка в ходе первого года молодого специалиста со стороны супервизора — развивающая оценка, необходимая для построения программы его постдипломного сопровождения. Оценка коллег в интервалах перед выходом на аттестацию — развивающая. Оценка на самой аттестации — констатирующая. В зависимости от целей различными могут быть и уровни оценки: государственная процедура, внешний методический контроль, школьный уровень (директор, старший учитель, коллеги).

*По степени автономии.* От полностью внешнего оценивания государством, органами управления до добровольной сертификации профессиональными ассоциациями и самооценки квалификации педагогом.

*По задачам:*

а) допуск к педагогической деятельности;

б) оценка квалификации работающих учителей.

Обеспечение регулируемого государством доступа в профессиональную деятельность для выпускников педагогических программ может осуществляться, например, в рамках итоговой государственной аттестации (ИГА) и оценки квалификации молодых специалистов в рамках конца трехлетнего периода их самостоятельной педагогической деятельности.

Проектирование такой подсистемы является аналогом процедуры регистрации (или лицензирования), существующей во многих странах для доступа к самостоятельной профессиональной деятельности педагога. Наличие такого типа оценивания позволяет не только не допустить к педагогической деятельности тех, кто к ней не готов, но и может быть механизмом создания принципиально новой модели обеспечения качества получаемого педагогического образования, основанной на оценке профессиональных компетенций выпускников педагогических программ (аналог ЕГЭ для педагогического

образования). Оптимальная модель при этом состоит во встраивании в процедуру ИГА оценки предметных знаний, методической и психолого-педагогической подготовки тех выпускников, которые намерены работать в школе. Получившие положительную оценку своей квалификации выпускники могут быть допущены к самостоятельной профессиональной деятельности, одновременно зачисляясь на программы супервизии на рабочем месте (осуществляемой опытными учителями-наставниками) или на программы постдипломного обучения, осуществляемые университетами. В любом из этих вариантов в конце 3-х летнего периода педагогической интернатуры молодой специалист готов к прохождению аттестации на соответствие занимаемой должности (включающей в себя сертификацию квалификации, анализ образовательных результатов учащихся, анкетирование и отзывы) с присвоением ему квалификационной категории «Учитель», отсутствующей в настоящее время и не присваиваемой ни вузом, ни аттестационной комиссией.

### Литература

1. Лях Ю.А. Апробация модели уровневой оценки компетенций учителей в контексте национальной системы учительского роста [Электронный ресурс] // Академия АПК и ППРО. М.: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», 2017. 8 с. Режим доступа: [http://www.arkpro.ru/doc/presentation\\_4.pdf](http://www.arkpro.ru/doc/presentation_4.pdf) (дата обращения: 08.12.2017).
2. Станченко С.В. Итоги Всероссийского исследования компетенций учителей математики [Электронный ресурс] // ФИРО. М.: Федеральное государственное автономное учреждение «Федеральный институт развития образования», 2016. 11 с. Режим доступа: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2016/10/Станченко.pdf> (дата обращения: 08.12.2017).
3. A Composite Estimator of Effective Teaching / K. Mihaly, D.F. McCaffrey, D.O. Staiger, J.R. Lockwood. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation RAND Corporation. 2013. 51 p.
4. Bracey G.W. Value-Added Assessment Findings: Poor Kids Get Poor Teachers // Phi Delta Kappan, 2004. Vol. 86. №. 4. P. 331—333.

5. Certification of Highly Accomplished and Lead Teachers in Australia. Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). Melbourne VIC: AITSL, 2012. 28 p.
6. Coe R. What makes great teaching?: Review of the Underpinning Research. Coe R. (eds.). London: The Sutton Trust. 2014. 57 p.
7. Creating Effective Teaching and Learning Environments [Electronic resource]: First Results from TALIS / OECD. Paris: OECD publishing, 2009. 310 p. Available at: <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf> (Accessed: 08.12.2017).
8. Danielson Ch. The Framework for Teaching Evaluation Instrument / Charlotte Danielson. Princeton, NJ: The Danielson Group, 2011. 104 p.
9. Darling-Hammond L. Evaluating Teacher Effectiveness: How Teacher Performance Assessments Can Measure and Improve Teaching. Linda Darling-Hammond. Washington, DC: Center for American Progress, 2010. 36 p.
10. Darling-Hammond L. Evaluating Teacher Evaluation // Phi Delta Kappan. 2012. Vol. 93. № 6. P. 8—16.
11. Ensuring Fair and Reliable Measures of Effective Teaching: Culminating Findings from MET Three-Year Long Study: Policy and Practitioner Brief: MET project.

- Bill & Melinda Gates Foundation. Philadelphia, PA: Consortium of Policy Research in Education, 2001. 28 p.
12. *Kimball S.M. et al.* Examining the Relationship Between Teacher Evaluation and Student Assessment Results in Washoe County // *Peabody Journal of Education*. 2004. Vol. 79. № 4. P. 54—78.
13. *Gallagher H.A.* Vaughn Elementary's Innovative Teacher Evaluation System : Are Teacher Evaluation Scores Related to Growth In Student Achievement? // *Peabody Journal of Education*. 2004. Vol. 79. № 4. P. 79—107.
14. *Goe L.* Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: a Research Synthesis. Goe L. (eds.). Washington, DC: ETS, 2008. 108 p.
15. *Kyriakides L.* Drawing from Teacher Effectiveness Research and Research into Teacher Interpersonal Behaviour to Establish a Teacher Evaluation System: a Study on the Use of Student Ratings to Evaluate Teacher Behaviour // *The Journal of Classroom Interaction*. 2005. Vol. 40. № 2. P. 44—66.
16. Learning about teaching: Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project: Policy Brief: MET project. Bill & Melinda Gates Foundation. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation, 2010. 7 p.
17. *Louden W.* Standardised Assessment of Initial Teacher Education: Environmental Scan and Case Studies: a Paper Prepared for the Australian Institute for Teaching and School Leadership. Melbourne VIC: AITSL, 2015. 50 p.
18. Measuring Teachers' Pedagogical Content Knowledge in Surveys: an Exploratory Study. Rowan B. et. al. Philadelphia, PA: Consortium of Policy Research in Education, 2001. 20 p.
19. *Milanowski A.* The Relationship Between Teacher Performance Evaluation Scores and Student Achievement: Evidence from Cincinnati // *Peabody Journal of Education*. 2004. Vol. 79. № 4. P. 33—53.
20. *Peterson K.D.* Student Surveys for School Teacher Evaluation // *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 2000. Vol. 14. № 2. P. 135—153.
21. Teacher Evaluation: a Conceptual Framework and Examples of Country Practices. OECD. Paris: OECD, 2009. 37 p.
22. Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching. OECD. Paris: OECD publishing, 2013. 124 p.
23. Validation of Student, Principal and Self-Ratings in 360 Feedback® for Teacher Evaluation. Wilkerson D.J. et al. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 2000. Vol. 14. № 2. P. 179—192.
24. *Ingvarson L.* Conceptualising and evaluating teacher quality: substantive and methodological issues [Electronic resource] // *Australian Journal of Education*. 2008. Vol. 52. № 1. P. 5—35. Available at: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0004944110805200102> (Accessed: 08.12.2017).



## Teacher Performance Evaluation: A Review of Best Foreign Practices

Margolis A.A.\*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
amargolis@mail.ru

The paper provides a review of modern foreign systems of evaluating teaching skills and teacher performance. It is argued that the evaluation of professional activities in teachers becomes an effective tool of performance improvement only in the context of professional growth and continuing education. The paper outlines the typology of teacher evaluation forms according to the aims and tasks; normative grounds; tools employed; subject of evaluation. The following key international studies on effective teacher evaluation methods are analysed: ETC (2008), The Sutton Trust (2013), MET (2009-2013). The paper describes the best practices in teacher performance assessment for future teachers (graduates of teacher training programmes) developed within EdTPA, PPAT, TAA, MCTE. Also, the paper addresses the issue of teacher certification on the basis of professional standards such as NBPTS (1987) and APST (2013). Finally, some recommendations are given on how to evaluate teacher performance in the context of the establishment of the national system of teacher growth in the Russian Federation.

**Keywords:** teacher, qualification assessment, teacher performance evaluation, national system of teacher growth, teacher training.

### References

1. Lyakh Yu.A. Aprobatsiya modeli urovnevoi otsenki kompetentsii uchitelei v kontekste natsional'noi sistemy uchitel'skogo rosta [Elektronnyi resurs][Testing the model of the level assessment of teachers' competences in the context of the national system of teacher growth]. *Akademiya APK i PPRO [Academy APK and PPRO]*. Moscow: Federal'noe gosudarstvennoe avtonomnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya «Akademiya povysheniya kvalifikatsii i professional'noi perepodgotovki rabotnikov obrazovaniya», 2017. 8 p. URL: [http://www.apkpro.ru/doc/presentation\\_4.pdf](http://www.apkpro.ru/doc/presentation_4.pdf) (Accessed: 08.12.2017).
2. Stanchenko S.V. Itogi Vserossiiskogo issledovaniya kompetentsii uchitelei matematiki [Elektronnyi resurs] [Results of the All-Russian study of the competencies of teachers of mathematics]. *FIRO [FIRO]*. Moscow: Federal'noe gosudarstvennoe avtonomnoe uchrezhdenie «Federal'nyi institut razvitiya obrazovaniya», 2016. 11 p. URL: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2016/10/Stanchenko.pdf> (Accessed: 08.12.2017).
3. Mihaly K. et al. A Composite Estimator of Effective Teaching. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation RAND Corporation, 2013. 51 p.
4. Bracey G.W. Value-Added Assessment Findings: Poor Kids Get Poor Teachers. *Phi Delta Kappan*, 2004. Vol. 86, no. 4, p. 331—333.
5. Certification of Highly Accomplished and Lead Teachers in Australia. *Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL)*. Melbourne VIC: AITSL, 2012. 28 p.
6. Coe R. What makes great teaching?: Review of the Underpinning Research. Coe R. (eds.). London: The Sutton Trust, 2014. 57 p.
7. Creating Effective Teaching and Learning Environments [Electronic resource]: First Results from TALIS / OECD. Paris: OECD publishing, 2009. 310 p. Available at: <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf> (Accessed: 08.12.2017).
8. Danielson, Ch. The Framework for Teaching Evaluation Instrument / Charlotte Danielson. Princeton, NJ: The Danielson Group, 2011. 104 p.
9. Darling-Hammond L. Evaluating Teacher Effectiveness: How Teacher Performance Assessments

### For citation:

Margolis A.A. Teacher Performance Evaluation: A Review of Best Foreign Practices. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 1, pp. 5—30. doi: 10.17759/pse.2019240101 (In Russ., abstr. in Engl.).

\* Margolis Arkady Aronovich, PhD in Psychology, Acting Rector, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia, E-mail: amargolis@mail.ru

- Can Measure and Improve Teaching. Linda Darling-Hammond. Washington, DC: Center for American Progress, 2010. 36 p.
10. Darling-Hammond L. Evaluating Teacher Evaluation. *Phi Delta Kappan*, 2012. Vol. 93, no. 6, p. 8—16.
11. Ensuring Fair and Reliable Measures of Effective Teaching: Culminating Findings from MET Three-Year Long Study: Policy and Practitioner Brief: MET project. Bill & Melinda Gates Foundation. Philadelphia, PA: Consortium of Policy Research in Education, 2001. 28 p.
12. Kimball S.M. et al. Examining the Relationship Between Teacher Evaluation and Student Assessment Results in Washoe County. *Peabody Journal of Education*, 2004. Vol. 79, no. 4, pp. 54—78.
13. Gallagher H.A. Vaughn Elementary's Innovative Teacher Evaluation System: Are Teacher Evaluation Scores Related to Growth In Student Achievement? *Peabody Journal of Education*, 2004. Vol. 79, no. 4, pp. 79—107.
14. Goe L. Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: a Research Synthesis. Goe L. (eds.). Washington, DC: ETS, 2008. 108 p.
15. Kyriakides L. Drawing from Teacher Effectiveness Research and Research into Teacher Interpersonal Behaviour to Establish a Teacher Evaluation System: a Study on the Use of Student Ratings to Evaluate Teacher Behaviour. *The Journal of Classroom Interaction*, 2005. Vol. 40, no. 2, pp. 44—66.
16. Learning about teaching: Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project: Policy Brief: MET project. Bill & Melinda Gates Foundation. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation, 2010. 7 p.
17. Louden W. Standardised Assessment of Initial Teacher Education: Environmental Scan and Case Studies: a Paper Prepared for the Australian Institute for Teaching and School Leadership. Melbourne VIC: AITSL, 2015. 50 p.
18. Measuring Teachers' Pedagogical Content Knowledge in Surveys: an Exploratory Study. Rowan B. et. al. Philadelphia, PA: Consortium of Policy Research in Education, 2001. 20 p.
19. Milanowski A. The Relationship Between Teacher Performance Evaluation Scores and Student Achievement: Evidence from Cincinnati. *Peabody Journal of Education*. 2004. Vol. 79, no. 4, pp. 33—53.
20. Peterson K.D. Student Surveys for School Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 2000. Vol. 14, no. 2, pp. 135—153.
21. Teacher Evaluation: a Conceptual Framework and Examples of Country Practices. *OECD*. Paris: OECD, 2009. 37 p.
22. Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching. *OECD*. Paris: OECD publishing, 2013. 124 p.
23. Validation of Student, Principal and Self-Ratings in 360 Feedback® for Teacher Evaluation. Wilkerson D.J. et al. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 2000. Vol. 14, no 2, pp. 179—192.
24. Ingvarson L. Conceptualising and evaluating teacher quality: substantive and methodological issues [Electronic resource]. *Australian Journal of Education*, 2008. Vol. 52, no. 1, pp. 5—35. Available at: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/000494410805200102> (Accessed: 08.12.2017).