
Мы продолжаем публикацию доклада, подготовленного специалистами ОЭСР. Сегодня вашему вниманию представлены заключительные главы.

Текст «Учитель как специалист высокой квалификации: построение профессии. Уроки со всего мира» впервые был опубликован ОЭСР на английском языке под названием:

Building a high-quality teaching profession. Lessons from around the world.

© 2011 OECD

Все права защищены.

© 2012 Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» для русского издания

УЧИТЕЛЬ КАК СПЕЦИАЛИСТ ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ: ПОСТРОЕНИЕ ПРОФЕССИИ. УРОКИ СО ВСЕГО МИРА¹

Статья поступила
в редакцию
в январе 2011 г.

Образование как сфера профессиональной деятельности все еще не стало индустрией знаний, в которой образовательные приемы и методы постоянно менялись бы по мере накопления информации об их эффективности. Если во многих других областях люди начинают свою профессиональную деятельность, полагая, что то, что они делают, и то, как они это делают, изменится в результате исследований и появления новых фактов, то в образовании об этом пока говорить не приходится. Чтобы изменить преподавание, мало набрать первоклассных кандидатов и дать им отличное начальное образование — от тех, кто преподает сейчас, требуется адаптация к постоянно изменяющимся требованиям. Чтобы практикующий учитель профессионально рос и развивался, ему нужно время и широкий спектр возможностей для развития, а также необходимы соответствующая система профессионального роста и разнообразие путей карьерного продвижения. Слишком часто пройденные учителями курсы повышения квалификации не ведут ни к каким изменениям в школах. Если же учителям предлагают более эффективные формы профессионального

**2. Профес-
сиональное
развитие
учителей,
поддержка,
карьера и ус-
ловия труда**

¹ Schleicher A. Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world, OECD Publishing, 2011 <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en> (пер. с англ. Н. Микшиной). Окончание. Начало см.: Вопросы образования. 2012. № 1.

развития, они охотно тратят на такие занятия свое личное время и даже частично берут на себя расходы по их организации. Чрезвычайно эффективны с точки зрения индивидуального профессионального развития совместное обучение, обмен идеями и сотрудничество учителей, стремящихся улучшить работу в классе; но в действительности это происходит слишком редко. Действенной поддержкой работающим учителям может быть гибкий подход к профессиональному развитию и условиям труда. Поскольку современные люди редко посвящают всю свою жизнь работе в одной сфере деятельности, предоставив специалистам возможность работать в школе по совместительству и прокладывать новые пути карьерного роста, мы сможем повысить привлекательность учительской профессии.

Совершенствование профессии должно происходить отчасти путем изменения методов работы уже практикующих учителей, которые должны быть способны адаптироваться к новой информации и новым требованиям в течение всей профессиональной карьеры.

Рекрутинг и отбор многообещающих выпускников крайне важны, но это только один из элементов управления кадровыми ресурсами в образовании. Часто приводимое в литературе утверждение, что в наиболее успешных образовательных системах учителя набираются среди лучшей трети выпускников — какого бы уровня ни была эта треть, — не подтверждается фактами. Образовательная система, если она хочет успешно реформироваться, не может дожидаться нового поколения педагогов; необходимо инвестировать в уже практикующих учителей, обеспечивая им качественное профессиональное развитие, продуманный порядок карьерного роста, разнообразие направлений деятельности и пробуждая в них заинтересованность в реформе (см. также врезки 4.1, 4.3, 4.4 и 4.5). Экспертная комиссия МОТ/ЮНЕСКО по применению рекомендаций относительно педагогических кадров отмечает в своем докладе 2009 г., что «порядок карьерного роста для учителей... меняется, с тем чтобы поощрить лучшие практики преподавания и дать учителям стимул оставаться в профессии, но еще многое предстоит сделать для того, чтобы соединить педагогическое образование и профессиональное развитие, аттестацию и продвижение по карьерной лестнице. Международные обзоры свидетельствуют об... отсутствии в целом поддержки профессионального развития, адаптированного к потребностям учителей и учащихся»². В следующем разделе мы покажем, как можно усовершенствовать индивидуальное развитие учителей и как более тесное сотрудничество учителей может повысить качество преподавания.

² Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel (CEART), Paris, October 2009. P. 4.

Требования, предъявляемые к учителям, постоянно меняются, поэтому теоретической подготовки недостаточно, и...

Во многих странах роль и функции школ сегодня меняются, и вместе с ними меняются ожидания общества относительно учителей. От них требуется умение работать во все более многонациональных классах. Они должны уделять больше внимания объединению класса и включению в него учащихся с особыми потребностями в учебе, особыми трудностями и особыми талантами. Они должны более эффективно использовать информационные и коммуникационные технологии. От них требуется более активное участие в планировании аттестации и отчетности. И от них требуются большие усилия по привлечению родителей к школьной жизни. Вне зависимости от того, насколько хорошую теоретическую подготовку получили учителя, нельзя ожидать, что ее будет достаточно для преодоления всей трудностей, с которыми им придется столкнуться в течение своей профессиональной деятельности.

... обновление знаний и навыков невозможно без постоянного профессионального развития.

Профессиональное развитие учителей дополнительно к их исходному образованию может служить целому ряду целей, в том числе:

- обновлению знаний каждого преподавателя по его предмету в свете недавних открытий в данной науке;
- обновлению индивидуальных навыков и методов преподавания, с тем чтобы освоить новые педагогические техники и цели, учесть новые обстоятельства и новые исследования в области образования;
- применению каждым учителем новых учебных планов или изменений в других аспектах преподавательской практики;
- развитию и применению новых стратегий работы с учебным планом и другими аспектами преподавательской практики на уровне школы;
- обмену информацией и специальными знаниями между учителями и с другими специалистами, например сотрудниками университетов и промышленниками;
- улучшению результатов работы у слабых учителей.

Некоторые аспекты, как показали исследования, являются определяющими для успешного профессионального развития.

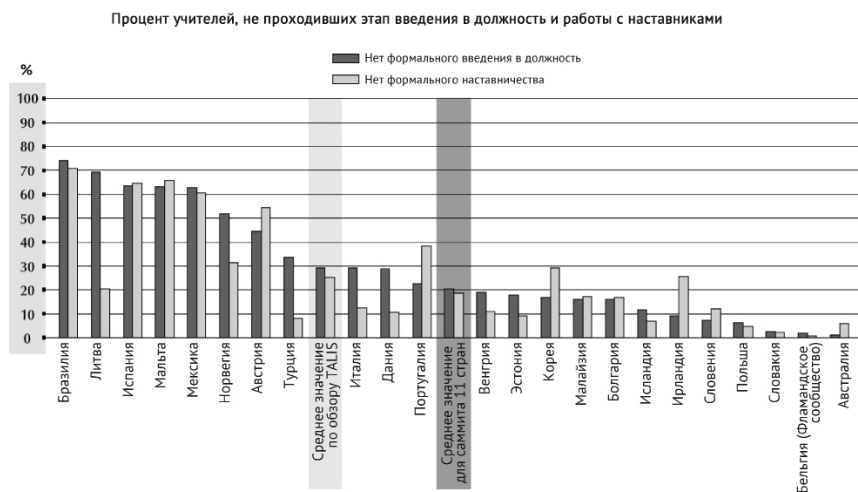
Чтобы удовлетворить запросы учителей в отношении профессионального развития, политики и менеджеры в сфере образования должны знать, как поддержать и поощрить участие учителей в улучшении процесса обучения и как привести в соответствие их возможности и потребности. При этом необходимо учитывать затраты учителей, связанные с профессиональным ростом, — как финансовые, так и временные. В исследовании ОЭСР показано: есть определенные средства добиться того, чтобы повседневная практика профессионального развития хоть в какой-то мере

2.1. Удовлетворение потребности учителей в профессиональном развитии

приблизилась к тем условиям, которые представляются нам идеальными для обучения³.

- Хорошо продуманные и обеспеченные ресурсами программы введения в должность могут поддержать молодых учителей на этапе перехода к полному спектру преподавательских функций, прежде чем они получат все права и обязанности профессиональных учителей, работающих полный рабочий день. В некоторых странах учитель, прошедший теоретическую подготовку и начавший преподавать, один или два года работает под постоянным контролем куратора. В течение этого периода начинающий учитель, как правило, имеет сниженную рабочую нагрузку, постоянно получает советы от старших преподавателей и продолжает формальное обучение (рис. 2.1).
- Эффективное профессиональное развитие должно быть непрерывным, включать обучение, практику и обратную связь, сопровождаться достаточной последующей поддержкой, и на него необходимо выделять достаточно времени. Успешные программы вовлекают учителей в обучающие виды деятельности, подобные тем, что они используют для работы с учащимися, а также поощряют развитие преподавательских учебных сообществ.

Рис. 2.1



Страны расположены в порядке убывания доли учителей, в отношении которых не реализуется формальная программа введения в должность.

Источник: ОЭСР, обзор TALIS. Табл. 3.6.

³ OECD (2005) Teachers Matter — Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. OECD Publishing, Paris.

- Профессиональное развитие учителей необходимо соединить с более широкими целями развития школы и системы, а также с оценочной деятельностью, обеспечением обратной связи и анализом работы школы.
- Часто для того чтобы обеспечить учителям возможность профессионального роста, приходится пересмотреть структуры и практики, препятствующие междисциплинарному подходу, предоставить учителям возможность уделять больше времени саморазвитию и шире использовать опросы и работу в группах, особенно для решения ключевых вопросов учебного плана и оценивания.

Распространенность обучения учителей на рабочем месте значительно варьирует в пределах стран и от страны к стране...

В некоторых странах непрерывное профессиональное развитие уже стало нормой. В китайской провинции Шанхай каждый учитель должен посвятить профессиональному развитию 240 часов в течение пяти лет. В Сингапуре для учителей установлена норма в 100 часов профессионального развития в год, с тем чтобы они могли отследить стремительные изменения, происходящие в мире, и усовершенствовать свою практику. Результаты обзора TALIS показывают, что почти 90% учителей в разных странах участвовали в какой-либо деятельности, направленной на профессиональное развитие, в течение 18-месячного периода перед проведением опроса и в среднем уделили профессиональному развитию немногим менее одного дня в месяц⁴ (см. также рис. 2.2 и 2.3). Однако существует значительный разброс показателей степени влияния и интенсивности участия учителей в таком

⁴ В рамках исследования TALIS учителей спрашивали, в каких мероприятиях по профессиональному развитию они участвовали в течение последних 18 месяцев. Этот период времени был выбран с тем, чтобы охватить почти два учебных года и получить более характерную картину, уменьшив эффект возможных искажений, вызванных необычно интенсивными или, наоборот, «пустыми» периодами развития, и определить удобный период для отзыва учителей. Сначала учителей просили ответить, участвовали ли они в каком-либо из следующих видов деятельности: 1) курсы/семинары (например, по специализации или методологии и (или) по другим темам, связанным с образованием); 2) образовательные конференции или семинары (на которых учителя и (или) исследователи представляют результаты своих исследований и обсуждают проблемы образования); 3) программы повышения квалификации (например, на получение ученой степени); 4) посещения других школ; 5) участие в каком-либо профессиональном объединении, сформированном специально для профессионального развития учителей; 6) индивидуальные или совместные исследования по темам, представляющим профессиональный интерес, и 7) наставничество и (или) наблюдение за работой коллег и обучение в рамках обычного школьного процесса. Учителя могли указать несколько видов деятельности. Затем учителей спрашивали, сколько дней в течение 18 месяцев перед проведением опроса они посвятили профессиональному развитию и сколько дней из них были посвящены обязательным занятиям [OECD (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD Publishing, Paris].

виде деятельности как между странами, так и в пределах отдельных стран⁵; и пожилые учителя в целом менее активно занимаются профессиональным развитием, чем молодые. Отчасти эти различия обусловлены типом мероприятий, в которых участвуют учителя: в тех странах, где высокий процент учителей принимает участие в программах повышения квалификации или индивидуальных и коллективных исследованиях, на профессиональное развитие уходит больше дней, но участвует в этом виде деятельности очень небольшая часть учителей.

Учителя считают качественное и целенаправленное профессиональное развитие важным средством совершенствования преподавания. Данные TALIS показывают: участие учителей в мероприятиях по профессиональному развитию неразрывно связано с овладением более широким спектром методов работы в классе, хотя и непонятно до сих пор, стимулирует ли профессиональное развитие применение новых техник или, напротив, является следствием применения новых методов. Данные TALIS также говорят о связи профессионального развития учителя с благоприятным климатом в школе, с укреплением уверенности учителей в своих силах, активизацией сотрудничества между учителями и ростом чувства удовлетворения от работы.

... но по-прежнему чаще принимает форму одновременных событий, чем программ повышения квалификации или совместного исследования, которые, по словам учителей, наиболее эффективны.

Школам и школьным системам следует лучше согласовывать затраты и выгоды, а также предложение и спрос на профессиональное развитие. Результаты обзора TALIS свидетельствуют о том, что в большинстве стран относительно немного учителей участвуют в тех мероприятиях по профессиональному развитию, которые они сами считают наиболее эффективными для своей работы, а именно в программах повышения квалификации и индивидуальных и совместных исследованиях, даже если те, кто посвящает этим видам деятельности значительное время и вкладывает в них значительные средства, отзывается о них как об эффективных (рис. 2.2). И наоборот, в тех видах деятельности, которые учителя считают наименее эффективными, а именно в краткосрочных образовательных конференциях и семинарах, участвует сравнительно большой процент учителей. При этом остается малоизученным вопрос, как частота и интенсивность различных видов деятельности по профессиональному развитию влияет на результаты обучения.

⁵ Интенсивность участия учителей в профессиональном развитии значительно варьирует от страны к стране: в Корее и Мексике учителя в среднем посвящают этому более 30 дней в течение 18 месяцев, что в 2 раза превышает показатели других стран. В пределах одной страны разница в интенсивности профессионального развития также может быть значительной, особенно в Италии, Мексике, Корее, Польше и Испании [OECD (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD Publishing, Paris].

Врезка 2.1.**Инновационные программы подготовки учителей в США****Выпускники Бостонских курсов повышения квалификации преподавателей успешно восполняют нехватку кадров в городских школах**

Бостонские курсы повышения квалификации преподавателей, открытые в 2003 г., представляют собой программу подготовки учителей для бостонских школ, для участия в которой набираются успешные выпускники вузов и профессионалы. Программа направлена прежде всего на освоение навыков, которые понадобятся учителям для эффективной работы в государственных школах, и в ее рамках акцентируется клиническая подготовка и работа стажеров с опытными классными руководителями. Стажеры начинают обучение по программе с двух месяцев в летнем институте, а затем в течение первого года проводят в классной комнате четыре дня в неделю, на пятый день посещая курсы и семинары. Так они овладевают одновременно теорией и практикой преподавания. По окончании первого года стажеры получают разрешение на преподавание и степень магистра в области образования; они продолжают получать поддержку от Бостонских курсов в виде консультаций по введению в должность, курсов и семинаров и распределения в сотрудничающие с ними школы. В настоящее время проводится исследование эффективности программы Бостонских курсов, но уже можно сказать, что первые признаки успеха налицо: это тщательный процесс рекрутинга и отбора кандидатов на обучение на курсах, который успешно проходят только 13% подавших заявления; процент удержания учащихся в течение трех лет, составивший 85% (это намного больше, чем средний показатель для американских городских школ); удовлетворение на 60% ежегодной потребности бостонских школ в учителях математики и естествознания за счет выпускников курсов; и наконец, в высшей степени благоприятные отзывы руководителей школ — 96% директоров порекомендовали бы своим коллегам принять на работу выпускника Бостонских курсов. Недавно они получили грант на развитие в размере \$5 млн от Инвестиционного и инновационного фонда американского департамента образования, который стремится выявлять и широко распространять многообещающие и хорошо зарекомендовавшие себя практики в педагогическом образовании и других приоритетных областях.

Преподавательский спрос на профессиональное развитие часто не удовлетворяется, иногда из-за отсутствия времени, иногда — возможностей...

Несмотря на высокие показатели участия учителей в развивающих мероприятиях, потребность значительной доли учителей в профессиональном развитии остается не полностью удовлетворенной. Обзор TALIS показал:

Рис. 2.2



Виды деятельности расположены в порядке убывания процента учителей, сообщивших о среднем или высоком воздействии того или иного вида профессионального развития.

Источник: ОЭСР, обзор TALIS. Табл. 3.2 и 3.8.

- 55% учителей, участвовавших в обзоре, сообщили, что в отношении профессионального развития за 18 месяцев, предшествовавших опросу, получили меньше, чем хотели бы. Уровень неудовлетворенного спроса высок во всех странах и варьирует от 31 до 80%;
- в наибольшей степени не удовлетворены имеющимися возможностями профессионального развития учителя, работающие в государственных школах, преподаватели-женщины и учителя моложе 40 лет;
- учителя в разных странах испытывают наиболее настоятельную нужду в развитии и совершенствовании профессиональных навыков и знаний, которые помогли бы им справиться со следующими проблемами их повседневной практики (в порядке убывания значимости): учащиеся с особыми потребностями в обучении; использование в работе информационных и коммуникационных технологий; дисциплина и поведение учащихся.

Что мешает учителям посвящать профессиональному развитию так много времени, как они бы хотели? Наиболее распространенная причина — ее назвала почти половина учителей в обзоре TALIS — то, что мероприятия, направленные на профессиональное развитие, трудно увязать с рабочим расписанием (рис. 2.3). Однако почти столько же учителей назвали в качестве причины недоступность подходящих им возможностей профессионального развития, и эти учителя также в целом меньше других участвовали в развивающей деятельности.

... и это может ослабить способность образовательных систем адаптироваться к меняющимся запросам, особенно в таких областях, как внедрение коммуникационных

Рис. 2.3



Причины расположены в порядке убывания частоты, с которой учителя их называли.

Источник: ОЭСР, обзор TALIS. Табл. 3.7.

и информационных технологий и работа с учащимися из разных социальных слоев.

Проблема не исчерпывается предоставлением большего объема тех же средств профессионального развития. Учителя солидарны в том, что есть области, профессиональное развитие в которых является наиболее настоятельной потребностью для всех педагогов: это умение работать с детьми, различающимися по стилю усвоения информации, и с учащимися — выходцами из разных социальных слоев, навыки эффективного использования информационных и коммуникационных технологий и коррекции поведения учащихся (рис. 2.4). Таким образом, результаты опросов дают представление о том, в каком направлении необходимо сосредоточить усилия, и свидетельствуют о том, что здравая оценка возможностей и поддержка профессионального развития крайне важна.

Рис. 2.4



Области профессионального развития указаны в порядке убывания средней для всех стран мира частоты их упоминания учителями в качестве наиболее приоритетных.

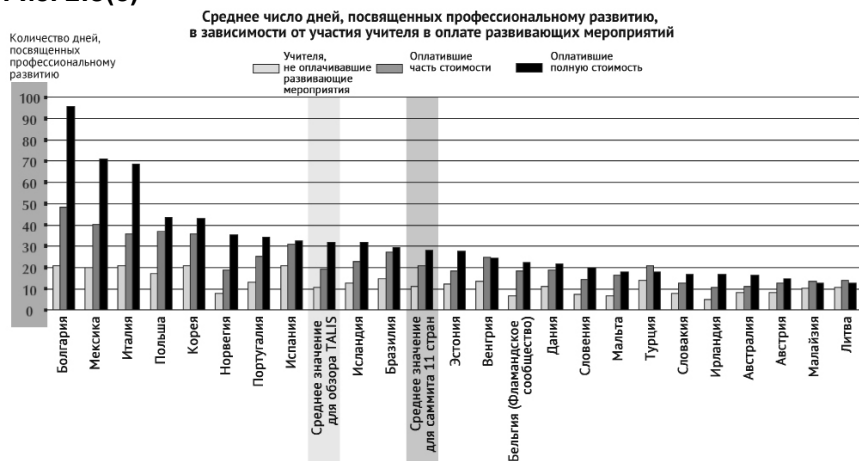
Источник: ОЭСР, обзор TALIS. Табл. 3.4.

Конечно, определенного уровня неудовлетворенности следовало ожидать; это абсолютно естественно, что некоторая часть учителей в какой-то момент почувствует себя недостаточно подготовленной для эффективного выполнения своей работы. Однако уровень неудовлетворенного спроса слишком высок, и в некоторых странах подавляющее большинство учителей говорят о том, что испытывают недостаток возможностей профессионального развития. В какой мере это сказывается на эффективности преподавательской работы, сложно сказать; но так же сложно представить, чтобы эта ситуация не отражалась на эффективности преподавания и обучения. Оценивая целесообразность затрат на дополнительное профессиональное развитие учителей, следует иметь в виду стоимость его предоставления, упущенные возможности обучения для детей.

Рис. 2.5(а)


Страны представлены в порядке убывания доли учителей, никак не участвовавших в расходах на развитие.

Источник: ОЭСР, обзор TALIS. Табл. 3.5.

Рис. 2.5(б)


Страны расположены в порядке убывания доли учителей, оплативших полную стоимость развивающих мероприятий.

Источник: ОЭСР, обзор TALIS. Табл. 3.5а, доступна онлайн.

В основном мероприятия по профессиональному развитию бесплатные; но в некоторых странах учителя берут на себя часть расходов по организации этих мероприятий, и в этом случае они более активно участвуют в развивающей деятельности и извлекают большую пользу для себя.

Ни в одной стране мира профессиональное развитие не обходится учителям совершенно бесплатно, и данные обзора TALIS говорят о том, что для учителей большинства стран весьма значима та поддержка, которую они получают, — в финансовом плане и в плане особого расписания занятий. В странах, принявших участие в обзоре, в среднем около двух третей учителей не оплачивают развивающие виды деятельности, и примерно столько же работают по особому расписанию. Школы и органы государственной власти, безусловно, осуществляют значительные инвестиции в профессиональное развитие учителей (рис. 2.5).

Немалая часть учителей берет на себя расходы по профессиональному развитию, т.е. участвует материально в своем продвижении по карьерной лестнице, если бесплатные программы удовлетворительного качества найти не удастся. При этом учителя, которые сами платили за те или иные курсы профессионального развития, участвовали в большем числе мероприятий, чем те, за кого платила школа; те, кто сам полностью оплачивал образовательные курсы, записывались на них в 2 раза активнее, чем те, кто посещал их бесплатно. Это отчасти объясняет тот факт, что курсы, за которые платят, скорее ведут к повышению профессиональной квалификации и бывают более продолжительными. Следовательно, бесплатные курсы — не единственный способ стимулировать участие в развивающей деятельности, по крайней мере тогда, когда учителя стремятся улучшить свои карьерные перспективы и перспективы заработков и когда они готовятся занять должности старших преподавателей, инспекторов или учителей на более высоком уровне образовательной системы.

Учителя редко работают вместе; но когда они это делают, это благоприятно сказывается на их работе с учащимися.

Учителя могут делать больше, и их нужно поощрять делать больше — систематически делиться своими умениями, знаниями и опытом, и так, чтобы это был не просто обмен информацией. В ходе опросов учителя сообщают, что довольно редко занимаются с коллегами в стенах школы какой-либо совместной работой, выходящей за рамки простого обмена информацией и идеями; непосредственное профессиональное сотрудничество, направленное на совершенствование процесса обучения, происходит еще реже⁶. Понимая, что совместная работа требует времени, в некоторых странах учителям выделяют дополнительное время или предлагают надбавку к зарплате, чтобы поощрить их к такому сотрудничеству.

⁶ OECD (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD Publishing, Paris.

2.2. Создание условий для сотрудничества учителей

Там, где учителя обмениваются идеями и информацией и обсуждают свои методы работы с коллегами, они оценивают отношения между учителями и учащимися в школе как более благополучные. Таким образом, представляется разумным поддерживать сотрудничество учителей, тем самым улучшая отношения между учителями и учащимися, так как это две стороны позитивной школьной культуры. Благоприятные отношения между учителями и учащимися не только являются фактором повышения успеваемости учащихся, но и тесно связаны с чувством удовлетворения от работы у преподавателей (рис. 2.6). Этот результат подтверждает важное значение позитивного восприятия учителем своего школьного окружения для эффективного обучения и хорошего самочувствия учителя. Усилия по улучшению школьного климата особенно важны в больших государственных школах, где много детей с низкими способностями. В нескольких восточноазиатских странах реализуются интересные модели, способствующие профессиональному сотрудничеству между учителями и помогающие максимально эффективно использовать опыт лучших учителей (см. врезки 1.4 и 1.5 выше).

2.3. Создание эффективных условий занятости

Найти альтернативу гарантии пожизненной занятости для учителей оказалось непросто.

Преобладающая модель занятости учителей в странах ОЭСР — это государственная служба с перспективой карьерного роста, с приемом на работу на конкурентной основе, достаточно жестким регламентированием карьерного роста и — в большинстве случаев — гарантией занятости на протяжении всей жизни⁷. Поскольку за неудовлетворительную работу учителей, как правило, не увольняют, качество их работы зависит прежде всего от того, будут ли установлены высокие стандарты профессиональной подготовки, от качества их исходного образования и от внимания, уделяемого их профессиональному росту после введения в должность. В рамках систем, основанных на перспективе карьерного роста, существует риск того, что качество подготовки учителей в слишком большой мере зависит от начального рекрутинга и от возможностей обучения, которые предоставляются учителям, и что в дальнейшем понадобится слишком много времени, чтобы большинство практикующих учителей восприняли то или иное предложение по усовершенствованию своей деятельности. Более того, может случиться так, что продвижение по карьерной лестнице будет жестко обусловлено соблюдением организационных норм, помогающих обеспечивать единообразие, возможность прогнозирования работы и сильный командный дух, но при этом делающих систему негибкой, неспособной к изменению и недостаточно подготовленной для удовлетворения разных потребностей в разных обстоятельствах.

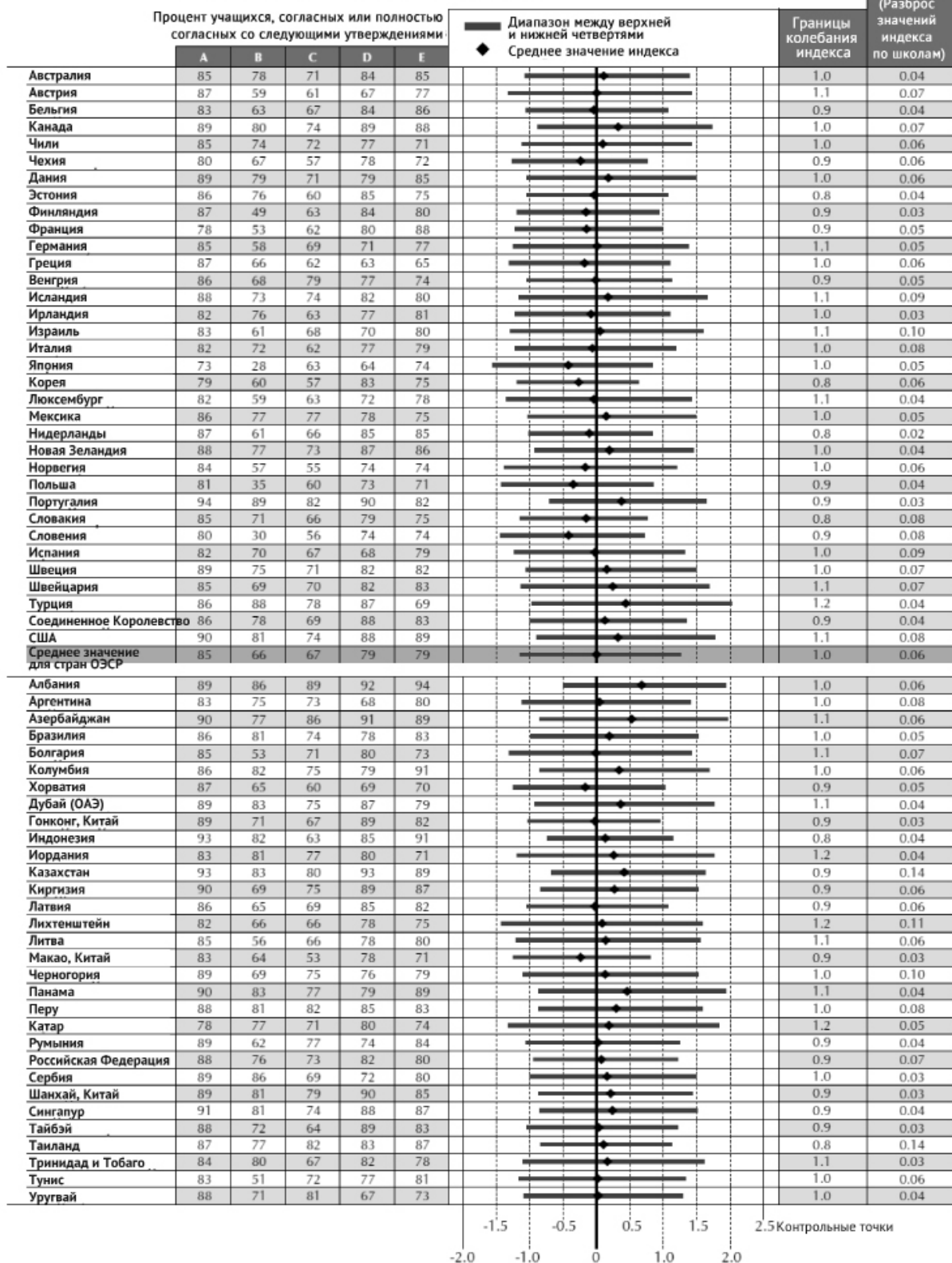
⁷ OECD (2010) PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices. OECD Publishing, Paris. Figure IV.3.3a.

Оценка учащимися их отношений с учителями

Показатель отношений между учащимися и учителями на основании опроса 15-летних школьников

- A** У меня хорошие отношения с большинством учителей.
B Большинство учителей заинтересованы в моем благополучии.
C Большинство учителей действительно слушат, что я им говорю.
D Если мне нужна дополнительная помощь, я получаю ее от своих учителей.
E Большинство учителей относятся ко мне справедливо.

Вариативность распределения индекса по школам (Разброс значений индекса по школам)



Примечание. Чем выше значение индекса, тем более положительными можно назвать отношения между учащимися и учителями.

Источник: ОЭСР, база данных программы PISA-2009. Табл. IV.4.1.

<http://dx.doi.org/10.1787/888932343418>

В некоторых странах государственные служащие, жалуящиеся подняться по служебной лестнице, обязаны проходить отбор на определенные должности — подавать заявления и доказывать, что их умения соответствуют должностным требованиям. Однако это увеличивает административные расходы и затраты на рекрутинг, а также затрудняет выработку общих ценностей и обеспечение надежной работы. Другой подход состоит во введении параллельно системе занятости с перспективой карьерного роста большего количества временных или внештатных рабочих мест. Это открывает возможности для внешнего рекрутинга, у местных управленцев расширяется поле для принятия кадровых решений, и управление выстраивается согласно поставленным целям. Однако опыт стран ОЭСР показывает, что внедрить в устоявшуюся модель трудоустройства элементы системы, существенно отличной от привычного уклада, оказывается непросто. Те из специалистов, работающих в системах, основанных на перспективе карьерного роста, кто соответствует жестким критериям и согласен на относительно низкие начальные зарплаты, могут чувствовать себя неуверенно из-за того, что их будущее с введением внештатных рабочих мест становится менее предсказуемым. Те, кто привык к высокому профессиональному статусу и независимости, соответствующим их особым умениям и навыкам, могут испытывать неуверенность из-за попыток ввести стандарты для системы в целом. Ниже мы рассмотрим ряд тенденций, которые проявляются в странах, вставших на путь реформирования системы занятости в образовании, — они выявлены в исследовании ОЭСР «Преподавательский вопрос», в программе PISA и ежегодных «Кратких обзорах вопросов образования».

Во многих успешных системах школы заняли более активную позицию в вопросе управления кадрами.

Руководители успешных предприятий часто отмечают, что самые важные решения, которые им приходится принимать, касаются отбора персонала. Правила отбора в образовательных системах часто основаны на критериях квалификации и рабочего стажа и не учитывают личностные качества, необходимые эффективному учителю. Уже сам размер систем школьного образования во многих странах определяет крайнюю безличность отбора учителей, и учителям трудно привязаться к школам, в которые они распределены, как и школам — дорожить своими учителями. Согласно данным программы PISA, многие успешные образовательные системы стали предоставлять школам больших полномочий — и ввели дополнительные формы отчетности — в отборе учителей, организации условий труда и развития (рис. 2.7).

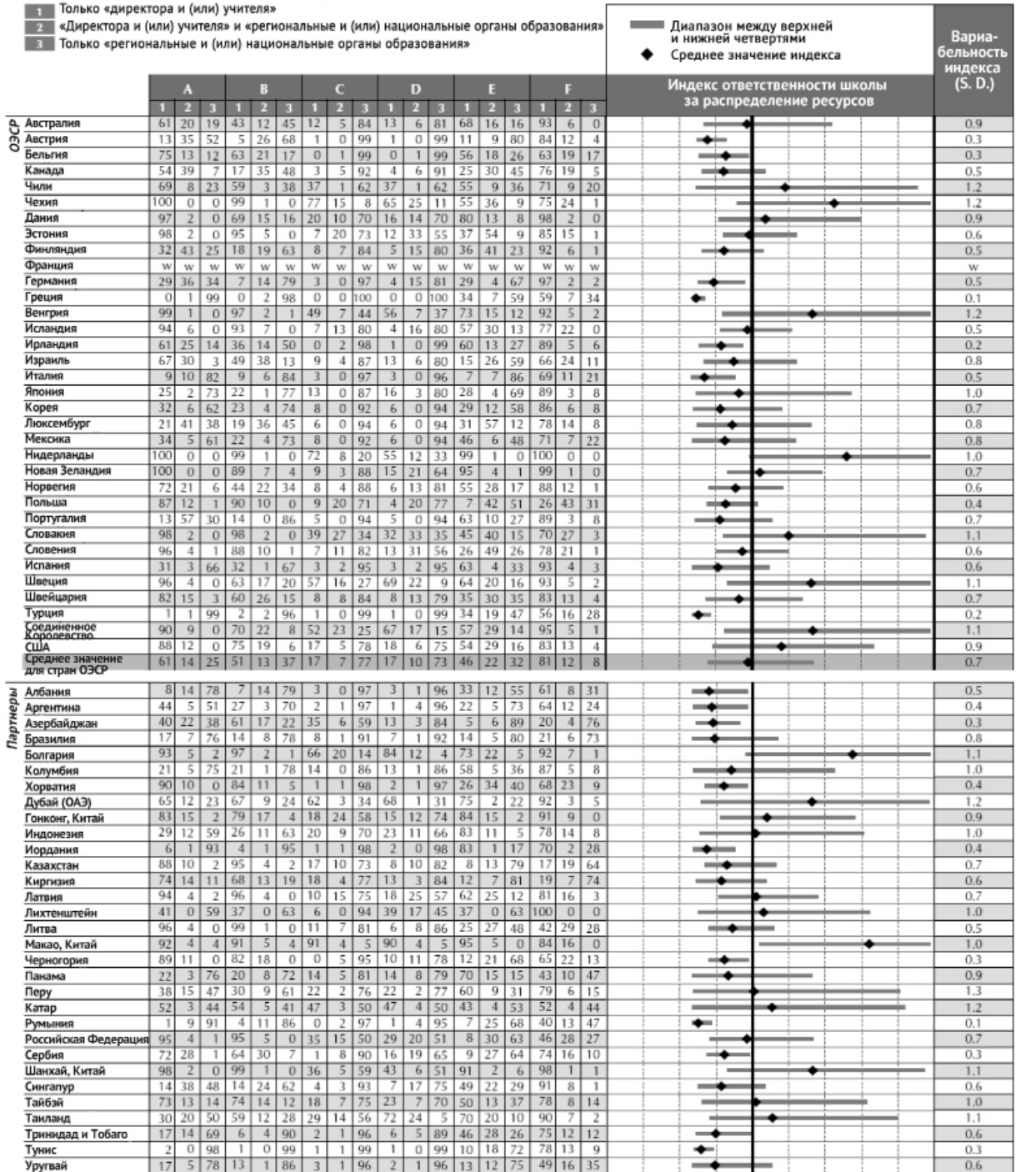
В исследовании ОЭСР «Преподавательский вопрос» описывается, как руководители школ во многих наиболее успешных образовательных системах активно ищут лучших учителей и поощряют профессиональное развитие сотрудников и как с помощью личных интервью и посещений кандидатами школ стремятся привести

Рис. 2.7(а)

Степень самостоятельности школ в распределении ресурсов

Процент учащихся в возрасте 15 лет в школах, директора которых сообщили, что следующие вопросы находятся в компетенции только «директоров и (или) учителей», только «региональных и (или) национальных органов образования» или «директоров и (или) учителей» и «региональных и (или) национальных органов образования».

- А Отбор учителей для работы по найму
- В Увольнение учителей
- С Назначение начальных окладов
- D Определение суммы прибавки к окладам
- E Составление школьного бюджета
- F Решения по распределению бюджетных средств внутри школы
- 1 Только «директора и (или) учителя»
- 2 «Директора и (или) учителя» и «региональные и (или) национальные органы образования»
- 3 Только «региональные и (или) национальные органы образования»



Источник: ОЭСР, база данных программы PISA-2009. Табл. IV.3.5.
<http://dx.doi.org/10.1787/888932343399>

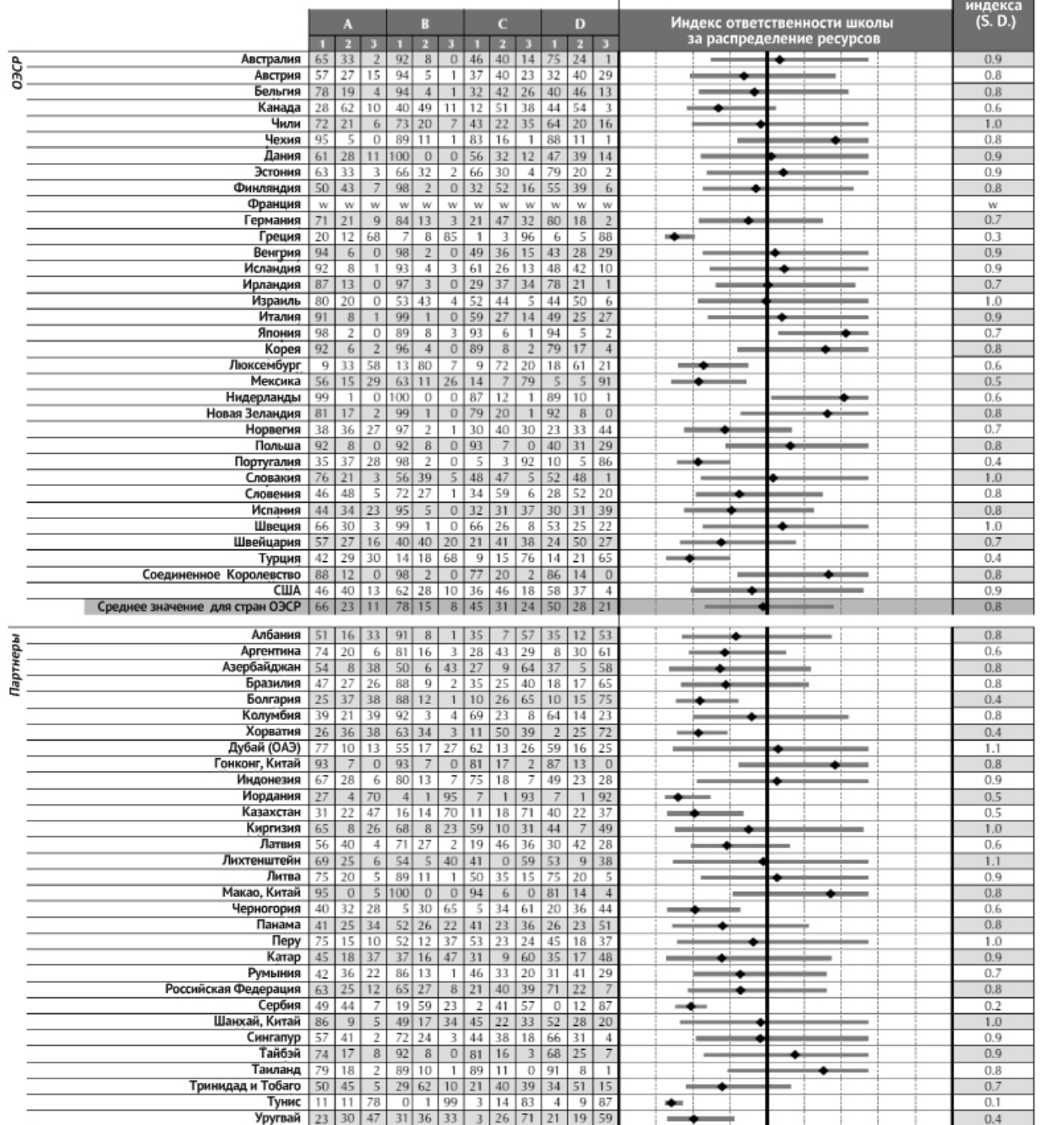
-2.0 -1.5 -1.0 -0.5 0 0.5 1.0 1.5 2.0 2.5 Контрольные точки

Рис. 2.7 (6)

Степень самостоятельности школ в распределении ресурсов

Процент учащихся в возрасте 15 лет в школах, директора которых сообщили, что следующие вопросы находятся в компетенции только «директоров и (или) учителей», только «региональных и (или) национальных органов образования» или «директоров и (или) учителей» и «региональных и (или) национальных органов образования».

A	Определение принципов оценки успеваемости
B	Выбор учебников
C	Определение содержания курса
D	Выбор учебных курсов
1	Только «директора и (или) учителя»
2	«Директора и (или) учителя» и «региональные и (или) национальные органы образования»
3	Только «региональные и (или) национальные органы образования»



Источник: ОЭСР, база данных программы PISA-2009. Табл. IV.3.6.
<http://dx.doi.org/10.1787/888932343399>

Контрольные точки

к оптимальному соответствию способности заявителей и потребности школ. Исследование свидетельствует о том, что такие методы лучше всего работают там, где параллельно предпринимаются усилия по обеспечению отчетности, эффективности и справедливости, например путем развития навыков руководителей школ в области управления персоналом, путем предоставления неблагополучным школам большего объема ресурсов для набора эффективных учителей, путем обеспечения широкого доступа к информации на педагогическом рынке труда и тщательного отслеживания результатов применения такого — более децентрализованного — метода отбора кадров с постоянной координацией усилий. Однако для успешной децентрализации управления кадрами и передачи права принятия кадровых решений школе центральные и региональные органы власти должны обеспечить наличие достаточного количества педагогических кадров и их справедливое распределение по регионам страны. Также важно создать независимые процедуры апелляции, позволяющие обеспечить справедливость и защитить права учителей.

Официального признания режима работы на полставки, широко распространенного во многих странах, проще всего добиться на уровне школы, в соответствии с местными потребностями.

Стремление сделать рынок труда более гибким, среди прочего предоставлять работникам отпуск в связи с рождением ребенка, привело к широкому распространению частичной занятости во многих секторах экономики, и в том числе в преподавании. В среднем по странам ОЭСР один из шести учителей в государственных учреждениях начального и среднего образования работает на полставки⁸. В некоторых странах работа на полставки среди учителей — обычное дело: минимум один из пяти и максимум один из трех учителей в Австралии, Фламандском сообществе Бельгии, Исландии и Новой Зеландии работает на полставки, так же как и более трети учителей в Норвегии и Швеции и около половины учителей в Германии (начальное образование) и Нидерландах.

В большинстве стран ОЭСР решение о возможности частичной занятости принимается на уровне школы или местных органов власти; в пяти странах с наибольшей долей работников на полставки решение принимается исключительно на уровне школы. Школы осознают, что их требования к преподаванию и администрированию меняются, — и государство применяет более гибкие механизмы в регулировании педагогического рынка труда, что отражает меняющиеся требования школ.

Испытательный срок может быть решающим условием подбора на учительские вакансии подходящих для этой профессии людей; но длительность этого срока существенно варьирует от страны к стране.

⁸ OECD (2007) Education at a Glance. Indicator D3.



Известно достаточно примеров, когда начинающие учителя, вне зависимости от того, насколько качественную подготовку они получили и насколько активно их поддерживают опытные учителя, сталкиваются с серьезными трудностями в работе или обнаруживают, что работа не соответствует их ожиданиям. В ряде стран наличие обязательного испытательного срока, во время которого новичкам оказывается постоянная поддержка, позволяет как молодым учителям, так и их работодателям решить, стоит ли им заниматься преподаванием.

В некоторых странах успешное прохождение испытательного срока считается главным этапом преподавательской карьеры. Из 26 стран с сопоставимыми данными, вошедших в «Краткий обзор вопросов образования» ОЭСР, в 16 странах для учителей установлен обязательный испытательный срок. Это, как правило, один год, но в некоторых странах (Греция, Люксембург) он составляет два года, а в Германии может быть продлен даже до трех лет. В семи странах ОЭСР по завершении испытательного срока с учителем заключают постоянный контракт. В некоторых странах, например в Австрии, это происходит только через шесть лет, при том что испытательный срок составляет всего один месяц. В других странах испытательного срока как такового нет, но постоянный контракт с учителем тем не менее подписывают не сразу: в Мексике — через полгода после начала работы, в Исландии — через два года, во Фламандском сообществе Бельгии — через три года.

Системы образования были бы более динамичными, если бы учителя стали более мобильными...

Ограниченная мобильность учителей — то, что они редко переходят из школы в школу, а также приходят в преподавание из других профессий, — может затруднять распространение новых идей и методов и привести к тому, что у учителей будет мало возможностей для приобретения разнообразного профессионального опыта. Учителя, естественно, не покидают наиболее успешные школы, и в результате возникает несправедливое распределение учителей. В некоторых случаях отсутствие мобильности означает, что определенные районы страны испытывают нехватку учителей, а другие — их переизбыток. В некоторых странах были приняты важные политические решения с целью создать стимулы для большей мобильности и устранения барьеров. В странах, где действуют разные юрисдикции в области образования, например в государствах с федеративным устройством, крайне важно взаимное признание педагогических дипломов, поскольку оно гарантирует учителям, что, куда бы они ни переехали, их право на отпуск и пенсионные льготы последует за ними. Признание умений и опыта, приобретенных вне сферы образования, — также важное средство поощрения большей профессиональной мобильности среди учителей, как и обеспечения путей возвращения в профессию. Постепенно нарастает и международная мобильность учителей, в связи с чем приобретают актуальность соглашения между

странами о признании дипломов, сертификатов и о методиках рекрутинга и введения в должность⁹.

... и если бы на рынок труда для учителей стала более активно поступать информация.

Учитывая число практикующих и потенциальных учителей в большинстве систем школьного образования, собрать подробную информацию при отборе кандидатов бывает непросто и недешево. А кандидатам на преподавательские должности не менее затруднительно получить точные сведения о школе, в которую они подают заявление, или даже об общих тенденциях на рынке труда и открытых вакансиях. В условиях дефицита информации многие решения по отбору кандидатов оказываются неоптимальными. Развитие прозрачных и оперативных систем, которые бы восполняли недостаток информации как об учителях, так и о школах, критически важно для эффективного функционирования рынка преподавательских услуг, особенно там, где школы сами занимаются набором и отбором учителей. В некоторых странах существует законодательная норма о публичном объявлении обо всех открывающихся вакансиях на должность учителя и создании веб-сайтов для централизации информации или развитии сети агентств для координации рекрутинга. Так как устранение того или иного дисбаланса на рынке труда может занять много времени, здесь могут оказаться полезны инструменты отслеживания и прогнозирования спроса и предложения на преподавательские услуги при различных вариантах развития событий.

Политика в области образования должна гарантировать учителям, что они будут работать в обстановке, благоприятствующей успеху и поощряющей эффективных учителей продолжать преподавать. В ряде стран наблюдается интенсивный отток учителей из профессии, так что возникает опасность возникновения кадрового дефицита в школах и утраты традиций и опыта профессии. Текучесть кадров среди учителей, как правило, выше в первые годы преподавания и снижается по мере возрастания педагогического стажа, прежде чем снова увеличиться, когда учителя достигают пенсионного возраста¹⁰. Получается, что большие общественные и частные средства расходуются на подготовку людей к профессии, которая, как выясняется впоследствии, не соответствует их ожиданиям, или воспринимается как «неблагодарная», или оказывается для них трудной, или и то, и другое, и третье вместе. Поэтому для начинающих учителей так важно участвовать в структурированных программах введения в должность, включающих

2.4. Как сделать карьеру учителя привлекательной

⁹ См., например, Протокол стран Содружества по набору учителей за 2004 г. (Commonwealth Teachers Recruitment Protocol — 2004) разработанный по запросу 15-й конференции министров образования стран Содружества (Эдинбург, 2003).

¹⁰ OECD (2005) Teachers Matter — Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. OECD Publishing, Paris.

сниженную преподавательскую нагрузку, работу со специально обученными кураторами в школах и тесное сотрудничество с педагогическими образовательными учреждениями, а системам школьного образования — гарантировать то, что критерии и процессы распределения учителей по школам продуманы таким образом,

Врезка 2.2. Возможности для разнообразного профессионального опыта в Австралии, Англии и Уэльсе, Ирландии и Квебеке (Канада)

В **Австралии** типичная карьера учителя включает от двух до четырех этапов с ежегодным повышением оклада на каждом этапе. Новичок вырастает сначала от начинающего до опытного учителя, потом до опытного учителя с особыми полномочиями (ведущего учителя), или классного руководителя, или координатора обучающих программ, затем до завуча, директора и сотрудника региональных органов образования. Перемещение с одного этапа на другой, особенно на последних уровнях, обычно подразумевает подачу заявления на вакансии, информация о которых широко доступна. По мере того как учителя продвигаются вверх по карьерной лестнице, они углубляют свои познания, демонстрируют более качественное и эффективное преподавание, берут на себя ответственность за те аспекты школьной жизни, которые лишь косвенно связаны с учебным планом, помогают коллегам и т.д. К тому времени, как преподаватель достигает уровня ведущего учителя, он должен быть образцовым преподавателем, лидером в образовании, способным инициировать изменения и руководить ими.

В **Англии и Уэльсе** новая система оценки продвинутых преподавательских навыков (ППН), введенная в 1998 г., направлена на то, чтобы открыть альтернативный путь профессионального развития тем, кто хочет остаться в классе. Такие учителя берут на себя роль лидера в своей собственной и других школах. Как правило, 20% своего времени они посвящают консультированию, поддержке профессионального развития коллег, а оставшееся время преподают. Учитель может оказаться в должности, требующей ППН, на любом этапе своей карьеры, но для этого он должен пройти соответствующую оценку. Учителя готовят портфолио, подтверждающее их соответствие тем или иным заданным требованиям, и передают его на оценку независимому эксперту. Эксперт также проводит интервью с заявителем и приходит на его открытый урок. В июле 2004 г. оценку на ППН прошли около 5 тыс. учителей. Предполагается, что в итоге 3–5% учителей станут преподавателями с подтвержденными ППН.

В **Ирландии** введены четыре категории высших должностей: директор, заместитель директора, помощник директора и учитель с особыми обязанностями. Каждая должность предполагает особые управленческие функции и нормы занятости и оплаты труда. Помимо преподавания помощники директора и учителя



с особыми обязанностями отвечают за учебные и административные вопросы, а также за поддержание личного контакта с учениками. Среди прочего они отвечают за составление расписания, взаимодействие с родителями, следят за состоянием школьного оборудования и его доступностью и т.д. На такие должности назначает комиссия, в которую входят директор, председатель правления и независимый внешний эксперт. Примерно половина учителей в течение своей карьеры занимают одну из этих должностей.

В **Квебеке** опытные учителя курируют практикантов: они консультируют новичков, направляют их работу, а также проводят специальное обучение. При этом наставники либо получают прибавку к зарплате, либо им снижают учебную нагрузку. В этой программе участвуют около 12 тыс. опытных учителей. Некоторые из них имеют возможность принять участие в совместных исследованиях с университетскими сотрудниками по таким темам, как преподавание, обучение, классное руководство и успеваемость учащихся. Для оказания помощи начинающим опытных учителей иногда освобождают от их обычных обязанностей.

чтобы молодых учителей не отправляли исключительно в проблемные и непопулярные школы.

Карьерный рост учителя не ограничивается повышением зарплаты.

Результаты исследования ОЭСР «Учительский вопрос» свидетельствуют о том, что, если мы стремимся сделать профессию учителя престижной и удержать в школах эффективных учителей, наша политика не должна ограничиваться усилиями по повышению оплаты их труда, хотя этот фактор, безусловно, имеет большое значение.

- Для учителей очень важно, в каких отношениях они находятся с учащимися и коллегами, важно чувствовать поддержку со стороны руководителей школ, работать в хороших условиях и иметь возможность развивать свои профессиональные навыки. Поэтому в некоторых странах в вопросах совершенствования преподавания особый акцент делается на аттестацию учителей. Хотя аттестация направлена прежде всего на повышение качества работы в классе, для учителей это также возможность добиться признания их успехов, кроме того, как для учителей, так и для школ аттестация служит средством определить приоритеты профессионального развития. На основании ее результатов учителей поощряют за отличную работу.
- Привлекательность профессии только выиграла бы от диверсификации возможностей карьерного роста, а школы тем самым получили бы возможность удовлетворять свои потребности в развитии и выражать признание успехов учителей. В большинстве стран учителя, предпочитающие работать в классе, ограничены в возможностях повышения

в должности и получения новых полномочий. Продвижение по службе обычно предполагает, что учитель проводит меньше времени в классе, и тем самым он утрачивает один из главных источников чувства удовлетворения от работы. Даже для тех, кто готов взять на себя больше функций вне класса, выбор тоже весьма невелик. Некоторые страны начинают предоставлять учителям новые возможности профессионального роста, расширяя функции учителей, в том числе передавая им значимые полномочия по принятию решений. Примеры стран ОЭСР (см. врезку 2.2) свидетельствуют, что большего разнообразия возможностей карьерного роста для учителей можно добиться путем создания новых должностей, связанных с определенными обязанностями и функциями помимо классных занятий, что ведет к большей горизонтальной дифференциации; а также с помощью введения карьерных ступеней, основанных на совершенствовании профессиональных качеств и предполагающих дополнительные обязанности, что ведет к большей вертикальной дифференциации. В последнем случае каждый следующий этап труднее предыдущего, включает больше обязанностей и доступен меньшему числу людей, но сопровождается значительным повышением статуса и часто оплаты труда. Признание того факта, что школы и учителя должны справляться с большим диапазоном задач и обязанностей, влечет за собой необходимость введения новых должностей, таких как куратор работы начинающих учителей и практикантов, сокоординатор обучения без отрыва от производства и сокоординатор школьных проектов.

- Большой акцент на школьном руководстве может стать одним из средств удовлетворения потребности учителей в признании их успехов и поддержке. Кроме того, хорошо обученные специалисты и административные работники могут уменьшить учебную нагрузку учителей, лучшая материальная база для подготовки персонала поможет создать дух коллегиальности, а более гибкие условия труда, особенно для опытных учителей, предотвратят профессиональное выгорание и будут способствовать закреплению важных умений и навыков школьных работников.

В ряде стран альтернативой пожизненному найму служат периодические переаттестации.

Как отмечалось выше, учителя в основном являются госслужащими, и в ряде стран этот статус связан с пожизненным наймом. Хотя для кого-то гарантия занятости и становится стимулом для того, чтобы «пойти в учителя», ее недостаточно, чтобы учителя систематически анализировали свои навыки и совершенствовали практику работы, особенно там, где механизмы оценки работы учителей и отчетности работают плохо. Система пожизненного найма также может затруднить контроль численности педагогических



кадров в периоды, когда снижается количество учащихся или меняется учебный план, и это может означать, что пострадают интересы учителей с меньшим трудовым стажем и в целом тех, кто только начинает свой профессиональный путь.

В некоторых странах учителя должны обновлять или продлевать срок действия своих преподавательских сертификатов спустя определенный период времени, часто они должны подтвердить, что непрерывно занимаются профессиональным развитием, пишут научные работы, расширяют, углубляют и закрепляют свои знания. Для обновления сертификата может быть достаточно получить свидетельство о том, что работа данного учителя продолжает отвечать установленным требованиям. В этом случае государство должно гарантировать, что оценка работы учителя является справедливой и прозрачной, проводится открыто, что оценочная комиссия включает коллег учителя, руководителей школы и внешних экспертов, должным образом подготовленных и обеспеченных ресурсами, при этом последние сами должны регулярно проходить аттестацию. В основе такой системы сертифицирования учителей лежит убеждение, что в интересах учащихся учителям, которые продолжают выполнять свою работу на высоком уровне, следует предоставить гарантию занятости, вместо того чтобы административно регулировать занятость на педагогическом рынке труда. Периодические переаттестации также дают возможность вознаграждать высокое качество преподавания. В ряде стран также отработаны механизмы справедливого и оперативного реагирования на неэффективное преподавание. Учителя в этих странах имеют возможность совершенствовать свою практику и получают соответствующую поддержку, но если им не удастся добиться успеха, им либо могут поручить другие функции, либо исключить из системы школьного образования.

Аттестация имеет первостепенное значение для повышения индивидуальных показателей работы учителей и общих результатов систем образования. Разработка методов аттестации — непростое дело, требующее баланса функций отчетности и совершенствования. Ключевую роль здесь, конечно, играют критерии оценки, в том числе (но не только) успеваемость учащихся. Также важно, до какого уровня учителя совершенствуют свои профессиональные навыки и умения, и главное — что это дает для повышения качества работы школы и системы в целом. Таким образом, экспертизу и аттестацию необходимо согласовывать с процессом изменения системы. Однако недостаточно лишь правильно определиться с критериями оценки и уровнями совершенствования — влияние аттестации зависит от того, как она проводится. Сегодня многие учителя говорят, что аттестация не имеет сколько-нибудь значительных последствий. Руководители школ должны использовать ее с большей отдачей, она должна быть непосредственно связана с карьерным ростом и разнообразием возможностей.

3. Аттестация учителей и оплата их труда

Отдельный вопрос — как и насколько связаны между собой оцениваемая профессиональная деятельность, продвижение по карьерной лестнице и оплата труда. Какая бы система ни была выбрана, ее необходимо верно интерпретировать, и способы ее применения должны быть прозрачными.

3.1. В поисках эффективной системы аттестации учителей

Аттестация из способа проверки — справляется ли учитель со своей работой — становится способом помочь ему повысить качество работы.

Роль аттестации учителей в последние годы изменилась. Исторически сложилось так, что в большинстве стран она ограничивалась проверкой соблюдения централизованно установленных норм, политических решений и предписанных методов. Сейчас в большинстве систем образования фокус сместился на то, как аттестация учителей влияет на результаты обучения (см. врезку 3.2).

Новые методы аттестации направлены на улучшение результатов обучения путем поощрения профессионального развития учителей и делегирования им полномочий...

Удержание эффективных учителей в профессии предполагает не только то, что все учителя получают возможности, поддержку и стимулы для совершенствования и продолжения работы на высоком уровне, но и то, что неэффективные учителя в профессии не остаются. Среди участников общественной дискуссии по проблемам современного учительства есть группы, которые сосредоточиваются на последнем вопросе в ущерб репутации подавляющего большинства учителей. Другие не хотят признавать организацию отсева неуспешных учителей серьезной проблемой.

Эффективная аттестация учителей может способствовать выработке лучших методов работы в результате определения сильных и слабых сторон того или иного преподавателя с точки зрения его дальнейшего профессионального развития — в этом заключается ее функция совершенствования. Она включает помощь в изучении, осмыслении и адаптации методов работы. Аттестация предоставляет руководству школы возможность спросить с учителей за их работу по улучшению результатов обучения — в этом заключается ее функция отчетности. Аттестация, как правило, влечет за собой продвижение по службе и (или) повышение оклада, выплату премии и в некоторых странах — возможность применения к учителям тех или иных санкций на невыполнение плановых показателей. Она также обычно включает оценку работы учителя на ключевых этапах его карьеры.

...но достижение обеих этих целей одновременно — непростая задача...

Соединение функций совершенствования и отчетности в одном процессе аттестации поднимает множество вопросов, и сравнительное исследование эффективности различных моделей только начинается. Например, в тех случаях, когда аттестация ориентирована на совершенствование методов работы в школе, учителя

обычно охотно говорят о своих слабых сторонах, предполагая, что благодаря этой информации будут приняты более эффективные решения относительно потребностей развития и педагогического образования. Однако когда учителя сталкиваются с потенциальными последствиями аттестации для их карьеры и заработка, они менее склонны говорить о слабых сторонах своей работы, что может неблагоприятно сказаться на осуществлении функции совершенствования, основанной на доверии между экспертом, который проводит оценку, и оцениваемым. На практике обычно применяется некоторая комбинация этих подходов, сочетающая различные цели и методологии.

...требующая грамотного осуществления аттестации.

Залог успеха аттестации — тщательно продуманная процедура. Имеется в виду достижение баланса потребностей заинтересованных лиц, внимательный анализ альтернативных путей в политике и их наиболее вероятного воздействия и обсуждение этих альтернатив со всеми участниками процесса для выработки некоего компромисса. Цель — добиться того, чтобы учителя действительно воспринимали аттестацию и обратную связь положительно, — вполне достижима. Например, 80% учителей, участвовавших в обзоре TALIS, сообщили, что им аттестация помогла в совершенствовании методов преподавания, и почти половина — что она либо помогла им повысить качество работы, либо привела к разработке плана обучения¹¹. Один из способов стимулирования положительного отношения к аттестации со стороны учителей состоит в том, чтобы привлечь их к аттестации школы, особенно если это

Рис. 3.1



Страны указаны в порядке убывания доли учителей, не проходивших аттестацию или не получавших отзывы о своей работе.

Источник: ОЭСР, обзор TALIS. Табл. 5.1 и 5.3.

¹¹ OECD (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD Publishing, Paris.

самоаттестация школы в виде коллективного процесса, за который ответственны учителя.

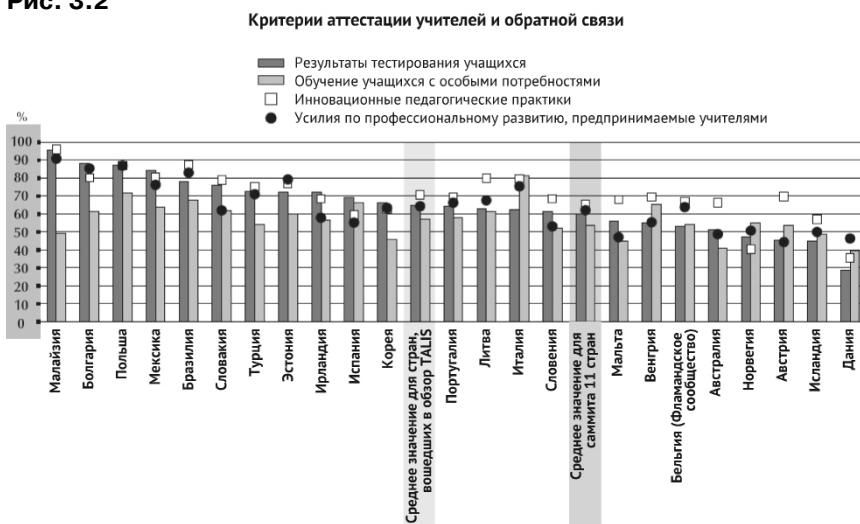
Чтобы проводить эффективные аттестации, в образовательной системе должен быть создан институт экспертизы, включающий подготовку экспертов, налаживание процедур оценки, их встраивание в механизм масштабных школьных реформ, в том числе использование результатов аттестации для профессионального развития учителей и совершенствования стратегий оценки и экспертизы. Все это требует значительных ресурсов, в том числе временных.

Главный критерий оценки работы учителя — результаты обучения, но не только: важно, насколько квалифицирован учитель и какую учебную среду он создает в классе...

Несмотря на то что улучшение результатов обучения является главной задачей учителя, уровень этих результатов — не единственный критерий качества преподавательской работы. В странах ОЭСР работу учителей оценивают на основании следующих критериев:

- квалификация учителя, в том числе полученные им дипломы, стаж работы, ученые степени, сертификаты и другие значимые свидетельства профессионального развития;
- как учитель работает в классе, в том числе его установки, ожидания и личностные характеристики, а также стратегии и методы взаимодействия с учащимися;
- степень эффективности учителя, оцениваемая на основании того, в какой мере уровень успеваемости учащихся зависит

Рис. 3.2



Страны указаны в порядке убывания значимости результатов тестирования учащихся для аттестации учителя и обратной связи.

Источник: ОЭСР, обзор TALIS. Табл. 5.4.

от его усилий, а также на основании тестирования его познаний в своем предмете и в педагогике (рис. 3.2).

Эти показатели оцениваются с помощью ряда инструментов — в разных странах их применение имеет определенную специфику, — в том числе тестирования учащихся, присутствия экспертов на уроках, оценки работы учителя учащимися, коллегами, директором школы и (или) администратором, самооценки, интервью с учителем и его портфолио, родительских оценок, тестов на соответствие профессиональным требованиям и других косвенных методов оценки.

...однако ключевое требование состоит в согласовании аттестации с целями системы и школ.

Критерии оценки, применяемые при аттестации, необходимо согласовать с целями образовательной системы и конкретной школы. Выстраивание критериев аттестации школ в единую систему с критериями аттестации учителей и обратной связи позволяет раскрыть значение политических целей на уровне школы и создать стимулы для учителей и директоров школ стремиться к этим целям.

Аттестация, обратная связь и экспертиза все еще имеют ограниченное влияние, и эту ситуацию можно исправить.

Притом что во многих странах введены инновационные системы аттестации учителей, в некоторых странах они все еще относительно редко применяются или имеют ограниченное влияние. Каждый пятый учитель, по данным обзора TALIS, работает в школе, где самооценка не проводилась в течение последних пяти лет, и каждый восьмой не проходил аттестацию и не получал отзыва о своей работе в течение последних 18 месяцев (см. рис. 3.1). Более того, лишь меньшинство учителей сообщили, что аттестация и экспертиза влияют на их профессиональное развитие (один из четырех), продвижение по карьерной лестнице (один из шести) или зарплату (один из десяти) (рис. 3.3). Три четверти учителей отметили, что достигнутое ими повышение качества преподавания не получило никакого признания, столько же учителей сообщили, что использование инновационных приемов в работе не влечет за собой никакого вознаграждения, и лишь немногим больше четверти учителей сказали, что за плохую работу учителей увольняют (см. рис. 3.4). Особую тревогу такие явления вызывают, когда они имеют место в тех системах школьного образования, где учителей побуждают искать творческие подходы в стремительно меняющейся учебной среде, но скорее вознаграждают за выслугу лет, даже если они не справляются с работой, чем за самосовершенствование или инновации.

Очевидно, что использование результатов экспертизы, аттестации и обратной связи оставляет желать много лучшего. Опыт некоторых стран показывает, что связь между аттестацией и совершенствованием процесса обучения можно организовать, не тратя

3.2. Максимизация влияния педагогической аттестации

Рис. 3.3



Страны указаны в порядке убывания выраженности изменений в возможностях профессионального развития для учителей.

Источник: ОЭСР, обзор TALIS. Табл. 5.5.

на это больших средств и значительных усилий, и что для осуществления аттестации может быть достаточно самооценки, неформальной оценки со стороны коллег, присутствия на уроках и поддержания диалога и постоянной обратной связи с директором и опытными коллегами. Помимо поощрения качественного преподавания и определения областей, требующих совершенствования, аттестации могут также дать основание для вознаграждения хороших учителей. Повременная оплата труда, творческие отпуска, возможности для проведения исследований на основе школьного материала, поддержка последипломного образования или обучения на рабочем месте — лишь некоторые примеры вознаграждения за отличную работу, которые могут быть предложены учителю, если ограничения бюджета не позволяют повисить ему зарплату.

Грамотно проведенная аттестация и обратная связь могут стать позитивным опытом для учителей, способствуя появлению удовлетворения от работы и личностному развитию, а также повышению эффективности в выполнении приоритетных задач совершенствования обучения.

Данные обзора TALIS свидетельствуют, что большинство учителей, которые получают отзывы о своей работе, воспринимают их вполне спокойно, и лишь у немногих ситуация оценивания вызывает дискомфорт и тревогу. В среднем восемь из десяти учителей, участвовавших в обзоре TALIS и получивших отзывы, сочли их справедливыми, и во всех странах, кроме Кореи, таких учителей было более 0,6 выборки. Более трех четвертей учителей также отметили, что такая обратная связь полезна для их работы, а большинство сообщили, что она способствовала повышению удовлетворенности от работы и профессиональному развитию, не поставив при этом под угрозу гарантию занятости. Эти данные важны ввиду широкого распространения опасений, что аттестация

и отзывы вместе с отчетностью могут негативно сказаться на социальном самочувствии учителей. Напротив, результатом аттестации может стать повышение уверенности учителей в своей компетентности: чем больше отзывов о конкретных аспектах своей работы получали учителя, участвовавшие в обзоре TALIS, тем чаще они говорили о том, что уверены в своих знаниях и умениях в этих областях. Они также отмечали, что аттестация ведет к изменениям в тех аспектах их работы, на которые направлена. В некоторых случаях, сосредоточив оценку, проводимую в рамках аттестации, на тех параметрах деятельности, которые являются наиболее важными для перестройки работы школы, организаторам образования удалось оказать существенное влияние на работу учителей, с тем чтобы их усилия по перестройке своей работы и педагогических практик в школе в целом соответствовали приоритетным направлениям совершенствования данной образовательной системы¹².

Как отмечают сами учителя, укрепление системы аттестации и обратной связи может способствовать развитию педагогических умений и навыков. Например, если в системе школьного образования постоянно присутствует институт оценивания, это приводит к усилению связи между аттестацией школы и аттестацией учителей. Результаты аттестации часто используются для планирования профессионального развития каждого учителя. Тесная связь результатов аттестации с продвижением по карьерной лестнице оправданна еще и в том отношении, что она служит ответом на сетования учителей о полном отсутствии признания их профессионального роста и о том, что, по их впечатлению, оплата труда не связана должным образом с эффективностью учителей (рис. 3.4).

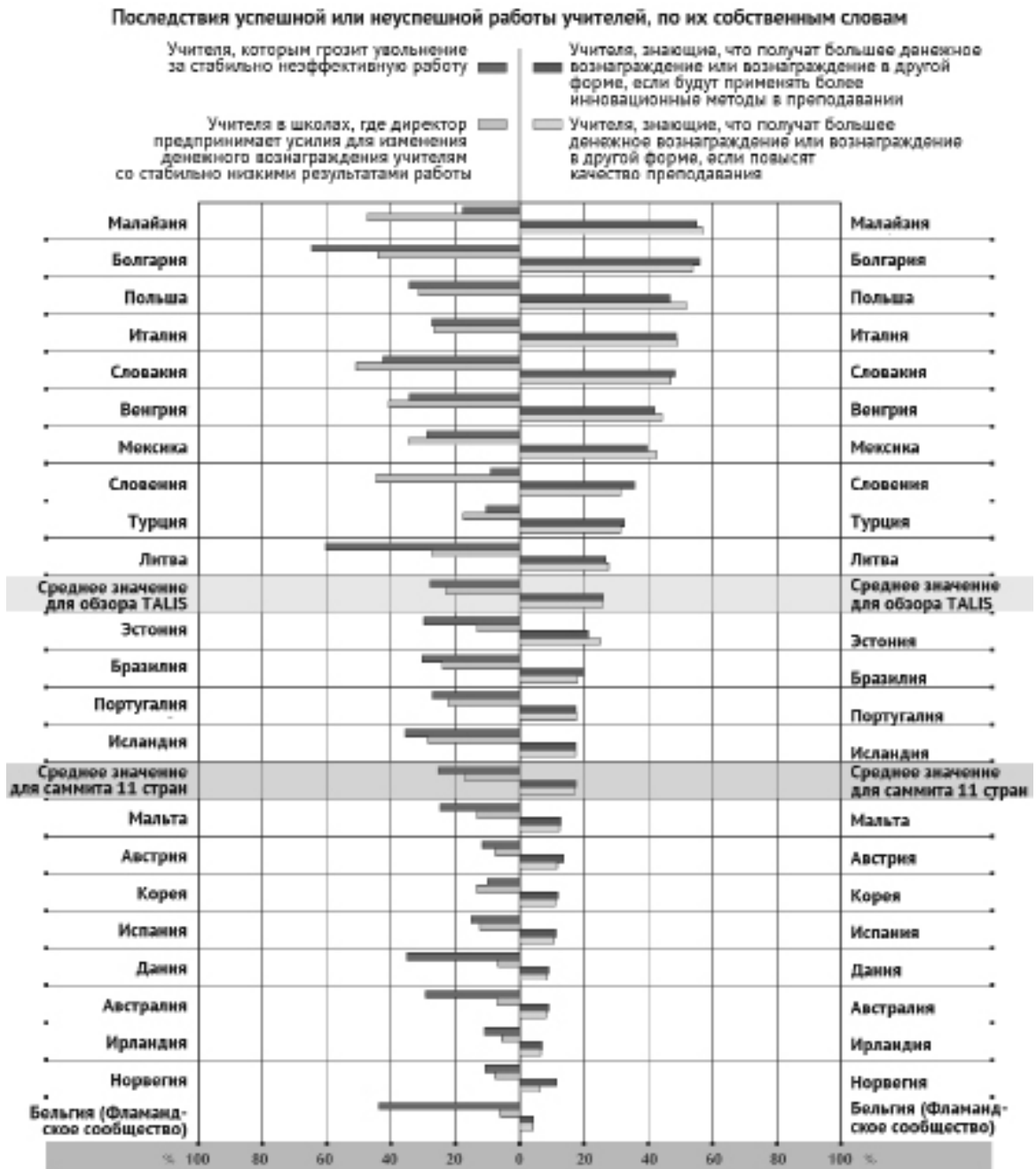
Таким образом, опасения относительно аттестации можно преодолеть, если культура оценки школ и систем школьного образования конструктивна, созидательна и основана на сотрудничестве. Политикам, администраторам, директорам школ и учителям должен быть очевиден двойной положительный эффект аттестации и обратной связи: ее польза как для самих учителей, так и для развития педагогической практики вообще.

Эффективная аттестация учителей требует от руководителей школ новых компетенций...

Связь между признанием, вознаграждением и эффективностью учителя — вопрос, который относится не только к аттестации, но и к внедрению усилиями директоров школ эффективных методов выявления успешной работы. Тот факт, что учителей, которые считают, что директора школ не поощряют эффективное преподавание, в 4 раза больше, чем тех, кто сообщил, что в последнее время не проходил аттестацию, указывает на необходимость систематической работы. И это еще раз доказывает, что эффективность аттестации учителей в существенной степени зависит от того, обладают ли необходимыми умениями те, кто разрабатывает способы

¹² OECD (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD Publishing, Paris.

Рис. 3.4



Страны указаны в порядке убывания доли учителей, сообщивших, что они получили денежное вознаграждение или вознаграждение в другой форме за повышение качества преподавания.

Источник: ОЭСР, обзор TALIS. Табл. 5.9.

оценки, проводит ее и использует ее результаты. Чтобы механизмы обратной связи были успешными, особенно важно, чтобы те, кто ее организует, осознавали свою ответственность и обладали необходимыми компетенциями.

Таким образом, профессионализм при использовании обратной связи в целях совершенствования методов работы — важное условие эффективности оценочной деятельности. Оценка в целях повышения качества работы требует, чтобы исполнители, в частности учителя, участвовали в процессе развития и совершенствования школы. Поэтому обучение навыкам оценочной деятельности имеет смысл включить в исходное педагогическое образование, вместе с развитием исследовательских навыков. Подобным же образом подготовка к роли руководителя школы должна включать развитие лидерского потенциала в области образования с определенным акцентом на механизмах обратной связи (рис. 3.5). Есть и другие группы специалистов, в частности инспектора, которых необходимо привлекать к разработке и распространению практики аттестации школ и учителей.

...при этом аттестация и обратная связь могут способствовать совершенствованию школы как учебного заведения.

Учителя свидетельствуют, что аттестация и обратная связь способствовали их профессиональному развитию, — значит, они способствуют и совершенствованию школы в целом. Следствием аттестации учителей и предоставленной им по результатам этой аттестации обратной связи относительно эффективности их работы может стать повышение качества работы школ, поскольку ответственные лица, принимая решения, смогут опираться на надежную и адекватную информацию. В этом случае всякое реформирование исходит из концепции школы как учебного заведения, использующего полученную оценку для анализа соотношения между ресурсами, процессами и результатами и для совершенствования методов работы с опорой на выявленные сильные стороны и с приложением усилий к преодолению слабых сторон.

Оплата труда учителя варьирует от страны к стране...

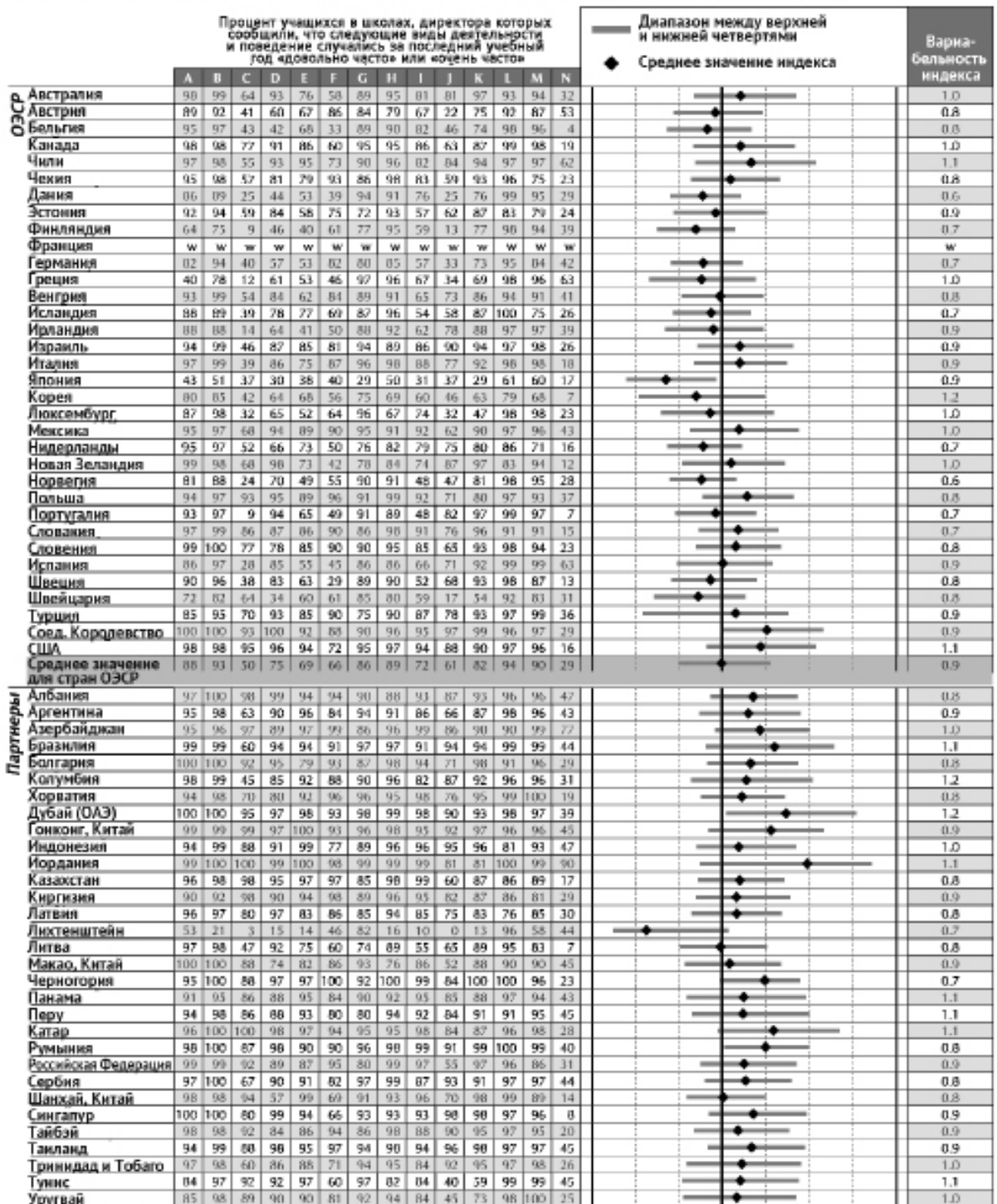
Как отмечалось в первой главе, возможности продвижения по карьерной лестнице, оплата и условия труда значимы для привлечения, развития и удержания квалифицированных учителей, и эти факторы связаны между собой. Поскольку зарплаты учителей на сегодняшний день составляют самую большую статью расходов на школьное образование, разработка эффективных схем выплаты вознаграждений чрезвычайно важна для политиков, которые стремятся обеспечить качество преподавания, не нарушив баланс бюджета системы образования. Выработка решений относительно материального поощрения предполагает согласование многих факторов, таких как соотношение численности учащихся и преподавателей, размеры классов, учительская нагрузка и количество часов, отведенных на каждую учебную дисциплину. По данным программы PISA, в успешных системах образования во главу угла

3.3. Разработка действенных систем материального поощрения

Представления директоров об их роли в жизни школы

Индекс лидерских качеств директоров школ на основании их отчетов о работе с учащимися в возрасте 15 лет

- А Я слежу за тем, чтобы профессиональное развитие учителей отвечало педагогическим целям школы.
 В Я слежу за тем, чтобы работа учителей отвечала образовательным целям школы.
 С Я присутствую на уроках в классе.
 D Я опираюсь на данные об успеваемости учащихся, уточняя образовательные цели школы.
 E Я даю учителям советы по планированию качества преподавания.
 F Я оптимизирую работу учащихся.
 G Если учителя сталкиваются с проблемами в классе, я беру на себя инициативу по их решению.
 H Я информирую учителей о возможности усовершенствовать их знания и умения.
 I Я слежу за тем, чтобы работа в классе соответствовала нашим образовательным целям.
 J Я учитываю результаты экзаменов, когда принимаю решения относительно учебного плана.
 K Я слежу за тем, чтобы в классах отсутствовали несогласованные учебные планы на уровне отдельных учителей.
 L Если учителя возмущаются по поводу обсуждения какой-либо проблемы, связанной с их работой в классе, мы разговариваем наедине.
 M Я не оставляю без внимания приемы работы в классе учащихся.
 N Я нахожу время учителям в случае неожиданного отсутствия.



Примечание. Большие значения индекса указывают на более активное участие директоров в жизни школ.

Источник: ОЭСР, база данных программы PISA-2009. Табл. IV. 4.8.

<http://dx.doi.org/10.1787/888932343418>

Врезка 3.1.**Индивидуальная система
определения зарплаты в Швеции*****В Швеции зарплата учителя устанавливается путем переговоров между учителем и директором школы.***

Один из наиболее радикальных подходов к определению размеров материального поощрения осуществлен в Швеции, где центральное правительство устанавливает только минимальную начальную ставку, а решение о зарплате каждого учителя принимается ежегодно в результате его переговоров с директором. Если учитель обращается за помощью, преподавательский профсоюз может принять участие в этих переговорах. В Швеции система фиксированной оплаты труда с централизованным ее назначением была отменена в 1995 г. в рамках мер по укреплению местной автономии и гибкости школьной системы. Правительство обязалось существенно повышать учительские зарплаты каждые пять лет, но при условии, что не все учителя будут получать одну и ту же прибавку. Это означает, что не существует фиксированного верхнего предела оплаты труда учителя, и что «сверху» устанавливаются только минимальная базовая ставка и общий размер ассигнований на учительские зарплаты. Зарплата обсуждается при найме, учитель и работодатель договариваются о том, сколько учитель будет получать на первом этапе своей работы в данной школе. В ходе этих переговоров обсуждаются: 1) область квалификации учителя — те, кто преподает в школе старшей ступени, получают больше, чем учителя в начальной или средней школе; 2) ситуация на рынке труда — в тех районах, где нехватка учителей ощущается более остро, зарплаты учителей выше; это же касается дефицитных учебных дисциплин, например математики и естествознания; 3) качество преподавания — главный пункт коллективного соглашения состоит в том, что прибавка к зарплате зависит от повышения качества работы, так что школа может назначать разную зарплату учителям с одинаковым кругом обязанностей; 4) круг обязанностей учителя — с тем чтобы директор мог поощрять учителей, если те трудятся более напряженно и берут на себя больше обязанностей, чем за ними закреплено.

Теперь, когда учителя, работающие лучше, чем их коллеги, и учителя в районах, испытывающих нехватку педагогических кадров, могут обсудить с директором школы повышение своей зарплаты, учительские зарплаты в Швеции варьируют гораздо сильнее. Эта схема подкреплена системой грантов от центрального правительства, благодаря которой муниципальные образования с низкими доходами могут эффективно конкурировать с процветающими регионами за учителей и других специалистов сферы обслуживания. Швеция с ее системой индивидуальных учительских зарплат, введенной в 1995 г., представляет собой интересный пример страны, которая попыталась совместить сильную традицию профсоюзного движения и переговорных процессов с возможностями гибкого реагирования и нестандартных условий труда на уровне школы. Сначала система встретила решительный отпор со стороны профсоюзов и учительских организаций, но в настоящее время ее одобряют более 70% учителей, состоящих в профсоюзах.

Врезка 3.2.**Выявление и сертифицирование выдающихся учителей*****Национальный совет по профессиональным педагогическим нормам США установил стандарты.***

Национальный совет по профессиональным педагогическим нормам (The National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS) был создан в 1987 г., после того как рабочая группа Карнеги по вопросам преподавания рекомендовала «установить высокие и жесткие нормы того, что должны знать и уметь квалифицированные учителя». Целями сертификации — за образец были взяты системы ранжирования специалистов в других профессиях — были выявление выдающихся учителей, разработка «табели о рангах», структурирующей профессиональный рост учителей, и создание системы поощрения выдающихся учителей: организация дополнительной оплаты их труда и помощь им в переквалификации для новых ролей в школе. NBPTS был создан при активной поддержке Американской федерации учителей и Национальной ассоциации образования и в настоящее время выдает сертификаты 25 видов — в зависимости от предмета и уровня квалификации. Работу учителя в течение года оценивают многократно, он получает порядка десяти разных оценок — на основе портфолио работ учащихся, видеозаписей работы учителя в классе, показателей влияния его усилий на успеваемость учащихся, отзывов коллег, мнений экспертов и тестирования познаний в своем предмете. На сегодняшний день более 90 тыс. учителей получили сертификаты NBPTS. Тридцать два штата и более 700 округов выплачивают надбавки к зарплатам. Проведенное по заказу конгресса исследование показало, что учителя, получившие сертификат NBPTS, более эффективны, чем не имеющие его, хотя о прямой причинно-следственной связи говорить было бы преждевременно. Вывод исследователей состоял в том, что существующие методы исследования «не подтверждают, но и не опровергают» тот факт, что получение сертификата ведет к повышению эффективности работы учителя. Ряд стран в настоящее время рассматривает нормы и процедуры NBPTS как потенциальную модель организации образовательной системы.

при определении размеров материального вознаграждения ставят качество преподавания, в частности оно является более важным, чем размер класса, в котором преподает учитель.

На конкурентном рынке труда уравновешенная ставка заработной платы для разных школьных программ и разных районов страны отражает предложение и спрос на педагогические кадры. Вообще-то для системы образования это редкость: здесь зарплата и другие условия труда часто устанавливаются «из центра» и распространяются на всех учителей, хотя в некоторых странах ситуация меняется, особенно в Швеции, где правительство теперь устанавливает только минимальную начальную зарплату, а затем

Врезка 3.3.**Увязывание размера
зарплаты с качеством работы**

В Денвере, штат Колорадо, учителя получают дополнительные выплаты, если демонстрируют профессиональный рост, высокие результаты аттестации и повышение успеваемости учащихся.

Денверская система профессионального поощрения (ProComp) первоначально была разработана усилиями рабочей группы, состоявшей из представителей округа, профсоюза учителей и местного сообщества. Эта работа велась с 2002 г., и в 2004 г. учителя приняли предложение группы. Сначала ProComp финансировалась из средств местного бюджета, а с 2006 г. по программе Фонда материального поощрения учителей получает федеральные средства. В рамках системы ProComp учителя получают прибавку к зарплате, в частности: 1) за знания и умения, приобретенные в результате целенаправленного профессионального развития; 2) высокие результаты аттестации; 3) преподавание в школах, испытывающих нехватку учителей, и по дефицитным предметам; 4) повышение успеваемости учащихся как на уровне отдельного класса, так и школы в целом. Главы профсоюза и окружных органов власти постоянно работают над совершенствованием системы ProComp и улучшением результатов обучения в округе в целом. Недавнее исследование, опубликованное Университетом штата Колорадо в Боулдере, говорит о сильном влиянии системы ProComp на успеваемость учащихся, о том, что повышение эффективности учителей ведет к улучшению результатов обучения и способствует удержанию учителей в профессии. Федеральное правительство продолжает поддерживать инновационные подходы к аттестации, материальному поощрению, профессиональному развитию и продвижению по карьерной лестнице с помощью недавно расширенной программы Фонда материального поощрения учителей.

ее уровень определяется соглашением директора школы с каждым отдельным учителем (см. врезку 3.1). В большинстве стран зарплаты учителей и условия труда по-прежнему зависят от изменений в политике, и именно вследствие политических сдвигов меняется численность квалифицированных преподавателей, так что она может соответствовать или не соответствовать потребностям системы (см. врезки 3.3 и 3.4). Как отмечалось в первой главе, размеры учительских зарплат значительно варьируют от страны к стране, но остаются ниже зарплат других специалистов аналогичного уровня квалификации.

...как и системы оплаты труда, особенно в том, что касается повышения зарплаты в течение карьеры...

Сопоставление уровней зарплаты на разных этапах карьеры показывает, как оплата труда увеличивается с продвижением по карьерной лестнице. В некоторых странах зарплату учителям повышают преимущественно в начале карьеры, в некоторых этот стимул

сохраняют для более опытных сотрудников, а в каких-то странах зарплата растет поступательно, равномерно¹³. Существуют данные, свидетельствующие о том, что значительная часть учителей и административных работников в школах не стремится занимать более ответственные должности в школьной иерархии, такие как должность директора школы. Видимо, отрицательные стороны такого назначения перевешивают положительные — более высокую зарплату, престиж и т. д. Если дело в этом, то большей привлекательности карьерного роста можно добиться, изменив либо круг обязанностей и требований, либо оплату труда и другие бонусы.

Отсроченное вознаграждение — ключевой стимул для работников во многих отраслях. Это вознаграждение, выплачиваемое сотрудникам за то, что они остаются в профессии или продолжают работать в организации, — конечно, при условии, что их работа отвечает установленным критериям качества. В той или иной форме отсроченное вознаграждение предусмотрено в системах оплаты педагогического труда большинства стран. В странах ОЭСР зарплата, установленная законом для преподавателей начальной, средней и высшей ступеней школы с 15-летним стажем, выше, чем их начальные зарплаты, в среднем на 38, 39 и 43% соответственно. А высший возможный уровень зарплаты превышает начальный в среднем на 71, 70 и 74% соответственно¹⁴.

Продолжительность работы, которая требуется учителю для прохождения всех уровней зарплаты, также значительно варьирует от страны к стране. Учителя начальной школы в Австралии, Эстонии, Дании, Новой Зеландии и Шотландии достигают «потолка» в течение 6–9 лет. Таким образом, материальные стимулы здесь исчезают относительно скоро, по сравнению с другими странами. Если чувство удовлетворения от работы и ее качество хотя бы отчасти зависит от перспективы повышения зарплаты, по мере того как учителя приближаются к максимальной ставке, могут возникать трудности.

Учительские зарплаты могут повышаться в зависимости от трудового стажа либо резко, либо постепенно. Например, зарплата учителей в Германии и Люксембурге равномерно растет первые 15 лет, а затем система перерасчета резко меняется. В Люксембурге зарплаты повышают быстрее, а в Германии прирост относительно небольшой. Таким образом, политики в этих странах должны подумать, как удержать в профессии наиболее опытных учителей.

...как и надбавки, связанные либо с дополнительными обязанностями, либо с семейным положением, либо с качеством работы.

Помимо основной зарплатной шкалы, школьные системы все чаще предлагают учителям дополнительные выплаты или вознаграждение в другой форме (см. рис. 3.6). Это может быть финансовое

¹³ Данные по начальному, среднему и максимальному уровню зарплат см. [OECD (2010) Education at a Glance].

¹⁴ OECD (2010) Education at a Glance.

вознаграждение и (или) снижение учебной нагрузки. В некоторых случаях, как, например, в Греции и Исландии, учителям с большим трудовым стажем уменьшают учебную нагрузку. В Португалии учителям повышают зарплату и снижают учебную нагрузку в те периоды, когда они заняты особыми задачами, такими как обучение практикантов, консультирование учащихся и т. д. Эти выплаты наряду с уровнем начальной зарплаты могут повлиять на решение человека обучаться профессии учителя или остаться в ней. В начале карьеры учитель может рассчитывать на семейные пособия и премии за работу в определенных регионах, а также на прибавку к зарплате на основании квалификации выше минимально необходимой, например за преподавание нескольких предметов или работу с учащимися с особыми образовательными потребностями. Дополнительные выплаты¹⁵ можно разделить на три большие группы (рис. 3.6):

- связанные с особым кругом обязанностей учителя и особыми обстоятельствами (например, дополнительные управленческие функции или преподавание в районах, где не хватает учителей, или в проблемных школах);
- обусловленные семейным положением учителя или демографическими характеристиками;
- начисляемые за высокий уровень квалификации учителя, его образования и качества работы (например, уровень выше минимально необходимого и (или) участие в мероприятиях по профессиональному развитию).

Менее половины стран ОЭСР выплачивают дополнительные пособия на основании семейного положения учителей или демографических характеристик, и это в основном ежегодные выплаты.

Во многих странах выплачиваются надбавки в зависимости от квалификации учителя, уровня его профессионального развития и качества работы. Наиболее распространенные виды выплат на основании исходного профессионального образования и квалификации — это надбавки к зарплате в случае, если диплом об образовании превышает минимальные требования и (или) уровень сертификации учителя и результаты аттестации превышают минимальные требования. Эти выплаты осуществляются в двух третях стран ОЭСР, и в половине стран выплачиваются оба вида надбавок. Почти во всех странах квалификация и качество работы служат критериями для назначения базовой ставки. В 18 странах установлены надбавки за успехи в профессиональном развитии. Учительская зарплата пересматривается ежегодно или от случая к случаю, в разных странах это могут делать ведущий учитель, либо директор школы, либо местные, региональные или национальные органы власти. Разные страны выплачивают дополнительные вознаграждения учителям либо как надбавку к основной зарплате,

¹⁵ ОЭСР не собирает данные о сумме выплат, а только о том, доступны ли дополнительные выплаты и на каком уровне принимаются решения о назначении таких выплат (данные см. в табл. D3.3a и табл. D3.3b, D3.3c и D3.3d, а также в приложении 3 www.oecd.org/edu/eag2010).

Рис. 3.6(а)

	Опыт	Критерии, основанные на условиях преподавания/обязанностях																													
		Стаж работы учителем	Управленческие функции в дополнение к учительским обязанностям			Учебная нагрузка превышает стандартную трудовую договором на полную рабочую неделю			Особые функции (консультирование учащихся, помощь в выборе будущей профессии)			Работа в неблагополучном, отдаленном районе или районе с высокой стоимостью жизни (местная надбавка)			Дополнительные виды деятельности (наприм., спортивный клуб, драматический кружок, летние школы, группы продленного дня и т.д.)			Работа с учащимися с особыми образовательными потребностями (в общеобразовательных школах)			Ведение тех или иных специальных курсов										
Страны – члены ОЭСР	Австралия	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–			
	Австрия	–	▲	–	▲	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		
	Бельгия (Фламандское сообщество)	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		
	Бельгия (Французское сообщество)	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		
	Чили	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Чехия	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲
	Дания	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲
	Англия	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲
	Финляндия	–	▲	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Франция	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Германия	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Греция	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Венгрия	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Исландия	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲
	Ирландия	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲
	Италия	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Япония	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Корея	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Люксембург	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Мексика	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲
	Нидерланды	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲	–	▲	▲
Новая Зеландия	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	
Норвегия	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	
Польша	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	
Португалия	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	
Шотландия	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	
Словакия	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Испания	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	
Швеция	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	
Швейцария	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	
Турция	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
США	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	
Страны – партнеры ОЭСР	Бразилия	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Эстония	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	
	Израиль	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Российская Федерация	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Словения	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

– : Определение позиции на основной зарплатной шкале.

▲ : Решения о назначении дополнительных выплат, предоставляемых ежегодно.

△ : Решения о назначении дополнительных единовременных выплат.

Источник: ОЭСР, Краткий обзор вопросов образования за 2010 г. Приложение 3 с примечаниями.

Пожалуйста, обратитесь к «Руководству для читателя» в «Кратком обзоре вопросов образования за 2010 г.»,

где содержится информация относительно символов, заменяющих недостающие данные.

http://dx.doi.org/10.1787/888932310510

либо в виде ежегодного платежа, либо от случая к случаю, либо единовременно.

Достичь тесной связи между качеством работы учителя и вознаграждением оказалось непросто.

Тринадцать стран ОЭСР и две страны, не являющиеся членами организации, выплачивают дополнительные вознаграждения за выдающиеся успехи в преподавании. В двух третях из этих

Рис. 3.6 (б) Критерии назначения дополнительных выплат в государственных учреждениях

		Критерии, основанные на квалификации учителя, его образовании и качестве работы										Критерии, основанные на демографических характеристиках				Другое						
		Начальный образовательный уровень выше минимально необходимого			Уровень подготовки, полученной в течение профессиональной деятельности, или результаты аттестации выше минимально необходимого			Выдающиеся успехи в преподавании			Успешное профессиональное развитие			Высокие результаты квалификационных экзаменов			Уровень образования и квалификации, позволяющий преподавать несколько предметов			Семейное положение (женат/замужем, количество детей)		Возраст (независимо от стажа работы учителем)
Страны — члены ОЭСР	Австралия	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	▲	-	▲
	Австрия	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	▲	-	▲
	Бельгия (Фламандское сообщество)	-	-	-	-	▲	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	▲
	Бельгия (Французское сообщество)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	▲
	Чили	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	▲
	Чехия	-	-	-	-	-	-	-	▲	▲	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	▲
	Дания	-	▲	▲	-	▲	▲	-	▲	▲	-	-	-	-	▲	▲	-	-	-	-	-	▲
	Англия	-	▲	▲	-	▲	▲	-	▲	▲	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	▲
	Финляндия	-	-	-	-	▲	-	-	▲	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	▲
	Франция	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	▲
	Германия	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Греция	-	-	-	-	▲	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Венгрия	-	-	-	-	-	-	-	▲	-	-	-	-	-	▲	-	-	-	-	-	-	▲
	Исландия	-	▲	▲	-	▲	▲	-	-	-	-	▲	▲	-	-	▲	-	-	-	-	▲	-
	Ирландия	-	▲	-	-	▲	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Италия	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Япония	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	▲
	Корея	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	▲	-	-	-	-	-	-	-	-	-	▲
	Люксембург	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Мексика	-	▲	-	-	▲	-	-	▲	-	-	▲	-	-	▲	-	-	-	-	-	-	-
	Нидерланды	-	▲	▲	-	▲	▲	-	▲	▲	-	▲	▲	-	▲	▲	-	-	-	-	-	-
	Новая Зеландия	-	-	-	-	-	-	-	▲	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	▲
	Норвегия	-	▲	-	-	▲	-	-	▲	-	-	▲	-	-	▲	-	-	-	-	-	-	▲
	Польша	-	▲	▲	-	-	-	-	▲	▲	-	-	-	-	▲	▲	-	-	-	-	-	▲
	Португалия	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Шотландия	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Словакия	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	▲	
Испания	-	-	-	-	▲	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Швеция	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Швейцария	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	▲	
Турция	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	▲	
США	-	▲	-	-	▲	-	-	▲	-	-	▲	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Страны — партнеры ОЭСР	Бразилия	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	▲
	Эстония	-	-	-	-	-	-	-	▲	▲	-	-	-	-	▲	▲	-	-	-	-	-	-
	Израиль	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Российская Федерация	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	▲
	Словения	▲	-	-	-	-	-	-	▲	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	▲

– : Определение позиции на основной зарплатной шкале.
 ▲ : Решения о назначении дополнительных выплат, предоставляемых ежегодно.
 ▲ : Решения о назначении дополнительных единовременных выплат.

Источник: ОЭСР, Краткий обзор вопросов образования за 2010 г. Приложение 3 с примечаниями.
 Пожалуйста, обратитесь к «Руководству для читателя» в «Кратком обзоре вопросов образования за 2010 г.», где содержится информация относительно символов, заменяющих недостающие данные.
<http://dx.doi.org/10.1787/888932310510>

стран применяются единовременные выплаты, и в десяти странах — ежегодные. Примечательно, что в 13 из 15 стран, где соответствующие данные доступны и где учителям предлагается такой стимул — в Австрии, Чехии, Дании, Англии, Эстонии, Финляндии,

Венгрии, Мексике, Нидерландах, Новой Зеландии, Польше, Словении и Швеции, — решение о назначении дополнительного вознаграждения принимается на уровне школы. В ряде стран такие решения основываются на формальных показателях, в том числе на данных об успеваемости учащихся, но в большинстве случаев исходят из суждений коллег, которые, в свою очередь, основывают свое мнение на многочисленных источниках информации, и лишь некоторые из них можно подсчитать и представить в формальном виде.

Системы поощрения учителей, основанные на качестве их работы, в странах ОЭСР можно разделить на три типа: 1) вознаграждение по результатам работы, которое обычно подразумевает оценку качества преподавания на основании успеваемости учащихся и других критериев и поощрение учителей с лучшими результатами надбавками к зарплате и в некоторых случаях возможностью продвижения по карьерной лестнице; 2) вознаграждение за знания и умения, т. е. надбавку к зарплате за более глубокие познания и более разнообразные умения, способствующие, как считается, повышению успеваемости учащихся; 3) выплаты из расчета на школу, т. е. финансовое вознаграждение для группы. Сторонники выплат по результатам работы аргументируют свою позицию тем, что это справедливее, чем платить всем одинаково, что выплаты по результатам работы мотивируют учителей и повышают успеваемость учащихся, что очевидная связь между расходами на образование и успеваемостью учащихся способствует росту общественной поддержки. Противники выплат по результатам работы учителей, как правило, ссылаются на то, что объективно определить качество работы очень сложно, и это ставит под сомнение справедливость распределения выплат; что при такой системе оплаты учителя меньше сотрудничают между собой; что финансовое вознаграждение не мотивирует учителей; что они сосредотачивают все усилия в преподавании лишь на достижении установленных показателей; что стоимость внедрения такой системы слишком высока. Исследования в этой области весьма сложны и трудоемки, и работ, вызывающих доверие, слишком мало, чтобы сделать однозначный вывод об эффективности дополнительных выплат в зависимости от результатов работы учителей.

Имеющийся опыт выплат по результатам работы учителей вызывает вопросы относительно планирования таких выплат, в том числе касающиеся...

Хотя опыт выплат по результатам работы учителей в странах ОЭСР пока небольшой, исследование ОЭСР проясняет ряд общих вопросов относительно того, за что следует выплачивать вознаграждения, кому их выплачивать и как структурировать систему выплат¹⁶.

¹⁶ OECD (2009) *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers — International Practices*. OECD Publishing, Paris.

...того, за что следует выплачивать вознаграждения...

Выплаты по результатам работы учителя подразумевают вознаграждение за нечто большее, чем дипломы и профессиональный опыт, которые, как уже было сказано, не могут служить надежными показателями эффективности преподавания. Исследования показали, что об эффективности преподавания можно судить по успеваемости учащихся, т. е. оценку работы как учителя, так и учащихся можно включить в систему материального поощрения учителей. Какие бы критерии ни были выбраны, они должны быть понятны учителю и применяться последовательно.

Критерии оценки должны быть обоснованными, надежными, и сами учителя должны считать их справедливыми и точными. В частности, в некоторых странах есть практика оценки работы учителя на основе многочисленных отзывов квалифицированных экспертов, которые в своих суждениях опираются на стандартизованные показатели, которые, по мнению самих учителей, свидетельствуют о высоком качестве работы учителя. Среди других критериев могут быть усилия учителя по совершенствованию школы в целом или высокий уровень квалификации в той или иной области, подтвержденный соответствующими документами.

Если критерием для определения размера вознаграждения учителя является успеваемость учащихся, возникает необходимость в создании надежной системы управления данными, которая бы объединяла сведения об учителях и учащихся. В частности, если используется критерий «добавленной стоимости», базы данных должны позволять проследить прогресс учащихся по годам и понять, как каждый отдельный учитель поспособствовал росту успеваемости учащихся. В рамках кампании, направленной на повышение качества данных, были определены требования к данным при реализации таких подходов¹⁷. Критерии оценки успеваемости учащихся включают результаты тестов, количество записавшихся на курсы углубленного изучения тех или иных предметов, посещаемость, процент выпускников и процент учащихся, бросивших школу. Дополнительным критерием оценки успеваемости может быть анализ работ учащихся, но для организации группы квалифицированных экспертов, которые бы рассматривали портфолио учащихся и отмечали признаки прогресса, требуются время и средства. Если для определения «добавленной стоимости» использовать тесты (например, с помощью статистических методов анализировать текущие результаты тестирования учащихся в свете предыдущих достижений и тем самым получать точную картину влияния школы/учителя на успеваемость учащихся), то эти тесты должны позволять

¹⁷ Data Quality Campaign, 2009 <http://www.dataqualitycampaign.org/survey/elements>

проводить анализ прогресса в учебе каждого учащегося в отдельности из года в год.

...кому выплачивать вознаграждения...

Главный вопрос — как должны распределяться вознаграждения: каждому учителю в отдельности, группе учителей или всей школе. Каждый подход имеет свои преимущества и недостатки.

Индивидуальные выплаты могут быть полезны для выявления наиболее эффективных сотрудников и мотивируют к более усердной работе, поскольку у учителя в этом случае возникает представление, что получение вознаграждения зависит только от его собственных усилий. Однако разграничить влияние отдельного учителя и влияние тех, кто работал в том же классе до него, а также влияние других факторов, таких как обстановка в школе, непросто.

Альтернативой может быть анализ работы группы учителей как отдельной единицы. Такой группой могут быть команды преподавателей на уровне учебной параллели, отделения по учебным дисциплинам или любые другие объединения, соответствующие организационной структуре школы и ее задачам. Вознаграждения, выделяемые группе учителей, как показала практика, способствуют сплочению коллектива и взаимному обучению учителей, что может положительно сказаться на результатах.

Вознаграждения, выделяемые всей школе, стимулируют сотрудничество между учителями, направленное на соответствие работы школы критериям назначения дополнительных выплат, но среди недостатков такого подхода может быть ослабление связи между индивидуальными усилиями учителей и вознаграждением. При использовании любой разновидности группового подхода возникает риск поощрить тех, кто уклоняется от работы. В некоторых странах, чтобы ограничить этот риск, награждают только небольшие группы или учреждают программы для оказания социального давления и отслеживания вклада каждого учителя в успех группы. Еще один вопрос — назначать ли дополнительные выплаты другим сотрудникам школы, помимо учителей. Директор и заместитель директора могут не преподавать, но их работа крайне важна для создания условий, способствующих повышению успеваемости учащихся.

...как структурировать систему выплат.

Системы также различаются по тому, составляют ли дополнительные выплаты одну фиксированную сумму, распределяемую в соответствии с достижениями учителей (например, премия — наиболее эффективной четверти от общего числа эффективных учителей), или это премии, назначаемые любому учителю, который достиг определенного уровня эффективности. Первый вариант имеет то преимущество, что позволяет сразу установить максимальную сумму, которую потратит на эти цели регион или страна, но, как отмечалось выше, такие условия могут демотивировать тех, кто не верит, что способен показать результаты лучше, чем

Врезка 3.4. Комплексный подход к оценке работы учителей и их материальному поощрению в Сингапуре

Сингапур принимает меры к тому, чтобы лучшие выпускники педагогических вузов могли начать свою карьеру с конкурентоспособной в сравнении с другими профессиями зарплаты и продолжали работать в условиях комплексной и последовательной системы оценки качества преподавания и поощрения учителя.

Сингапур внедрил последовательную и комплексную систему оценки качества преподавания и профессионального развития учителей. На разных этапах профессиональной карьеры учителю предлагаются различные стимулы, согласованные с целями образовательной системы, что позволяет отбирать и поощрять эффективных учителей. Система сложилась с течением времени и уточнялась по мере возникновения новых вопросов и изменения обстоятельств.

Каждому, кто начал работать учителем в Сингапуре, ежегодная аттестация дает возможность получать премию за высокое качество преподавания в размере 10–30% основной зарплаты. Сингапурская система мониторинга качества преподавания включает оценку вклада учителя в углубление познаний учащихся и в их личностное развитие, его сотрудничества с родителями и местным сообществом и вклада в профессиональное развитие коллег и школы в целом. Учителя с выдающимися результатами работы получают доплаты из школьного премиального фонда. Аттестация также позволяет выявить пробелы в подготовке учителя, и на этом может основываться его личный план профессионального развития на следующий год. Все учителя имеют право на 100 часов занятий по повышению квалификации ежегодно, для учителя эти курсы являются бесплатными. Учителя, не справляющиеся с работой, получают помощь, и если они продолжают показывать низкие результаты, их увольняют.

Кроме того, учителям компенсируют затраты на занятия с целью углубления своих знаний и расширения умений, на подписку на профессиональные издания, на изучение иностранных языков и освоение новых технологий. Переходя с одного этапа профессиональной карьеры на другой, учителя получают все более значительные денежные выплаты за более широкий круг обязанностей и больший вклад в развитие профессии и школы. Для удержания эффективных учителей в профессии разработана привлекательная система пенсионного обеспечения.

Многие компоненты сингапурской системы образования представляют интерес, но главное в ней — ее целостность. Поскольку образовательная система в Сингапуре единая и учителя назначаются централизованно, рыночные механизмы здесь не играют такой роли, как в других странах. В школах не возникает проблем с кадрами, поскольку учителя распределяются в те школы, где существует наибольшая потребность в них, и в результате этого в каждой школе есть как более опытные, так и менее опытные учителя.

коллеги. Риск расхолодить тех учителей, кто в силу тех или иных причин не может рассчитывать на успех, снимается там, где при оценке работы учителей или школ учитываются контекстуальные факторы, такие как социально-экономические условия или предыдущие успехи, что дает учителям, работающим с наиболее проблемными учащимися, шанс достичь относительно хороших результатов.

Если альтернативой выделению фиксированной суммы школам являются выплаты всем учителям, достигшим заданного уровня качества преподавания, то прежде всего следует точно определить, что должен делать учитель, чтобы соответствовать этому уровню. В этом случае возможность получить надбавку к зарплате появится у большего числа учителей, а значит, у них будет стимул совершенствовать свои умения и навыки и добиваться более эффективной работы. При этом, естественно, увеличится сумма, которую необходимо выделить на дополнительные выплаты учителям, чтобы премию получили большинство или даже все учителя. Прекратить выплату дополнительных вознаграждений — значит обречь на гибель систему материального поощрения учителей и тем самым поставить под сомнение идею совершенствования образования, которую она представляет. Выбор — платить премии определенному числу наиболее эффективных, предварительно проранжировав учителей по степени эффективности, или выплачивать надбавки всем, чья работа соответствует фиксированным критериям качества, — зависит от количества доступных средств, хотя образовательная система может остановиться и на сочетании этих двух способов поощрения.

4. Вовлечение учителей в реформирование образования

Показатели, характеризующие качество обучения в школе, зависят от того, что происходит в каждом классе, поэтому только те реформы, которые успешно реализуются на уровне классов, могут быть эффективными. Таким образом, роль учителей в разработке и осуществлении образовательной реформы крайне важна, и школьные преобразования не принесут никаких результатов, пока не получат поддержку «снизу». Те, кто отвечает за реформы, должны внятно сформулировать свои цели и вовлечь в процесс реформирования всех заинтересованных лиц, всех тех, кого затронут результаты преобразований. Учителя выступают при этом не только исполнителями, но и творцами перемен. Реформы, которые осуществлялись при поддержке сильных профсоюзов, гораздо чаще оказывались успешными, чем те реформы, в которых профсоюзы не принимали активного участия.

4.1. Как добиться того, чтобы реформа работала

В предыдущих главах мы обсуждали ряд аспектов школьной реформы, которые могут способствовать повышению эффективности преподавания. Они подводят нас к главному вопросу саммита — как организовать конструктивное социальное взаимодействие между чиновниками системы образования

и профессиональными педагогическими объединениями, чтобы его результатом стало реформирование системы образования на благо учащихся.

Радикальные изменения привычной системы могут провоцировать у учителей чувство неопределенности и неуверенности, и они могут начать сопротивляться нововведениям, а без активного и охотного участия учителей большинство образовательных реформ проваливается. Шансы на успех можно повысить, если проводить эффективные консультации, быть готовым к компромиссам и — самое главное — если вовлекать учителей в планирование и осуществление реформы. На пути от консультаций к вовлечению процесс реформирования начинает ориентироваться на преобразование школ в учебные организации во главе с педагогами-профессионалами.

В то же время учителя и весь круг заинтересованных лиц не должны иметь права вето на образовательные реформы, утвержденные путем демократических политических процедур. Предоставить им такое право — значило бы рисковать поддержкой общества, от которого образование зависит в столь значительной степени. Баланс найти трудно, решающее значение здесь приобретают открытый, непрерывный и систематический диалог и консультации, которые свидетельствуют о признании учителей в качестве специалистов в преподавании и обучении, способных внести существенный вклад в разработку реформ. В этой главе рассматриваются некоторые вопросы по теме, но мы не ставили перед собой задачу выработать план по привлечению учителей к участию в реформе.

Перемены вызывают чувство неопределенности, поэтому люди часто предпочитают им статус-кво. Чтобы преодолеть сопротивление изменениям, образовательные системы должны принимать специальные меры в их поддержку и лучше доносить свои цели до общества.

Как и в других отраслях государственного сектора, осуществление реформы в образовании может затрудняться вследствие сопротивления заинтересованных лиц, если им кажется, что они что-то потеряют в результате нововведений. Поэтому для успешного реформирования системы образования недостаточно просто разработать такие реформы, которые способны изменить показатели обучения, — нужно найти способ преодолеть опасения заинтересованных лиц, иначе инициативу не поддержат те, кто представляет систему. Это очень непростая задача, ведь люди часто предпочитают избегать потенциальных потерь, вместо того чтобы надеяться на потенциальные приобретения, и склонны преувеличивать затраты и недооценивать преимущества изменений.

Учителя не одиноки в своем стремлении защитить привычную им систему перед лицом неопределенности и неудавшихся в прошлом реформ. Охранительные тенденции при реформировании

образования умножаются за счет того, что реформы затрагивают интересы множества людей: учащихся, родителей, учителей, работодателей и профсоюзов. Отдельную проблему составляет неопределенность в отношении затрат, поскольку образовательная инфраструктура огромна и включает множество органов власти на различных уровнях, каждый из которых пытается свести к минимуму или перевести на другой уровень расходы по проведению реформы¹⁸.

Поставщики образовательных услуг обычно хорошо известны и внушают больше доверия обществу, чем политики. Последним может быть непросто привести доводы в пользу реформы, поскольку нет единого мнения о том, как следует оценивать достижения в образовании: отчасти это объясняется сложным сочетанием целей (справедливость, эффективность, качество, выбор, сдерживание затрат и т. д.), но прежде всего — недостатком надежных, общепринятых показателей качества образования. Трудно осуществить реформу, основанную на фактических данных, когда эти данные отсутствуют или оспариваются. Одно из следствий такого положения дел состоит в том, что разрозненные факты, отдельные данные или появление одного резонансного исследования могут оказать несоизмеримое влияние на политические дебаты.

Для преодоления этих препятствий в системе образования должны применяться самые современные знания, профессиональные умения и адекватные институциональные формы организации для распространения информации о новых задачах и обязанностях в рамках осуществления реформ. Многие из тех реформ, которые в итоге оказались успешными, потребовали значительных инвестиций в развитие профессионалов или объединения реформ в блоки, что позволило добиться их поддержки в соответствующих институтах.

Опыт проведения реформ подсказывает, как привлечь к этому процессу учителей.

В сентябре 2008 г. начальники управлений министерств образования стран ОЭСР встретились, чтобы обсудить, почему

¹⁸ Оценить затраты и выгоды от конкретных мер очень трудно в связи с большим количеством факторов, оказывающих одновременное влияние на результаты. Редко удается установить ясные, определенные связи между политическими стратегиями и результатами, особенно учитывая отставание результатов по времени. Разработка и осуществление реформы может занять многие годы, и пройдет еще десяток лет или больше, прежде чем ее воздействие станет реально ощутимым. Это ослабляет стимулы к работе не только у избранных на конкретный срок политиков, инициирующих реформы, результаты которых проявятся через многие годы, но и у учителей, которые должны их реализовать. Во многих странах дополнительную проблему составляет координирование проведения реформы на разных уровнях государственной власти и с учетом многочисленных региональных и местных юрисдикций. Системы образования охватывают как районные школы и независимые университеты, так и национальные министерства. Полномочия учреждений и органов власти варьируют от страны к стране, как и относительное значение и независимость негосударственных поставщиков образовательных услуг. Разработчики реформ должны учитывать круг полномочий участников ее осуществления.

некоторые реформы образования успешны, а другие проваливаются. Они искали пути привлечения к поддержке реформ родителей, учителей и политиков и старались понять, что может повлиять на мнение каждой категории заинтересованных лиц, если они выступают против реформ. Несколько тем во время этой беседы повторялись снова и снова.

- Политики должны прийти к консенсусу относительно целей образовательной реформы и активно привлекать заинтересованных лиц, особенно учителей, к обдумыванию и реализации политических задач.
- Некоторые реформы только выигрывают от внешнего давления или кризиса, поскольку возникают убедительные доводы в пользу изменений.
- Чтобы результаты реформы были благоприятными, ожидания относительно ее сроков и характера у политиков и заинтересованных лиц должны быть реалистичными.
- Проведение реформы требует стабильного финансирования.
- Существует тенденция перехода от инициирования реформ как таковых к построению саморегулирующихся систем с интенсивной обратной связью на всех уровнях, с продуманными стимулами к совершенствованию и инструментами, способствующими улучшению результатов.
- Необходимо инвестировать средства в развитие навыков управления изменениями в образовательной системе. Учителей нужно убедить в том, что, развив в себе такие навыки, они приобретут инструменты для изменения и их заинтересованность в повышении успеваемости учащихся получит признание.
- В основу принятия политических решений должны быть положены надежные данные и факты, включая международные контрольные показатели, национальные обзоры и инспекцию, что позволяет делать более обоснованные выводы.
- Те или иные факты относительно организации образования наиболее полезны, когда поступают в институты вместе с информацией о том, как с их помощью повысить результаты, и соответствующими инструментами.
- Для всеобъемлющей реформы образовательной системы необходимо участие всего правительства страны, так как она требует эффективной координации и единого руководства всеми задействованными министерствами.

Недавний обзор государственных реформ, проведенный ОЭСР, показал, что привлечение к активному участию тех, на кого реформа окажет непосредственное влияние, требует вложений¹⁹. Политические консультации не гарантируют отсутствия конфликтов при осуществлении реформ в наиболее

¹⁹ OECD (2010) Making Reform Happen. OECD Publishing, Paris.

проблемных областях, но с течением времени, по-видимому, приносят плоды, в частности способствуют большему взаимному доверию участников (см. также врезку 4.2). В этом случае заинтересованные лица будут придерживаться достигнутых соглашений, а значит, их субъективные потери от реформ будут ниже.

В научно-исследовательской литературе много внимания уделяется компенсации потерь тем заинтересованным лицам, которые пострадают от проведения реформы: можно отсрочить для них наступление перемен, хотя бы на какое-то время, либо выплатить дополнительное вознаграждение. Если такой компенсации не последует, может усилиться сопротивление реформе, а чрезмерная компенсация может обойтись слишком дорого или снизить эффект самой реформы. К тому же чрезмерная компенсация усилит оппозицию по отношению к будущим реформам, так как видимая слабость правительства приводит к тому, что от него пытаются добиться максимальных уступок.

Учителя должны быть активными участниками реформы — не только ее исполнителями, но и ее разработчиками...

Поддержка реформы учителями — не только вопрос политики и прагматики. Исследования условий эффективного профессионального развития свидетельствуют о том, что учителя должны активно участвовать в анализе собственной практики с точки зрения ее соответствия профессиональным нормам и прогресса учащихся — с точки зрения стандартов обучения. Чтобы обеспечить такое участие учителей, реформа должна иметь понятную и хорошо структурированную политическую основу. Это в огромной степени зависит от отдельных институтов и традиций конкретной страны.

В контексте каждой реформы необходимо четко определять роль и сферу компетенции каждого участника, и каждый участник должен быть твердо убежден в необходимости доверия, сотрудничества, обмена информацией, а также в строгом соблюдении плана работ по осуществлению реформы.

...и реформа должна основываться на глубоком исследовании и анализе.

Чтобы обеспечить участие в реформе, требуются последовательные и согласованные усилия по убеждению тех, кого она затронет, в ее необходимости, и в частности по информированию общественности о том, во сколько обойдется нероформирование. Это может быть особенно непросто, когда затраты на поддержание статус-кво менее очевидны, чем затраты на изменения.

Последнее по порядку, но не по значимости: политические стратегии должны разрабатываться на базе глубоких и основательных исследований и анализов. Если сторонники реформы смогут добиться ее поддержки со стороны экспертов

и общественности, причем сделать это, предоставив убедительные данные, свидетельствующие о необходимости изменений, их позиции сильно укрепятся.

Понимание важности участия учителей в реформах возрастает. Их обсуждение должно происходить как на уровне национальных профессиональных организаций, так и между коллегами на местах.

Работа над реформированием образования в партнерстве с учителями получает все большее признание среди политиков. Министры образования стран ОЭСР, встретившиеся в Дублине в марте 2004 г., были единодушны в вопросе о значении участия учителей: «Активное участие учителей и педагогических организаций в дискуссии об образовательной реформе и в реализации изменений крайне значимо». Министры обязались проводить консультации и коллективные мероприятия и с энтузиазмом встретили сообщения от ряда ведущих стран о том, что педагогические организации принимают участие в разработке новых подходов к аттестации учителей и структурированию педагогической карьеры²⁰. Важность участия учителей отмечала в 2003 г. и экспертная комиссия по применению рекомендаций относительно педагогических кадров при МОТ/ЮНЕСКО: «Общественный диалог — залог успешной реализации реформы в образовании. Без активного участия учителей и их организаций, т. е. тех, кто в первую очередь ответствен за осуществление реформы, в разработке ключевых аспектов образовательной политики и ее целей система образования не может и надеяться на то, чтобы добиться улучшения качества обучения»²¹. Однако эксперты комиссии также отметили, что «общественный диалог в образовании остается в большинстве стран плохо отрегулированным, нестабильным процессом принятия решений». В 2006 г. комиссия констатировала: «Основные условия для того, чтобы диалог состоялся, — демократическая культура, уважение законов и правил и институты или механизмы, позволяющие людям в индивидуальном или коллективном (через профсоюзы или ассоциации) порядке выражать свои взгляды по вопросам, касающимся их повседневной жизни, как личной, так и профессиональной... Это подразумевает уважение к профессиональной свободе и активное участие учителей в решении ряда профессиональных вопросов — связанных с учебным планом, педагогической теорией и практикой, оценкой прогресса учащихся, а также со структурой образования... Органы управления образованием и профсоюзы учителей должны пытаться совместно анализировать проблемы и находить решения.

²⁰ Dempsey N. (2004) Chair's Summary, Meeting of OECD Education Ministers: Raising the Quality of Learning for All. Dublin, Ireland www.oecd.org/edumin2004.

²¹ ILO/UNESCO (2003) Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel. ILO/UNESCO (CEART), Geneva and Paris.

Участие и консультации — не панацея в преодолении... трудностей, но это практически единственные механизмы борьбы со страхами и создания положительного климата как условия разработки и реализации политики в образовании»²².

Помимо консультативных механизмов существуют также институции, которые могут способствовать развитию диалога и привлечению учителей и их профессиональных ассоциаций к формированию политики. В некоторых странах учителя и другие группы заинтересованных лиц имеют институционализированную возможность участвовать в разработке политики и, самое главное, в определении профессиональных норм и стандартов качества педагогического образования, введения преподавателей в должность, эффективности преподавания и профессионального развития (см. врезки 4.1–4.6). Такие организации стремятся добиться профессиональной независимости и вместе с тем государственной подотчетности — сочетания, которое давно уже характеризует объединения специалистов в других профессиях, таких как медицина, инженерное дело и право.

Врезка 4.1.

Как в Австралии привлекают к участию в реформах профсоюзы

Профсоюзы учителей участвуют в установлении профессиональных норм в стране.

Австралийский институт преподавателей и руководителей школ (Australian Institute for Teaching and School Leadership, AITSL) окончательно оформил национальные профессиональные нормы для учителей, а федеральные министры и министры образования штатов утвердили их в конце декабря 2010 г. В этих нормах закреплено, что должен знать и уметь учитель на разных этапах своей профессиональной деятельности — будучи выпускником вуза, опытным специалистом, первоклассным специалистом и ведущим специалистом. Его квалификация оценивается в трех областях: профессионального знания, профессиональной практики и профессионального взаимодействия. AITSL ввел Национальный союз образования в состав независимой структуры, которая является национальным лидером в реформировании образования и задает высшие стандарты в преподавании и руководстве школой, на которые ориентируются чиновники федерального правительства, а также штатов и территорий. AITSL обеспечивает соблюдение строгих общенациональных профессиональных стандартов, стимулируя и направляя профессиональное развитие учителей и руководителей школы, поддерживая сотрудничество специалистов в разных областях науки и взаимодействуя с ведущими профессиональными организациями.

²² ILO/UNESCO CEART (2006).

Таким образом, учителя получают возможность более активно участвовать в определении критериев пригодности к их профессии, условий продвижения по карьерной лестнице и оснований для увольнения неэффективных преподавателей. Этот подход соответствует Рекомендациям в отношении статуса учителей, разработанным МОТ/ЮНЕСКО, — документу, получившему поддержку ЮНЕСКО, МОТ и стран ОЭСР, а также преподавательских профсоюзов.

Врезка 4.2. Как в Финляндии укрепляют доверие Финские учителя давно получили высокий профессиональный статус, но только недавно добились такого уровня доверия, который позволяет им взять на себя ответственность за изменения в образовании.

Возможно, наибольшую трудность в связи с реформами представляет доверие. Доверие нельзя установить законодательно. Та исключительная роль, которую играет доверие в отношениях между правительством и учителями в Финляндии, может поставить под сомнение возможность применения финского опыта в других странах, особенно если рассматривать доверие как предварительное условие для проведения глубоких институциональных реформ общеобразовательной школы. Но что касается отношений между учителями и обществом в целом, финский опыт говорит о том, что доверие по крайней мере в той же степени следствие политических решений, что и продукт господствующей культуры.

В построении образовательной системы Финляндия исходит из того, что учащиеся лучше всего учатся, когда у их учителей высокий моральный дух, а моральный дух учителей не будет высоким, если они будут ощущать давление со стороны властей. Доверять учителям — значит знать их мнение о том, что следует сделать, чтобы улучшить достижения учащихся, действовать, насколько возможно, в соответствии с этим мнением и помогать учителям в приобретении необходимой квалификации для удовлетворения потребностей учащихся. Уважение, которым исторически пользуются учителя в Финляндии, стало надежным основанием для проведения реформ. Но финские учителя только недавно обрели значительную степень независимости при принятии решений, касающихся учебного плана, аттестации и других вопросов. Это доверие со стороны правительства, а также вновь обретенный ими статус выпускников университетов, обучавшихся по высокоселективным учебным программам, воодушевили учителей на такую работу, которая еще более укрепила доверие к ним со стороны родителей и общества в целом.

Помимо системных консультативных механизмов и усилий политиков большое значение для успеха реформ имеет взаимодействие учителей на уровне школы. Оно означает, что учителя берут на себя ответственность за местные изменения как члены учебных сообществ.

Врезка 4.3. Профессиональное взаимодействие учителей на уровне школы в Швеции***Консенсус — главный принцип принятия решений в Швеции.***

Стороны образовательного процесса ведут диалог и сотрудничают друг с другом, хотя это не всегда приводит к консенсусу по вопросу изменений в образовательной политике. Представители Шведской ассоциации местных органов власти и учительских профсоюзов часто участвуют в качестве экспертов в работе правительственных комиссий или консультационных групп по вопросам политики в области школьного образования. Заинтересованные стороны также могут представлять свои взгляды через контрольные органы, отвечать на официальные запросы и предложения правительства. Помимо таких организованных форм сотрудничества возможности для диалога между сторонами и консультаций создают различного рода переговоры и встречи.

На местном уровне и в отдельных школах Указ о рабочем самоуправлении гарантирует, что работодатели консультируются с работниками, прежде чем принимать важные решения относительно их рабочих мест. Более того, в 1992 г. представители работников заключили соглашение, которое определило основы профессионального взаимодействия на рабочем месте. По этому соглашению работодатели и учителя стремятся достичь взаимопонимания по вопросам, касающимся условий работы.

4.2. Обеспечение стратегических взаимоотношений между правительством и профсоюзами учителей***Конфликт между профсоюзами и реформаторами успешнее всего преодолевался не там, где профсоюзы слабы, а там, где они являются настоящей силой и готовы сотрудничать с реформаторами.***

Может показаться, что профсоюзы препятствуют реализации многообещающих программ по реформированию школьного образования, отдавая предпочтение насущным экономическим проблемам, а не тому, что, судя по данным различных исследований, помогает учащимся добиться успехов. Однако то, что во многих странах с наилучшими показателями успеваемости учащихся профсоюзы учителей представляют реальную силу и чем успешнее система образования страны, тем более вероятно, что власти конструктивно сотрудничают с профсоюзами и относятся к преподавателям как к заслуживающим доверия коллегам, — установленный факт²³.

Как показано во врезке 4.4, если учителя и их организации конструктивно сотрудничают с центральной властью в лице

²³ Обзор исследований, посвященных педагогическим организациям как политической силе, был опубликован недавно Ниной Басчия. Также см.: Bangs J., MacBeath J., Galton M. (2010) *Reinventing Schools, Reforming Teaching*. Cambridge, UK.

Врезка 4.4. Успешное сотрудничество в Онтарио
Учителя одобрили реформы образования в Онтарио, потому что правительство советовалось с ними относительно их реализации и следило за тем, чтобы их осуществляли профессионалы, а не бюрократы.

В 2003 г. канадская провинция Онтарио инициировала проведение комплексной реформы, направленной на то, чтобы увеличить процент полностью прошедших курс обучения среди учащихся школ, а также повысить показатели грамотности и знания арифметики. Отличительными чертами реформы были: 1) стратегии, сосредоточенные непосредственно на повышении качества преподавания; 2) тщательное и детальное отслеживание преподавания с предоставлением учителям возможности применять новые идеи на практике и учиться у коллег; 3) единая, интегрированная стратегия реформы и конкретные ожидания от ее результатов как у учителей, так и у учащихся; 4) поддержка реформ со стороны учителей. Последнее условие — поддержка учителей, — как потом выяснилось, оказалось решающим в успехе реформы.

Главным шагом стало подписание коллективного договора сроком на четыре года между министерством образования провинции и четырьмя основными профсоюзами учителей. Достигнув консенсуса в главном, министерство и профсоюзы смогли затем согласовать стратегию преобразований в области образования с интересами учителей. Тем самым министерство получило гарантию стабильности в трудовых отношениях на определенный период, что позволило сосредоточиться на повышении качества образования.

От министерства потребовалось немало усилий для того, чтобы учителя, школы и профсоюзы убедились в реалистичности и продуктивности его видения реформы. Министерство четко разграничило сферы ответственности. Роль министерства заключалась в том, чтобы конкретно сформулировать ожидания и цели, обеспечить финансирование, достичь рабочего соглашения о коллективном договоре, в который заложены цели повышения качества преподавания и обучения, предоставить консультации внешних экспертов и поддержку проблемным школам. Роль региона состояла в согласовании политики управления персоналом и найма сотрудников с общей стратегией реформы и в поддержке школ. Роль школ была крайне важной в том смысле, что именно там должны были произойти изменения; и до тех пор пока задачи и импульс к переменам исходят «сверху», а не «снизу», роль участников реформирования вне стен школы заключалась в том, чтобы поддерживать обучение и изменения, происходящие в школах.

На политическом уровне ответственные за проведение реформы поставили своей задачей вовлечение в процесс учителей и их представителей. Заместитель министра ежеквартально встречался с руководителями основных профсоюзов, организаций управляющих и главных ассоциаций для отслеживания хода преобразований. Два-четыре раза в год министерство проводило

круглые столы по вопросам взаимодействия в сфере образования, в ходе которых широкий круг заинтересованных лиц встречался с чиновниками. В результате этих встреч были сформированы рабочие группы, которые меньшим числом участников более подробно прорабатывали конкретные вопросы. В контексте этих усилий особое значение имело подписание в 2005 г. коллективного договора министерства с четырьмя главными профсоюзами учителей сроком на четыре года, с 2004 по 2008 г. Достигнув этого соглашения, министерство получило возможность вести переговоры об изменениях в стратегии образования, затрагивающих интересы профсоюзов, в том числе о сокращении количества учащихся в классе и выделении учителям дополнительного времени на подготовку, что привело к созданию 5000 и 2000 новых рабочих мест соответственно. Соглашение также позволило получить средства для найма в каждую школу на условиях полной или частичной занятости штатного сотрудника, ответственного за успеваемость учащихся. Второе соглашение сроком на четыре года было подписано в 2008 г.

Для осуществления реформы министерство разработало комплексную стратегию и сформировало новый секретариат со штатом 100 человек, ответственный за подготовку и обеспечение инициатив по повышению грамотности и знаний арифметики в начальной школе. Этот секретариат не был подведомствен министерству, и поэтому в его работе не возникло обычных бюрократических проволочек. Для курирования работы по повышению грамотности и знания арифметики были созданы команды в каждом регионе и каждой школе.

Таким образом, для проведения реформы министерство соединило внешнюю экспертизу с местным управлением в условиях гарантированной стабильности трудовых отношений. Непосредственно осуществлявшая преобразования команда, сформированная из учителей, директоров школ и специалистов в различных областях, обладала разносторонним опытом работы на местах, поэтому учителя и школьная администрация относились к ним с уважением и не воспринимали их как бюрократов. Стратегия была выстроена с таким расчетом, чтобы реформа представляла собой встречное движение, а не что-то насаждаемое «сверху».

Той же стратегии министерство придерживалось при реализации инициативы по повышению успеваемости старшеклассников. Вместо того чтобы формировать команду в министерстве, чиновники выделили деньги районам, чтобы те наняли ответственных за эту инициативу координаторов. Министерство также выделило средства на то, чтобы координаторы могли встречаться и обмениваться опытом. Итак, каждая средняя школа смогла нанять учителя, ответственного за успеваемость учащихся и получающего зарплату из местного бюджета, и должна была сформировать команду, задача которой состояла в том, чтобы выявить проблемы с учебой, которые появляются у того или иного учащегося, как можно раньше и предложить ему необходимую помощь.

Врезка 4.5. Изменение взаимоотношений между правительством и профсоюзами в США

В округе Монтгомери, штат Мэриленд, с профсоюзами была согласована модель сотрудничества, направленная на повышение качества обучения.

Государственные школы округа Монтгомери (ГШОМ) — шестнадцатая по величине система среднего образования в США. Долгое время округ считался благополучным, пока начиная с 1999 г. в нем не стал все более интенсивно происходить процесс урбанизации. Характерным примером трудностей, с которыми столкнулись школы округа, может служить начальная школа Брод Эйкрс, расположенная в юго-восточной части округа, в этнически разнородном районе. Ее учащиеся показали настолько низкие результаты при проведении государственных экзаменов, что встал вопрос о реструктуризации школы. Стала очевидной необходимость полномасштабной реформы обучения.

Ни руководители школы, ни Окружная ассоциация образования Монтгомери не сочли нужным менять сотрудников школы. Вместо этого они предприняли совместные усилия, в результате которых в 2000 г. учащиеся Брод Эйкрс показали результаты, сопоставимые с результатами их сверстников в намного более благополучных районах округа, и школа избежала расформирования. И этот уровень Брод Эйкрс поддерживает в течение последних восьми лет. Многие школы округа повторили этот путь целенаправленного совершенствования работы.

Сотрудничество способствует укреплению доверия. Результатом этого опыта стали три системы профессионального роста (СПР) — для учителей, администраторов и других сотрудников школы, — каждая из которых включает поддержку коллег и курирование работы новичков и тех, кто не справляется со своими обязанностями. Им оказывают помощь в налаживании успешной работы, если же работу не удастся улучшить в достаточной степени, сотрудника увольняют. СПР включают оценку качества работы и профессиональное развитие. СПР учителей, например, основана на шести нормативных показателях работы, производных от ключевых положений Национального совета по профессиональным педагогическим нормативам (National Board for Professional Teaching Standards). СПР обеспечивает подготовку учителей и специалистов, оценивающих их работу, с тем, чтобы выработать общий для них язык; устанавливает профессиональный цикл развития, согласно которому за официальным годом аттестации следуют годы, посвященные профессиональному развитию; организует программы профессионального развития на рабочем месте; разрабатывает критерии выявления учителей, не соответствующих занимаемой должности.

В апреле 2010 г. Окружная ассоциация образования Монтгомери и ГШОМ подписали соглашение об использовании



данных об успеваемости учащихся, в том числе результатов опросов учащихся и родителей, в качестве основы для установления двух из шести нормативных показателей работы, необходимых для проведения аттестации учителей и школ. Эта инициатива показательна как пример выработки общего понимания того, что наиболее полезно для учащихся.

чиновников министерства, вопросы, касающиеся заключения коллективного договора, легко можно отделить от профессиональных вопросов, таких как обеспечение введения новых учителей в профессию, дисциплины и профессионального развития преподавателей.

Врезка 4.6.

Стимулы к профессиональному росту учителей в Норвегии

В Норвегии правительственные организации и профсоюзы вместе работают над повышением и признанием квалификации учителя.

Союз образования Норвегии (Union of Education Norway) давно озаботился проблемой крайне немногочисленных стимулов к профессиональному росту у учителей. Существующие схемы предполагают, что, заняв руководящую должность, учителя перестают преподавать или посвящают преподаванию меньше времени. В 2008 г. в ходе переговоров с местными и региональными органами власти Союз образования выступил с предложением ввести новую шкалу заработной платы для учителей и сделать основой продвижения по карьерной лестнице профессиональную квалификацию специалиста. Предложение было принято, после чего была согласована процедура поощрения высококвалифицированных учителей, которых отбирали на основании оценок директора школы. В 2008 г. норвежское Министерство образования, местные и региональные органы власти, организация учреждений педагогического образования и Союз образования Норвегии совместными усилиями запустили систему обучения на рабочем месте для учителей. Было создано около 2000 учебных мест на очной и других формах обучения в колледжах и университетах. Учителя, принимающие участие в программе, получают полную ставку при выработке 80% учебной нагрузки. Расходы по оплате услуг замещающих учителей распределяются между центральным правительством и местным работодателем. Между центральным правительством и другими важными заинтересованными лицами существует соглашение по этим и другим общенациональным инициативам повышения квалификации учителей, однако конкретные вопросы их реализации решаются на уровне местных властей, выступающих работодателями, — это 430 муниципалитетов и 19 округов. К сожалению, по различным экономическим и политическим причинам многие работодатели не осуществили эти инициативы на практике.

Последнее, но не менее важное замечание: профсоюзы учителей в последние годы сумели значительно увеличить свои исследовательские мощности. Они установили широкие связи за рубежом, в основном через Международную исследовательскую сеть образования (Research Network of Education International). Внутри страны исследовательские подразделения учительских профсоюзов тесно сотрудничают со своими коллегами в министерствах, в независимых исследовательских институтах и университетах. Это направление деятельности очень значимо, поскольку может способствовать конструктивному диалогу, основанному на исследованиях и фактах.

Настоящий доклад носит справочный характер и призван подчеркнуть основополагающую роль учителей в любых изменениях в области образования. Пример отдельных стран, добившихся успеха в повышении престижа педагогической профессии, свидетельствует о том, что широкие полномочия и справедливое вознаграждение привлекают в профессию наиболее способных выпускников школ. Действительно, статус профессии учителя и уровень подготовки специалистов в разных странах представляют разительный контраст. Добиться существенного повышения этого уровня и престижа профессии отнюдь не просто, и это не удастся сделать за одну ночь. В докладе описываются некоторые возможные способы продвигнуться в этом направлении. Среди них меры, предпринимаемые на стадии набора кадров и, что еще важнее, меры по преобразованию педагогической профессии изнутри. Способных выпускников вряд ли привлечет преподавание, если они видят, что профессиональный уровень практикующих учителей низкий и им нельзя доверять как специалистам.

Для того чтобы преобразовать учительскую профессию как таковую, требуются более продуманные меры по профессиональному развитию учителей, чем принято сейчас в большинстве систем образования. Такое развитие требует больших ресурсов, но при этом нельзя полагаться только на создание дополнительных курсов повышения квалификации. Прежде всего следует добиться того, чтобы профессиональное развитие стало неотъемлемой частью как карьеры каждого отдельного учителя, так и изменения системы образования в целом. На уровне карьеры необходимо тщательное согласование систем обучения на рабочем месте, аттестации и вознаграждения. Обучение, способствующее повышению индивидуального профессионального уровня, и сотрудничество учителей, помогающее совершенствовать методы преподавания, должны быть неразрывно связаны.

Наконец, реализация образовательной реформы слишком часто оборачивается политизированным процессом, и здесь крайне важно выстроить конструктивный диалог между

Заключение



учителями и политиками, учителями и чиновниками, с тем чтобы понимание основных целей реформирования было у них единым. Это не значит, что интересы отдельных групп могут быть проигнорированы: изменение сложившихся систем всегда сопряжено с поиском компромиссов, особенно тогда, когда оно происходит в ущерб определенным сторонам. Тем не менее, как показала мировая практика, модели сотрудничества в реализации образовательных реформ могут быть весьма эффективны.