

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»

Серия: «Управление образованием»

МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА
«УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ»

Направление 081100.68
«Государственное и муниципальное управление»

«КАК СДЕЛАТЬ ПРОФЕССИЮ УЧИТЕЛЯ — ПРОФЕССИЕЙ БУДУЩЕГО! УРОКИ СО ВСЕГО МИРА»

**Аналитический доклад международного саммита,
посвященного профессии учителя**



НИУ ВШЭ — СПб
Санкт-Петербург
2011

УДК 378.1
ББК 74.04
317

- 317 **«Как сделать профессию учителя — профессией будущего! Уроки со всего мира».** Аналитический доклад международного саммита, посвященного профессии учителя — Перевод с англ. Л.И. Заиченко, ред. Н.А. Заиченко. — СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, 2011. — 144 с.

Аналитический доклад международного саммита 2011, посвященный проблеме престижа учительской профессии и решения этой проблемы через управленческие практики разных стран мира предлагается в качестве материала для научно-исследовательской работы и семинаров для магистрантов программы «Управление образованием».

Перевод материалов аналитического доклада является инициативной работой, проведенной в помощь магистрантам и предполагает их использование для написания статей, проектов, иных исследовательских работ в рамках данной образовательной программы. Ссылки на материалы доклада обязательны.

УДК 378.1
ББК 74.04

**BUILDING A HIGH-QUALITY TEACHING PROFESSION:
LESSONS FROM AROUND THE WORLD**

**Background Report
for the International Summit on the Teaching Profession**

OECD PUBLISHING, 2 rue Andre-Pascal, 75775 Paris CEDEX 16

Данный доклад Международного Саммита, посвященного профессии учителя, рассматривает основные темы Саммита, наилучшим образом иллюстрируя, что может сделать реформы в образовании наиболее эффективными, приводя примеры самых успешных реформ, знакомя читателя с богатым материалом по внедрению изменений в системе образования.

Доклад подчеркивает важность развития положительной роли учителя в тех преобразованиях, которые необходимы системе. Если учитель воспринимается как *«часть проблемы»*, который обязан изменить свою работу и повысить результаты деятельности, то профессия учителя никогда не станет привлекательной для по-настоящему талантливых и амбициозных кандидатов, учителям не захочется брать ответственность за свою работу, а те, кто отстаивает интересы учителя, всегда будут сопротивляться любой реформе. Наоборот, учитель должен стать *центром решения проблемы* и получить все инструменты и полномочия для того, чтобы проводить изменения.

Опыт успешных стран показал, как профессия учителя, которая предполагает высокий уровень ответственности и достойную систему поощрений, может быть привлекательной для самых успешных выпускников. И действительно разительный контраст между статусом этой профессии в различных странах влияет и на входные требования и привлекательность профессии для молодых специалистов. Повысить относительно невысокий статус профессии учителя – не самая простая задача, решение которой требует времени. Но, тем не менее, наш доклад приводит примеры вполне успешных практик, помогающих идти в этом направлении. В этом процессе важно не только устанавливать определенную планку входа в профессию, но и менять саму ее суть. По-настоящему достойные кандидаты вряд ли захотят становиться учителями, если увидят, что существующие представители профессии не отличаются высоким уровнем знаний и не воспринимаются сообществом как профессионалы.

Трансформация профессии учителя сегодня требует более чуткой системы профессионального развития, чем это было всегда принято в системе образования. Возникает необходимость задействовать большее число ресурсов – просто внедрение большего числа специальных курсов профессиональной подготовки не достаточно. Более того, профессиональное развитие нужно согласовывать не только с индивидуальным карьерным

маршрутом учителя, но также и с изменениями более глобального уровня — в школе и в системе в целом. На уровне индивидуальной карьеры самыми важными остаются такие инструменты, как профессиональное обучение (обучение на рабочем месте), аттестация, система поощрений — все они тесно взаимосвязаны. В то же время, обучение компетенциям и развитие доверия и сотрудничества между учителями — взаимодействие этих двух факторов — это и есть ключ к успешному и эффективному преподаванию в классе.

И конечно, в процессе внедрения образовательной реформы, которая часто проводится с учетом политических факторов, важно разработать конструктивный диалог, согласно которому учителя делятся с органами государственной власти (политиками и администрацией) своими взглядами и видением реформы. Такие меры помогут учесть интересы всех сторон, которые затрагивает реформа, особенно тех, чья позиция кажется наиболее уязвимой в результате глобальных перемен. Опыт проведения реформ по всему миру показал, что именно идея сотрудничества, заложенная в основу успешной модели реформирования, может оказаться наиболее эффективной для системы образования.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	8
Глава 1. Отбор и начальная подготовка учителей	13
Как сделать профессию учителя желанным выбором в карьере	13
Как обеспечить высококачественную подготовку учителей	26
Глава 2. Развитие и поддержка учителей. Условия для трудоустройства и успешной карьеры	31
Проблема профессионального развития.....	32
Создание благоприятных условий для эффективного сотрудничества учителей.....	42
Предоставление широких возможностей трудоустройства	46
Обеспечение привлекательных карьерных маршрутов.....	73
Глава 3. Оценка и вознаграждение учителей	79
В поисках эффективной системы аттестации	79
Повышение влияния оценки учителя	84
Проектирование действенной системы оплаты труда	96
Глава 4. Вовлечение учителей в разработку образовательных реформ	119
Воплощение действующей реформы в системе образования.....	119
Достижение стратегического партнерства между государством и учительскими профсоюзами	129
Заключение	136

ВВЕДЕНИЕ

Педагоги и руководители школ часто встают перед проблемой изменения результатов учебного процесса, и подчас такой процесс сопровождается не самыми простыми обстоятельствами.

От них требуют давать учащимся такие компетенции, которые бы позволили последним становиться активными гражданами своей страны и настоящими профессионалами в 21 веке. От них требуют индивидуализировать учебный процесс таким образом, чтобы гарантировать каждому учащемуся возможность быть успешным в обучении и с легкостью воспринимать различие культур в стенах класса, различие в подходах к преподаванию в стенах школы. От них также требуют не отставать от инновационных методик в построении учебной программы, преподавательской деятельности и внедрении цифровых технологий.

Одна из самых сложных задач — это снабдить всех учителей, всех без исключения, всем самым необходимым для успешного и результативного обучения в 21 Веке.

Чтобы решить такую задачу необходимо более внимательно подойти к таким аспектам:

- правильная расстановка приоритетов при выборе успешных кандидатов, претендующих на профессию учителя;
- отбор эффективных методик и систем рекрутинга учителей;
- предоставление предварительного обучения отобранным кандидатам на позицию учителя, а также система наставничества при вступлении в кандидатов в должность, непрерывное обучение и поддержка молодых учителей;
- методика формирования заработной платы учителя;
- система мотивации амбициозных учителей и возможности карьерного роста для наиболее успешных представителей профессии.

Большинство высокоразвитых систем образования предполагают не просто центральную роль учителя в формировании и повышении результатов образовательного процесса, но его непосредственное участие в процессе внедрения качественных изменений. В таких случаях процесс изменений не диктуется указаниями, «спускающимися» сверху вниз, а сами учителя принимают и претворяют в жизнь реформы, за которые они ответственны как профессионалы.

Практически в каждой стране, участвовавшей в Международном Исследовании Систем Преподавания и Обучения (Teaching and Learning International Survey — TALIS)¹, проводимом Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), большинство учителей информируют, о том, что «довольны своей работой и считают, что напрямую участвуют в преобразовании системы, в которой они работают».

Они также самостоятельно и активно инвестируют в собственное профессиональное развитие не только с точки зрения временных затрат, но и в направлении активного расширения и диверсификации методики преподавания.

Международный саммит, посвященный профессии учителя (The International Summit on Teaching Profession) ежегодно собирает представителей Министерств образования, руководителей профсоюзов и управленцев в этой области из высокоразвитых, быстро растущих систем образования по всему миру². Цель саммита — обсудить пути развития профессии учителя, а также повышения качества самих процессов обучения и образования.

Данный доклад, освещающий по порядку четыре основные темы саммита, представляет наиболее полезные материалы о том, что поможет сделать реформы для учителей по-настоящему действенными, акцентируя внимание на лучших примерах реформ, которые уже дали свои существенные результаты, а также демонстрирует опыт самых творческих методов воплощения инноваций.

Из четырех тем, представленных на саммите, первые три обращены к тем элементам системы, которые направлены именно на формирование профессиональной карьеры и опыта учителя. Четвертая рассматривает сам процесс эффективного внедрения реформ.

Особым образом в докладе рассмотрены следующие темы:

- **Каким образом происходит «отбор в профессию» и как обучаются учителя на ранней стадии карьеры.** Столкнувшись с проблемой широкомасштабного дефицита, который во многих странах увеличивается с каждым годом, любая развитая система нуждается в новых инструментах, стимулирующих приток квалифицированных молодых специалистов в педагогический корпус. Уровень зарплат — это обязательная часть мотивации. Тем не менее, многие страны, преуспевшие в повышении статуса профессии учителя, используют не только материальное стимулирование, но также предлагают реальные перспективы карьерного роста, а главное, широкий

¹ Проведено округление значений индекса до десятых (ред.).

² Так же.

круг профессиональных полномочий в процессе реформирования системы образования. Последнее требует такого образования для молодых специалистов, которое позволит им в дальнейшем стать настоящими инноваторами и исследователями в этой области, а не просто «распространителями» учебных программ.

- **Развитие и поддержка учителей в процессе работы.** Исследования показывают большие колебания в вопросах профессионального развития в разных странах. Не только частота, но и сама природа такой активности оставляет желать лучшего. В большинстве случаев профессиональное развитие учителей представляет собой разрозненный процесс из разовых мероприятий. В то же время исследования TALIS (Международное исследование систем преподавания и обучения) показали, что сами учителя считают наиболее действенной такую методику профессионального развития, которая предполагает долгосрочные программы повышения квалификации либо поддерживает совместную научно-исследовательскую работу по выявлению методов повышения профессиональной эффективности педагога. Результаты TALIS также выявили, что по мере того, как возможности профессионального роста расширяются, сами учителя часто играют важную роль в обозначении значимости и передачи такого опыта друг другу. Профессионалы делятся полученным опытом и знаниями с коллегами и совместно разрабатывают новые механизмы совершенствования педагогической практики. Не менее важным вопросом относительно поддержки учителей в процессе их трудовой деятельности является предоставляемая широта условий для успешного трудоустройства и последующего карьерного роста, которые бы соответствовали естественным стремлениям и ожиданиям начинающих специалистов.
- **Система аттестации и заработной платы.** Результаты, представленные TALIS, также показали, что в лучшей практике оценка и вознаграждение учительского труда являются ожидаемыми и крайне приветствуются учителями. Такие формы мотивации ведут к самосовершенствованию и часто могут служить стимулом к самостоятельному повышению своего образования. На данный момент большинство учителей, однако, не ощущают, что их высокие достижения получают значимую оценку и стимулируются со стороны руководства. Именно этот факт говорит нам о том, что ключевая проблема оценки деятельности учителя (или экспертизы его деятельности) — это соответствующее обучение тех, кто непосредственно

руководит процессом оценки. Вместе с этим, особое внимание необходимо уделить и вопросу разработки самих критериев поощрения тех или иных достижений в работе учителя — критериев, которые являются собственно показателем того, что работа достойна денежного вознаграждения. Какая бы система оценки здесь не использовалась, она должна быть беспристрастной, основываться на множестве различных критериев, ясно и доходчиво применяться к практической деятельности учителя.

- **Вовлечение учителей в разработку образовательных реформ.** Фундаментальные изменения в любой системе влекут за собой неопределенность, которая вызывает протест со стороны всех заинтересованных лиц; поэтому без активного волевого вовлечения в процесс со стороны непосредственно самих учителей, большинство попыток провести реформу являются провальными. Шансы на успех в проведении реформы повышаются в случае эффективной экспертизы, готовности на компромиссы, и, прежде всего, при непосредственном участии учителей в планировании и практическом воплощении реформы. Если путь воплощения происходит последовательно и планомерно, начиная с предварительной экспертизы и анализа, то сам процесс реформирования ориентируется на полную трансформацию учебного заведения (школы) в «обучающую организацию», во главе которой стоят профессиональные наставники.

Поскольку цель Саммита — развить и структурировать дискуссию по всем четырем направлениям в совокупности, разделы, представленные в данном докладе, также не должны рассматриваться отдельно друг от друга. Именно их взаимная зависимость и есть ключ к пониманию природы «правил игры» и тех вызовов, которые связаны с внедрением реформ. Для примера, просто повышение «входных стандартов» для учителей сразу же ограничит спрос на профессию (и, как следствие, ресурс учителей), если наравне с этим не будут повышены заработная плата и условия труда. При этом, увеличение заработной платы и качественное улучшение условий труда и материальной базы школ не смогут автоматически обеспечить обновление в профессиональном уровне и методиках преподавания без повышения «входных стандартов». Системы оценки и аттестации учителей будут иметь слабый эффект, если они затрагивают вопрос компенсации (материального поощрения), но не связаны с профессиональным развитием и карьерным ростом. Увеличение автономии (свободы) в работе педагога может привести к обратным результатам, если его образование и профессиональный опыт не соответствуют получению таких прав.

Данный доклад составлен Андреасом Шлейчером (Andreas Schleicher) при экспертизе соавторов Саммита. Доклад основан на отчетах ОЭСР³ по Международной программе оценки образовательных достижений учащихся (PISA)⁴ и Международного исследования систем обучения и преподавания (TALIS)⁵, а также сравнительном обзоре ОЭСР «Вопросы образования» (Teachers Matter)⁶; отчетах международной организации труда (ILO) и Комитета экспертов по разработке рекомендаций для учительских кадров при ЮНЕСКО; ежегодного информационного отчета ОЭСР «Краткий обзор образования» (Education at a Glance); отчета ОЭСР «Сильные работники и успешные реформаторы» (Strong Performers and Successful Reformers)⁷; обзора ОЭСР «Концепции Оценки и Аттестации для Повышения Результатов в Школе» (Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes)⁸; обзора ОЭСР «Как оценивать и поощрять качество преподавания — практики со всего мира» (Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers — International Practices)⁹; доклада ОЭСР «Как осуществить реформу» (Making Reform Happen)¹⁰; а так же на основе выводов из недавно проведенной встречи Министров по Образованию ОЭСР в ноябре 2010.

³ ОЭСР – OECD — Organization for Economic Cooperation and Development.

⁴ См. сноска (3).

⁵ См. сноска (4).

⁶ См. сноска (5).

⁷ См. сноска (6).

⁸ См. сноска (7).

⁹ См. сноска (8).

¹⁰ См. сноска (9).

ГЛАВА 1. ОТБОР И НАЧАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ

Системы образования по всему миру встают перед трудной задачей набора и отбора высококвалифицированных выпускников с дипломом учителя, в частности это касается стран с явным дефицитом профессиональных кадров в этой области. Различные страны применяют абсолютно разные стратегии, способствующие решению этой проблемы. Конкурентоспособная заработная плата, возможности продвижения по карьерной лестнице, разнообразные карьерные маршруты, широкий круг полномочий, которыми наделяется учитель в своей профессиональной деятельности — все это важные аспекты, помогающие решить проблему отбора. Активные рекрутинговые кампании акцентируют особое внимание на общественно значимой профессии учителя, и эти кампании направлены не в последнюю очередь на целевые группы, которые не являются потенциальными учителями и никогда не предполагали строить карьеру учителя. Когда «учительство» воспринимается как перспективная профессия, статус этой профессии повышается именно благодаря специальной, продуманной системе отбора, которая дает каждому профессионалу в этой области ощущение того, что после огромного количества преодоленных барьеров, наиболее честолюбивый и талантливый получит желаемые статус и полномочия. Все это требует качественного образования (системы подготовки) для «новых учителей», которые призваны играть самую активную роль в проектировании и претворении в жизнь новой образовательной политики, вместо того, чтобы повторять уже существующую практику.

КАК СДЕЛАТЬ ПРЕПОДАВАНИЕ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОЙ КАРЬЕРОЙ



Рекрутинг первоклассных учителей в образовательной практике возможен не только при обеспечении адекватной компенсации за преподавательский труд, но и при организации соответствующих условий, в которых учитель может становиться профессионалом.....

Результаты PISA показывают, что наиболее развитые системы образования мира предоставляют своим учащимся такой уровень качества образования, каким в странах со средним уровнем развития удостоивается только элита. Это подразумевает отличный уровень преподавания, который достигается, как показывают материалы по реализации национальной политики, благодаря системе отбора преподавателей из числа самых высоких профессионалов. Но те, кто считает себя профессионалом и полностью удовлетворен условиями, которые предлагаются ему в выбранной профессии, не всегда видит школу как желанное место работы, для многих из них школа ассоциируется с консервативной системой существования и бюрократизированной системой управления.

Многие страны трансформировали процесс работы школ, заменив административное управление современными подходами и нормами, предусматривающими новый статус, систему оплаты, профессиональную автономию, качественное профессиональное образование, расширение круга полномочий, которые предполагают профессиональный рост учителя. Управленцы этих стран предпочитают работать в контексте социального диалога. Как результат, желающим посвятить себя профессии учителя предлагаются наиболее гибкие модели оплаты труда и привлекательные условия труда, при этом, школа получает от государства полномочия управлять и эффективно распределять свои кадры. В этих странах подобная образовательная политика является приоритетным направлением политики государства.



....при этом процесс рекрутинга должен сопровождаться чутким пониманием ситуации спроса и предложения на рынке труда, а стратегия рекрутинга должна предполагать не просто комплектование педагогического корпуса высококвалифицированными специалистами, но и решение проблемы нехватки кадров.

Процесс отбора высококвалифицированных молодых специалистов является поистине сложной задачей, и те, кто формирует образовательную политику, имеют склонность допускать, что качество преподавания напрямую зависит от степени одаренности кандидатов, из которых отбирают будущих учителей. На отбор кандидатов в любой профессиональной области влияют такие характеристики, как статус профессии, условия труда в данной профессии, возможность человека сделать свой личный вклад в данную профессиональную область, финансовое вознаграждение, которое ассоциируется с данным видом деятельности. При грамотном формировании образовательной политики выше-

перечисленными аспектами необходимо учитывать, в особенности в свете крайнего дефицита учителей, с которым все развитые страны уже начинают сталкиваться, и он будет только расти, поскольку большое количество по-настоящему квалифицированных учителей уже приближаются к своему пенсионному возрасту¹¹. И даже там, где спрос и предложение на рынке труда в системе образования более или менее уравновешены, многие страны переживают острую нехватку в секторе узкоспециализированных учителей либо учителей для школ, где обучаются дети с ограниченными возможностями, удаленных школ.

В такой ситуации необходимо выстраивать политику на двух уровнях. Первый уровень должен затрагивать саму природу профессии учителя и условий, в которых учителю предлагается работать. Здесь необходимо прилагать усилия в направлении повышения общего статуса профессии и ее конкурентной позиции на рынке труда. Второй уровень имеет отношение к работе над устранением дефицита узких специалистов в профессии. Работая в этом направлении, прежде всего, необходимо признать, что в системе образования не может быть одного общего рынка труда. Этот рынок диверсифицируется по типам школ, существующим в системе, а также по предметам, которые преподаются в учебной программе¹². Согласно исследованиям, посвященным тому, что именно учителя ценят в своей работе больше всего, можно заключить, что при выборе места работы сами кандидаты обращают внимание на такие факторы, как социальная значимость преподавательского труда, возможность работать с молодежью, творчество, самостоятельность, работа в команде.



Опыт многих стран показал, что образовательная политика способна оказать существенный эффект на привлекательность профессии учителя.

Важно принимать во внимание, что статус профессии учителя не всегда является неизменным показателем культуры страны, в некоторых странах этот показатель значительно вырос за последние несколько лет. Как показано в приведенных вставках, посвященных Сингапуру (вставка 1.1), Англии (вставка 1.2) и Финляндии (вставка 1.3), решительные действия, направленные на повышение социальной значимости и статуса профессии учителя по сравнению с другими специальностями, которым обучают в ВУЗе, могут привести к значительным результатам. Наиболее интересные подходы, применяемые некоторыми странами в процессе рекрутинга в системе образования, включают:

¹¹ См. сноски (10).

¹² См. сноски (11)

- Специальные промо-акции для целевых групп, не предполагающих выбирать учительство в качестве своей профессии;
- Разработка расширенных критериев отбора для «новичков», с целью выявления кандидатов с наибольшим потенциалом: интервью, стартовая подготовка учебных планов, презентация преподавательского мастерства;
- Изменение роли трудового стажа (или «принципа старшинства») при распределении учителей, во избежание ситуаций, когда «новичков» распределяют в более трудные и менее известные школы, что ставит в невыгодное положение и учеников этих школ, и наносит вред карьере молодого учителя на начальном этапе;
- Для того, чтобы найти наиболее подходящую кандидатуру иногда важнее придавать значение тем качествам, которые трудно измеримы, но в большей степени отражают качество преподавания и образования кандидата и «работают» результативнее, нежели квалификация и опыт. Речь идет о таких качествах кандидата, как «энтузиазм», «преданность», «чуткость к нуждам детей».

Вставка 1.1. В Сингапуре талант учителя никогда не оставляют без внимания — его всегда стараются распознавать и «выращивать»

Сингапур славится своим глобальным подходом к «распознаванию» и «взрачиванию» учительских талантов. Органы управления образованием Сингапура пристрастно отбирают когорту наиболее перспективных выпускников последних классов школы, предлагая им еще до момента выпуска практику преподавания за месячную стипендию, которая сильно конкурирует с ежемесячной зарплатой для молодых специалистов в других областях. В обмен на это такие новобранцы должны посвятить себя работе в школе в течение как минимум трех лет после выпуска. Высокий уровень теоретических знаний также важен, как преданность выбранному делу и умение найти подход к самым разным учащимся. Интерес к преподаванию прививается на стадии прохождения преподавательской практики в старших классах школы. Также существует разработанная практика «прихода в профессию» специалиста, находящегося в середине (в расцвете) своей карьеры, которая помогает учащимся школы быстрее прикоснуться к реальному миру. Те, кто формирует образовательную политику, тщательно следят за стартовыми зарплатами в других профессиональных областях и в соответствии

с этими данными регулируют ежемесячную компенсацию для молодых учителей. Фактически государство хочет, чтобы самые перспективные и квалифицированные молодые специалисты воспринимали профессию учителя как ровно столько же высоко доходную, по сравнению с другими профессиями.

Преодолев трехлетний срок преподавания, учителя проходят ежегодную аттестацию, которая помогает выявлять, какой из трех возможных вариантов развития карьеры больше всего им подходит — ведущий учитель (master teacher), специалист по разработке учебных программ и проведении исследований (specialist in curriculum or research), управленец (school leader). Каждая должность предполагает увеличение заработной платы. Преподаватели, выбирающие путь управленцев, переходят в среднее звено менеджмента школы и проходят соответствующую подготовку, готовящую их для новой роли. Характеристики управленцев «среднего звена» предполагают, что данные кандидаты могут полностью претендовать на заместителей директора по различным направлениям и в дальнейшем на директоров. Каждая ступень подготовки включает серию практических ситуаций и тренингов, помогающих подготовить кандидатов для руководящих позиций и инновационной деятельности в школе. Молодые учителя в Сингапуре непрерывно проходят оценку своего управленческого потенциала и всегда имеют возможность продемонстрировать его, одновременно получая новый опыт на службе в органах управления образованием, например, где впоследствии могут получить продвижение до глав департаментов, будучи еще при этом совсем юными. Некоторых временно переводят на службу в министерство. Те же, кто показывает себя как идеальный кандидат на позицию директора, проходят серию интервью и участвуют в управленческих тренингах.

Немаловажно отметить данные исследований, которые говорят о том, что группы населения, имеющие более близкий контакт со школой — для примера, родители, которые участвуют и помогают в учебном процессе, или работодатели, отправляющие студентов на производственную практику, — часто гораздо более позитивно относятся к профессии учителя, чем те, кто мало контактирует с учебной средой. Это означает, что налаживание сильных взаимосвязей между школьной общественностью и обществом может поспособствовать повышению статуса учителя. Как учителя, так и управленцы, занимающие в школе

руководящие позиции, могут играть ведущую роль в укреплении связи между семьей, локальным сообществом и школой, делая эту задачу частью процесса результативного и успешного обучения. Это также поможет завоевать доверие и получить поддержку от той значимой части общественности, которая придерживается более традиционных взглядов на процесс обучения, транслируя им новые знания о том, как именно сделать получение знаний в школе интересным и эффективным занятием. Установление более личных отношений с обучающимися и их семьями может быть неотъемлемой частью такого процесса объединения, внеурочные программы и продленные дни, совместное с семьями изучение воздействия окружающей среды на ребенка — все это поможет установить тесные связи между той частью процесса обучения, которая называется официальной и неофициальной частью — жизнью после школы.

Вставка 1.2. Как побороли нехватку учителей в Соединенном Королевстве

Органы управления образованием Великобритании сумели предотвратить жесткий дефицит кадров в школах, запустив мощнейшую рекрутинговую кампанию и уделив в ней самое пристальное внимание оплате и условиям труда.

При вступлении Блэра в должность, его аппарат столкнулся с одним из самых тяжелых за всю историю страны дефицитом кадров среди учителей. Спустя пять лет за каждой открывающейся вакансией стояло как минимум восемь человек на место. В определенной степени на такой результат повлияли значительное повышение заработной платы, существенные изменения в рабочем процессе и условиях труда учителя, и нельзя не отметить, что очень важную роль сыграла многоуровневая чрезвычайно профессионально выстроенная рекрутинговая кампания.

Запущенная рекрутинговая кампания имела сильнейшую политическую и финансовую поддержку и была организована Агентством по Обучению и Развитию (Training and Development Agency) в 2000 году. Помимо расходов на саму кампанию, порядка 150 миллионов английских фунтов было выделено на привлечение ведущих международных рекламных и рекрутинговых агентств, которые должны были провести обширные исследования по мотивации и барьерам, возникающим на пути выбора профессии учителя, и предложить превосходные стратегические маркетинговые решения. Единовременную, не облагаемую

налогами академическую стипендию в размере 6 тысяч фунтов получили все студенты, обучающиеся на учителей, в качестве поддержки. «Золотое приветствие» до 4 тысяч фунтов было установлено для притока в «дефицитные» предметы — математика и физика.

Новая кампания была направлена на повышение статуса профессии учителя, представив ее как профессию, «призванную сделать мир лучше». В кампании также делался акцент на универсальности и многообразии профессиональных знаний, приобретаемых учителем в процессе работы, разнообразии карьерных маршрутов в рамках профессии, а также возможности рассматривать учительство как благородный старт для карьеры в любой области. Рекламная кампания прямо призывала звонить на федеральную информационную линию, что также помогло агентству по обучению и развитию (TDA) собирать данные о реципиентах, рассматривающих карьеру учителя, и по мере возможности направлять подходящих кандидатов на самые «дефицитные» предметы — как правило, ими оказывались студенты, изучающие физико-математические науки.

В первые же три месяца рекламной кампании количество заинтересованных, звонящих на федеральную информационную линию рекрутинга учительских кадров, увеличилось втрое. К 2003–2004 годам уровень свободных вакансий для учителей сократился в половину, составив менее 1% на каждый предмет, с основным приростом в самых «дефицитных» предметах, таких как математика, в котором количество молодых учителей увеличилось вдвое к 2005 году.



Привлекательные условия труда способны повысить статус, сократить «текучку» и увеличить популярность профессии учителя.

Все больше работодатели признают необходимость обеспечивать сотрудникам возможность полноценно сочетать работу, личную жизнь и время для собственных интересов. В некоторых странах приняты неполная нагрузка для учителей (или работа по совместительству), возможность получить профессиональный опыт за стенами школы во время годичного оплачиваемого отпуска, длительный неоплачиваемый отпуск, возможность сменить работу в пределах области. Несмотря на то, что подобные инициативы подразумевают затраты, эти затраты необходимо противопоставить таким приобретаемым благам, как понижение уровня

текучки кадров, повышение статуса (улучшение имиджа) профессии, внедрение новых знаний и методов в школьном образовании.



Работа учителя вознаграждается, когда учитель по-настоящему вовлечен в процесс улучшений.

Суть профессиональной работы заключается в признании того, что именно настоящий профессионал, а не простой «контролер», имеет специальные знания о том, какие следует принимать решения, когда дело касается предоставления услуг высшего качества. Организации, управляемые профессионалами, тяготеют к более плоской структуре (меньше уровней управления), сотрудники получают консультацию по всем важным вопросам, им предоставляется существенная свобода полномочий в вопросах выявления нужд потенциальных потребителей и выборе именно тех услуг, которые предназначены удовлетворить эти нужды. Действительно во многих профессиях и для многих профессионалов работник — это еще и управленец, а часто, и собственник.

Вставка 1.3. Школы и учителя Финляндии берутся за образовательную реформу

Правительство Финляндии сделало учительство востребованной профессией, повысив входные требования и наделив учителей высоким уровнем полномочий, включая возможность находить и предлагать эффективные стратегические решения по реформированию системы.

Финляндии удалось повысить статус профессии учителя до того уровня, выше которого на сегодняшний день в стране не так много профессий. Профессора высших учебных заведений считаются одними из самых уважаемых в профессиональной среде, а если говорить о школьных учителях, то по своему статусу они стоят на той же высокой планке. Только в 2010 году более 6 600 претендентов боролись за 660 доступных мест на программы подготовки к преподаванию в начальной школе, открывшихся в восьми педагогических ВУЗах страны, что подтверждает чрезвычайную востребованность профессии¹³. В результате сложившейся конкурентной ситуации на рынке преподавание приобрело статус профессии для избранных, высоко профессиональных, отлично подготовленных, одаренных учителей, поддерживающих имидж своего ремесла по всей стране.

¹³ См. сноски (14).

Несмотря на то, что учителя в Финляндии пользуются признанным уважением, повышенная планка для входа в профессию, данная каждому учителю значительная доля свободы и творчества в работе, а также комплекс самих условий труда, предоставляемых на самом высоком уровне — все это помогает поддерживать высокую значимость и эксклюзивность профессии. В Финляндии учителя получают доверие родителей и широкой общественности благодаря своей очевидной способности профессионально и внимательно подходить к выстраиванию стратегии процесса обучения, что полностью соответствует задаче на практике помогать каждому учащемуся становиться успешным в стенах школы.

С 1980 года система отчетности Финляндии была полностью перестроена. Отбор в учителя проходят только те кандидаты, которые способны сочетать свое собственное мировоззрение с основной идеей миссии образования в стране, суть которой — транслировать не только гуманистические ценности, но также укреплять гражданские и способствовать экономическому процветанию. Подготовка, которую учителя получают, нацелена на построение мощного чувства индивидуальной ответственности за результаты обучения, а также за здоровье и благополучие учеников, находящихся под их опекой. Профессиональный путь каждого из них предполагает попеременное совмещение ролей исследователя-теоретика и деятеля-практика. Такие учителя должны не просто в совершенстве освоить базу знаний по образовательным дисциплинам и развитию человеческого потенциала, но также в завершении обучения обязаны защитить диссертацию на получение магистерской степени.

И в сфере образования управленцы зачастую приходят к выводам о том, что просто инициатив, спускающихся «сверху вниз» не достаточно для того, чтобы достичь глубоких долговременных перемен в реальной жизни, ведь реформы, как правило, затрагивают аспекты, имеющие мало отношения к воспитательному ядру обучения и преподавания; реформы предполагают, что учителя знают, как делать какие-то вещи, хотя на самом деле этим знаниям неоткуда взяться; потому что большое количество противоречащих друг другу реформ требуют, тем не менее, одновременного их выполнения; и, наконец, большинство школ вообще не вовлечены в стратегию реформирования. В последние десять лет многие системы образования наделили самым широким кругом полномочий как руководителей школ, так и школьных преподавателей¹⁴,

¹⁴ См. сноски (12).

именно такой поворот стал фактором, привлекающим специалистов идти работать в школы. И согласно результатам PISA «широта полномочий» и «свобода действий» в сочетании с надлежащей финансовой моделью и схемой отчетности являются важным показателем результативности, производительности, конкурентоспособности школы¹⁵. Финляндия (Вставка 1.3.) и Онтарио (Вставка 4.4.) — лучшие примеры того, как ранее централизованным системам удалось сдвинуть акценты на такие инициативы, как:

- Повышение качества образовательного процесса;
- Направление самого пристального внимания на осуществление новых инициатив и предоставление учителям возможности внедрять новые идеи и учиться вместе с коллегами;
- Разработка комплексной стратегии и подробного списка ожиданий от нововведений для учителей и учащихся;
- Обеспечение поддержки реформам как со стороны учителей, так и со стороны общественных союзов и организаций.

Во многих странах самое большое внимание в процессе изменений уделяется педагогическому корпусу в целом и в частности отдельным персоналиям. В других фокус внимания направлен на сильные школы, способные воспринять изменения, более же слабые остаются без внимания. В каких-то странах директор школы имеет статус чуть больше, чем главный учитель; в других органы власти строго контролируют деятельность директора, спуская директивы и, по сути, управляя школой.

Результаты PISA показывают, что акцент на профессиональную ответственность ни в коем случае не идет в разрез с установлением централизованных стандартов и систем аттестации, наоборот они тесно взаимосвязаны¹⁶.



Рекрутинговая политика может быть построена таким образом, чтобы привлекать в профессию учителей с самыми разными квалификацией и образованием.

В различных странах есть практика привлечения в профессию учителя людей с совершенно разным профессиональным опытом, такая практика не просто помогает решить проблему дефицита кадров, но так же расширяет диапазон педагогического коллектива, собирая вместе профессионалов с разной квалификацией и опытом. В таких случаях самые блестящие выгоды, которые сопровождают приход в профессию, транслируются тем целевым аудиториям, которых меньше всего

¹⁵ См. сноски (13).

¹⁶ См. сноски (15).

среди учителей, например, мужской части населения или национальным меньшинствам.

Вот несколько интересных примеров, которые применяют в различных странах:

- Создание условий для прихода в профессию людей с соответствующим (актуальным) опытом в любой другой сфере деятельности, это относится к образованию в целом, а не только к программам профессиональной подготовки (на которых преподаватели обязательно должны иметь практический опыт работы в какой-либо другой отрасли, согласно правилам, принятым в некоторых странах);
- Принятие опыта и умений, которые кандидат получает в любой другой профессиональной области и поощрение такого опыта при расчете стартовой зарплаты;
- Привлечение кандидатов с соответствующим опытом, включая и взрослых студентов практикантов в учителя, к карьере в школе до того, как они получили (либо окончили) педагогическое образование;
- Введение гибких схем получения специального (педагогического) образования, например, возможности получать образование заочно либо дистанционно, и признание такого диплома достаточным для начала карьеры;

Считается, что подобные альтернативные траектории входа в профессию послужат хорошим стимулом для привлечения в нее тех групп, которые ранее не были в ней заинтересованы, в частности, мужчин и представителей национальных меньшинств.



Учителям платят меньше, чем другим выпускникам с дипломом о высшем профессиональном образовании, но даже хорошо продуманная гибкая система стимулирования это только один из ресурсов для привлечения в профессию учителя.

Зарплаты учителей существенно увеличились практически во всех странах ОЭСР в период с 1996 по 2008 годы, но все равно остались ниже, чем зарплаты специалистов с дипломом о высшем профессиональном образовании в других областях (рис. 1.1). Согласно законодательству, зарплаты учителей, стаж работы которых равен 15 годам, в среднем ниже, чем зарплата 80% других специалистов в возрасте от 25 до 64 лет с высшим образованием, а также ниже зарплат примерно 60% представителей иных специальностей в таких странах, как Чехия, Венгрия, Исландия, Израиль, Италия, Словения и Соединенные Штаты¹⁷. При этом

¹⁷ См. сноски (16).

другие аспекты условий труда, скажем, предоставление отпуска, относительное постоянство предоставляемой работы, пенсии, в большинстве случаев более щедрые, чем в других профессиональных областях. Одно из исследований ОЭСР показало, что там, где зарплата учителя низкая, по сравнению с другими специальностями, требующими примерно идентичных квалификаций, предложение на рынке труда эластично: при каком-либо видимом увеличении процента зарплат для учительских специальностей, приток в профессию потенциальных учителей увеличивается в разы. Там же (в тех странах), где зарплаты в этом секторе достаточно высоки, рынок предложения менее эластичен: любой процент увеличения зарплаты не дает такого значительного притока в штат учителей¹⁸.

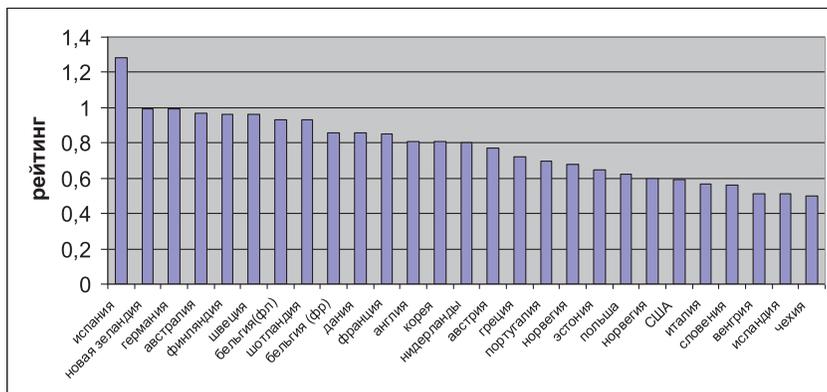


Рис. 1.1. Зарплата учителя по сравнению с другими специалистами с высшим образованием.

Страны ранжированы в порядке убывания соотношения зарплат работников с 15-летним стажем (и минимальной подготовкой) и заработков специалистов, работающих полный рабочий день, имеющих высшее профессиональное образование, от 25 до 64 лет (данные от последнего года работы). Источник: ОЭСР, «Образование с первого взгляда», Таблица 3.1.

На сегодня показатель "количество учителей" (количества учителей) означает, что повсеместное повышение зарплат, даже на несколько процентов, обойдется государству очень дорого. Более того, рынок труда в этом сегменте очень разнообразный, а проблемы в сфере рекрутинга учителей разнятся в зависимости от типа школы, предметной области, региона. Также, нужно заметить, что проблема нехватки учителей во многих странах, аналогично проблеме

¹⁸ См. сноски (17)

высокой текучки кадров, более остро ощущаются в неблагополучных школах. В некоторых странах, однако, органы управления образованием считают необходимым повышать зарплаты в специальных школах (школах с особыми нуждами), либо зарплаты для той категории учителей, которая находится в особом дефиците (Глава 3). Например, определенные общественные инициативы направлены на то, чтобы привлечь кадры на должность учителя по самым дефицитным предметам — математика, технические и прикладные науки, профессиональные дисциплины.

Отмена (сокращение) налогов, различные стипендии, «амнистия» на кредиты — это лишь некоторые из тех инструментов финансового стимулирования, которые предлагаются для привлечения редких специалистов в профессию учителя; бонусы к зарплате и награды за профессиональный вклад предусматриваются для тех представителей профессии, которые преподают наиболее дефицитные предметы, перечисленные в предыдущем абзаце. Некоторые страны предлагают существенные вознаграждения за преподавание в особо проблемных регионах, содействие в передвижении для учителей, работающих в удаленной местности, бонусные программы для преподавателей с уникальным опытом или по наиболее сложным дисциплинам, что помогает гарантировать качественный уровень преподавательского состава в максимальном количестве школ.

Стратегии, не имеющие отношения к материальному стимулированию, тоже заслуживают особого внимания, например, это могут быть малочисленные классы либо сокращенное время уроков в школах, находящихся в проблемных регионах либо школах с особыми требованиями к обучению.



Лучшие потенциальные кандидаты должны получить все возможности для выбора хорошей работы в школе.

Все меры, которые принимаются для того, чтобы повысить мотивацию потенциальных кандидатов в учителя, скорее всего себя не оправдают, если квалифицированные специалисты будут сталкиваться с трудностями в процессе поиска или получения желаемой позиции. Самые перспективные кандидаты, у которых наверняка есть хорошие перспективы в каких-то иных областях помимо сферы образования, могут быть не вполне готовы проходить долгий процесс найма или ждать, пока будут рассмотрены их анкеты и вряд ли их устроит процесс ожидания внезапного удачного назначения на кратковременную позицию

в «трудную» школу. Хорошо структурированный, правильно выстроенный, снабженный необходимыми ресурсами процесс отбора, а также программы вступления в должность, которые бы обеспечивали лучше-му соискателю именно ту позицию, которая ему необходима — критически важны. Понижение значимости трудового стажа в процессе отбора соискателей на свободные места также снизит риск попадания новичков на несоразмерно трудные позиции в проблемные школы.

КАК ОБЕСПЕЧИТЬ ВЫСОКОКАЧЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НАЧИНАЮЩИМ УЧИТЕЛЯМ



Высокопроизводительные страны нашли способ обучать учителей быть более эффективными и играть ведущую роль в реализации реформ.

В разных странах начинающие учителя получают разное образование, и оценивать связанные с этим правила и реализованные практики не относится к целям данного доклада. Тем не менее, в ходе исследования, проведенном ОЭСР, было выявлено несколько принципов, которые стоит отметить¹⁹:

- **Образовательные практики выигрывают от ясного и конкретного описания того, какими знаниями учителя должны обладать, и что должен уметь делать каждый в своей предметной области.** Такое описание может быть ориентиром для вводного образовательного курса для начинающего учителя, для сертификации, непрерывной оценки деятельности учителя, для профессионального развития и продвижения по карьерной лестнице. Формулировка четких требований также пригодится и для того, чтобы оценить, в какой степени все вышеперечисленные слагаемые являются эффективными для достижения профессионализма. Такие требования также отражают не только цели процесса обучения в школе, но и комплементарный подход к тому, что, собственно, есть «профессиональное преподавание» (Вставка 3.2.).
- Во многих странах программы для начальной подготовки молодых учителей сместились к модели, **основанной не столько на академической подготовке, сколько на обучении профессионалов**

¹⁹ См. сноски (18)

«на местах», в среде школы, совмещая при этом теоретическую базу и практику. Согласно таким программам учителя быстрее выходят в класс, проводят там большинство времени в процессе обучения и получают, таким образом, большую поддержку. Такой метод включает подробную работу в аудитории по методикам преподавания с сильным упором на сочетание исследовательского метода и ультрасовременной практики, после чего обучающийся проходит более года преподавательской деятельности в специальной школе, созданной при университете. Цель такого практического курса — развить и апробировать инновационные методы и приемы, ну и конечно, выполнить самостоятельное исследование по практикам обучения и преподавания.

- **Более гибкие подходы к образованию учителей могут послужить эффективным инструментом освоения новых маршрутов в карьере учителя, не компрометирующим при этом устоявшиеся традиционные подходы.** Стадии профессионального образования для учителей, введение в должность и профессиональное развитие должны быть взаимосвязаны, создавая концепцию так называемого «непрерывного обучения» для учителей. В большом количестве стран образование учителя заключается не только в полноценном базовом формировании знаний самого предмета, теории педагогики и рядом стоящих наук; образование также предполагает развитие навыков анализа происходящего и исследования в процессе работы. Все чаще образование для начинающих учителей выстраивается с акцентом на развитии способности учителя оперативно и достоверно распознавать проблемы учащихся и эффективно находить единственно правильное решение этой проблемы из широкого спектра имеющихся возможностей. Во многих странах исследовательские, аналитические навыки развиваются в потенциальном преподавателе в первую очередь, и именно на этом строится обучение будущего учителя. Считается, что именно применение этих навыков и качеств помогут любому специалисту систематически совершенствоваться профессионально. Например, как в Финляндии (Вставка 1.3.), так и в Шанхае, провинции Китая (Вставка 1.4.), учителей «приучают» активно исследовать механизмы, процессы и условия, в которых они работают и учат, чтобы в любой момент быть способными эффективно разработать нужное решение для тех учащихся, которые не считают себя успешными, отстают в учебе, не оживают в классе, или просто нуждаются в любом виде помощи.

В дополнение к этому стоит отметить, что во многих странах давно отошла на второй план система отбора кадров из большого количества учебных заведений среднего и высшего образования, предлагающих специализацию педагога и имеющих в среднем не самый высокий проходной балл. Вместо этого стали образовывать немногочисленные педагогические колледжи или обучающие площадки при университетах, которые выдвигают достаточно высокие входные стандарты и при этом имеют высокие рейтинги среди высших учебных заведений в целом.

Вставка 1.4. В Китае готовят учителей, которые усовершенствуют страну

Учителей обучают быть исследователями своей профессии и активно применять свои знания на практике, лучшие из них призваны поддерживать новичков и помогать им становиться лучше в своей преподавательской деятельности.

Органы власти Шанхая, провинции Китая, придадут особое значение обучению наиболее перспективных учителей тем навыкам, которые им могут пригодиться для активной исследовательской работы, ведь разработанная ими идеология, которая будет призвана усовершенствовать систему образования в течение следующего столетия, будет основана на проделанной ими глубокой аналитической работе. Так же как в Финляндии (Вставка 1.3. выше) учащиеся в Шанхае должны показывать самые высокие академические результаты, а учителя, в свою очередь, должны вести себя таким образом, чтобы ни один учащийся в классе не был, в буквальном смысле, забыт. Поэтому важно, чтобы учитель мог оперативно выявить более слабых учеников, определить, в чем их проблема, и применить все необходимые знания и навыки для того, чтобы сформировать обширный, постоянно обновляемый пул эффективных решений по устранению подобных проблем.

По мере продвижения по карьерной лестнице учителя в Шанхае участвуют в специальных группах по изучению техник преподавания, разбитых по предметам учебной программы, изучая профессиональную методiku с самых основ каждый день. У них существуют установленные расписанием собрания, собирающие рабочие группы, часто учителя собираются совместно с другим штатом школы, например ассистентами и лаборантами, в ходе таких собраний предполагается обсудить и очень детально прописать планы уроков по

учебной программе на следующую неделю. Такой план является документом, который не просто помогает учителю лучше ориентироваться на занятиях в течение недели, но и является показателем выполненной работы и профессиональной результативности учителя. Среди учителей существует практика посещения уроков друг друга. Для примера, если в учебной программе появляется новая тема, более молодые учителя часто приходят на уроки к опытным коллегам, чтобы перенять опыт преподавания пока еще не знакомых тем; на такие уроки могут приходиться и еще более опытные, старшие учителя с целью наставничества; также подобные мероприятия не остаются без внимания директора школы, который приходит на них, чтобы проконтролировать и оказать необходимую конструктивную помощь в дальнейшем профессиональном развитии. Есть и практика проведения демонстрационных, или так называемых открытых уроков, которые проводятся для больших аудиторий педагогов с целью наблюдения и обмена опытом.

Такая организованная система обучения в Шанхае необходима не только органам управления, это, прежде всего, основа для «профессионального оздоровления». Учителя в Шанхае имеют четыре ранга, которые являются показателем их профессионального статуса. Продвижение от одного уровня к более высокому часто требует активной деятельности, необходимо уметь часто давать демонстрационные уроки, участвовать в развитии более молодых учителей, издавать собственные научные статьи на тему педагогики и образования, и так далее. Министерство часто отмечает лучших представителей профессии, наиболее отличающихся в процессе аттестации, и освобождает их частично или полностью от служебных обязанностей для того, чтобы они могли посвящать время обучению непосредственно своих коллег, проводить демонстрационные уроки и инструктировать других учителей на уровне района, провинции или даже на уровне всей страны. Если в стране выбираются экспериментальные школы, которые вводят на своей базе новые учебные программы либо стратегические инновации, перед тем, как сделать такие инновации широкой практикой лучшие учителя, выбранные государством, формируют исследовательскую команду, цель которой — проанализировать и оценить эффективность данных нововведений.

Та практика, которая описана применительно к Шанхаю, распространена и в других странах Восточной Азии. Участвуя в исследованиях PISA, страны этого региона предлагают очень интересные модели построения профессионального сотрудничества учителей, цель которого — сделать представителей профессии настоящими мастерами своего дела. Традиция построения уроков в этих странах также доказывает, что учителя не чувствуют себя обособлено. Они дисциплинированно работают вместе над улучшением качества каждого предмета школьной программы, а значит, те, кто отстаёт от более сильных коллег, всегда имеют перед собой наглядный пример того, что такое качество, к которому необходимо стремиться. Такая практика даёт менее компетентным и менее опытным учителям не только мотивацию работать качественнее, но возможность повышать квалификацию перенимая опыт более квалифицированных коллег и применяя новые методы в собственной практике. С тех пор как система образования в Восточной Азии предоставляет учителям возможность «дорости» до звания Мастера и продвигаться дальше, укрепляя собственную репутацию и расширяя круг полномочий, каждый хороший учитель мотивирован на более высокие результаты.

ГЛАВА 2. РАЗВИТИЕ И ПОДДЕРЖКА УЧИТЕЛЕЙ. УСЛОВИЯ ДЛЯ ТРУДОУСТРОЙСТВА И УСПЕШНОЙ КАРЬЕРЫ

Образование сегодня это далеко еще не индустрия знаний, при этом образовательные практики непрерывно трансформируются в сторону все большей эффективности. В большинстве других областей деятельности люди привыкли к тому, что их профессиональная среда меняется со временем, и основой этому служит исследовательско-экспериментальная база, в образовании же все не так. Для того, чтобы изменить сферу образования не достаточно просто создать условия для качественной процедуры рекрутинга или начальной подготовки учителя, необходимо также создать такие условия для всех профессионалов в этой области, при которых они могли бы свободно принимать новые стандарты и быстро адаптироваться к изменениям. Эффективное развитие учителя предполагает диверсификацию путей развития в рамках профессии, и при этом, возможность подниматься по карьерной лестнице, выбирая самые разные профессиональные маршруты. Зачастую обучающие программы для учителей — это всего лишь разовые мероприятия, которые не имеют особенного отношения к изменениям на уровне школы. Более действенными формами развития считаются те, которые придумываются и поддерживаются самими учителями, готовыми жертвовать своим временем и материальными ресурсами ради новых горизонтов. Успешное профессиональное развитие каждого отдельного учителя невозможно представить без коллективного процесса обучения, когда есть возможность обмениваться опытом и вместе усовершенствовать практику преподавания, хотя до сих пор такие методы совместного обучения — большая редкость. Гибкость в выстраивании профессиональных маршрутов и широкие возможности профессионального развития — это то, что сейчас нужно педагогическому сообществу во всем мире. Поскольку все реже мы выбираем работу, которой бы хотели заниматься всю жизнь, именно перспектива разнообразия в рамках профессиональной области может быть сильнейшим стимулом оставаться в профессии.



Усовершенствованные методы работы станут реальностью тогда, когда сами учителя приспособятся быстро осваивать новые знания, технологии и потребности общества.

Рекрутинг талантливых молодых специалистов — это лишь одна сторона грамотной кадровой политики в системе образования. Часто говорят, что самые успешные системы образования набирают учителей из десятка наилучших выпускников, тем не менее, такое мнение пока еще не подтверждено фактами. Глобальные реформы не могут ждать нового поколения учителей; а значит требуется инвестировать в существующие кадры, предоставляя качественное профессиональное развитие и адекватные способы выстраивания карьеры, безусловно, не без желания и готовности самих учителей участвовать в создании новой системы (Вставки 4.1., 4.4., 4.5.). Согласно отчету международной организации труда (ILO) и Комитета экспертов по разработке рекомендаций для учительских кадров при ЮНЕСКО, опубликованном в 2009 году, «основной компонент карьеры учителя — это возможность наглядно видеть лучшие профессиональные практики, которые являются стимулом профессионального роста, но еще важнее — это взаимосвязь подготовки учителя (специального образования) и его профессионального развития, оценки его деятельности и повышения по карьерной лестнице. Международные исследования ясно дали понять — программа профессионального развития должна строиться исключительно с учетом потребностей как самих учителей, так и учащихся²⁰.

Следующий приведенный анализ дает возможность лучше понять, как можно усовершенствовать личное развитие каждого учителя в отдельности и как процесс сотрудничества и взаимного обмена учителями может повысить уровень преподавания в целом.

КАК СДЕЛАТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РЕАЛЬНОСТЬЮ



Требования к профессиональному развитию учителя меняются непрерывно, поэтому начальной подготовки явно не достаточно и ...

Во многих странах роль и функции школы претерпевают масштабные изменения — и того же требуют от учителей. Одно из требований — способность общаться в мультикультурной среде. Учителям стало необходимо

²⁰ См. сноски (19).

вырабатывать умение объединять в учебном процессе учащихся с особыми запросами, как особенно трудных детей, так и чрезвычайно талантливых. От них требуется навык эффективного использования информации и коммуникационных технологий в учебном процессе. Их просят заниматься планированием, оценкой и отчетностью в рамках своей профессиональной ответственности. Их просят устраивать как можно больше мероприятий, привлекающих родителей в школы. И не важно, насколько качественным может быть стартовое образование, его никогда не будет достаточно, чтобы подготовить педагога ко всем вызовам, с которыми он столкнется на своем профессиональном пути.



...непрерывное профессиональное развитие необходимо для того, чтобы продолжать совершенствовать всеми различными способами знание и навыки педагога.

Развитие педагогов за пределами их основного образования необходимо для достижения нескольких целей:

- Обновлять материал и знания учащихся в соответствии с последними новшествами и разработками в конкретной предметной области;
- Совершенствовать подходы и навыки учеников в соответствии с новыми методами обучения, новыми целями, новыми обстоятельствами и новыми образовательными стандартами;
- Учить детей воспринимать и эффективно применять незнакомые нововведения в школьной программе и процессе обучения;
- Привносить изменения на уровне школы, способствовать разработке и внедрению новых стратегий в учебной программе и методах преподавания;
- Обмениваться знаниями и компетенциями в кругу коллег, привлекая к процессу профессоров высших учебных заведений, представителей бизнеса;
- Помогать менее опытным и успешным коллегам расти и становиться более профессиональными.



Исследователи отметили несколько наиболее существенных аспектов на пути эффективного профессионального развития.

Чтобы удовлетворить запросы учителей в профессиональном развитии, законодатели и практики должны учитывать два фактора — как способствовать активному участию педагогов в профессиональном росте

и, при этом, как обеспечить именно те условия, которые необходимы самим учителям. Этот процесс должен быть выстроен таким образом, чтобы учитывать материальные и временные затраты, которые понесет учитель. Очередное исследование ОЭСР выделяет несколько аспектов, которые помогут сократить разрыв между идеальными условиями обучения и реальной практикой²¹:

- Хорошо структурированные и снабженные всеми необходимыми ресурсами программы «вступления в должность» могут быть хорошей поддержкой для учителей в процессе перехода к преподаванию в школе на полную ставку, такие программы могут помочь в тот момент, когда кандидат еще не освоил полностью свои обязанности и полномочия, но уже начал учительскую практику. В некоторых странах начинающие учителя, прошедшие вводный курс перед полноценным преподаванием, затем строго контролируются в течение года или двух. В течение этого периода времени начинающий преподаватель, как правило, получает сокращенную нагрузку, находится под кураторством старшего учителя (мастера) и работает под непрерывным инструктажем (рис. 2.1).
- Чтобы программы профессионального развития давали результат, они должны быть непрерывными, включать обучение, практику, оценку результатов, но также быть разумно спланированными и должны обеспечивать последующую поддержку учителям в процессе применения изученного. Эффективно и грамотно составленные программы предполагают изучение тех практик, которые в дальнейшем учителя будут применять в аудитории со своими учениками, они также направлены на то, чтобы привить учителям желание обучаться в команде, создавая специальные рабочие группы.
- Программы профессионального развития учителей должны учитывать масштабные цели развития школы и всей системы, включая и практику поощрений и получения обратной связи со стороны общественности, практику оценки и аттестации школы.
- Часто возникает необходимость пересмотреть те методики, которые на сегодня активно используются и переняты из междисциплинарной практики, чтобы у учителей появилась возможность более глубоко вникать в суть изучаемого предмета, применять научный и коллективный подходы, в особенности, когда дело касается нововведений в формировании учебных программ и систем оценки и аттестации.

²¹ См. сноски (20).

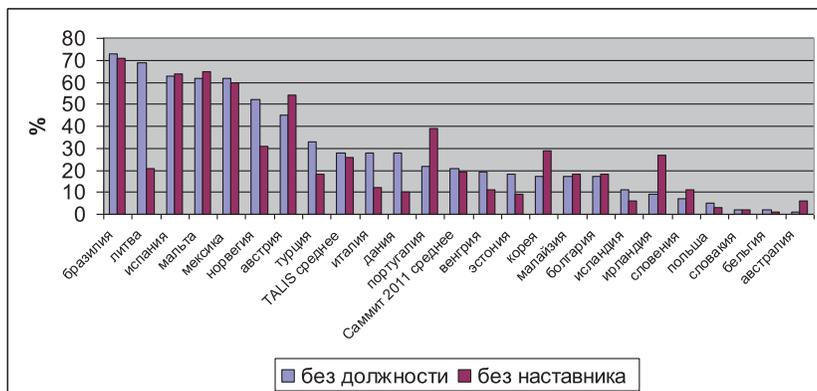


Рис. 2.1. Процент учителей, не проходивших процедуры введения в должность и наставничества

Страны перечислены в порядке убывания процента учителей в школах, в которых не была предоставлена официальная программа введения в должность. Источник: ОЭСР, TALIS, Таблица 3.6.



Количество школ, предоставляющих обучение в процессе работы, широко варьируется в различных странах ...

В некоторых странах непрерывное профессиональное образование уже сегодня играет значительную роль. В китайской провинции Шанхай каждый преподаватель обязан потратить в течение 5 лет 240 часов на свое профессиональное развитие. Сингапур предоставляет каждому учителю право в течение года использовать 100 часов на изучение новых технологий, методов и направлений, появляющихся в мире каждый день, и применение этих знаний в своей преподавательской практике. Если обратиться к статистике, то результаты TALIS показывают, что в большинстве стран за последние 1,5 года около 90% учителей принимали участие в каких-либо программах, связанных с профессиональной подготовкой, и каждый из них в среднем потратил менее 1 дня в месяц на подобное мероприятие²² (рис. 2.2., 2.3.). Тем не менее, можно заметить существенную разницу в том, насколько широко распространена и глубоко воспринята практика профессионального развития на местах в различных странах²³, и, примечательно, что более возрастные учителя гораздо меньше выражают желание

²² См. сноски (21).

²³ См. сноски (22).

участвовать в программах проф.подготовки, нежели молодое поколение. Типы программ профессионального развития, которые предлагаются педагогам, во многом объясняют эту разницу. Страны, в которых учителям предлагается участие в «программах повышения квалификации» либо в «индивидуальных/коллективных исследовательских проектах», представляют самый большой средний показатель часов, потраченных на проф.подготовку, но только самая меньшая часть представителей профессии действительно проявляют интерес к подобным мероприятиям.

Вставка 2.1. Инновационные программы подготовки учителей в Соединенных Штатах

Бостонские курсы повышения квалификации учителей набирают самых амбициозных выпускников, с целью укомплектовать пустующие школы города.

Бостонские курсы повышения квалификации учителей (Boston Teacher Residency — BTR), основанные в 2003 году, представляют программу подготовки учителей, рассчитанную на самых талантливых выпускников университетов и профессионалов, цель которой — укомплектовать Бостонские школы. Программа направлена на изучение и формирование тех навыков, которые понадобятся молодым учителям для того, чтобы быть результативным в средней школе, с упором на беспристрастную отработку необходимых качеств преподавателя в паре с опытными учителями. Свой курс обучения резиденты начинают с двухмесячного летнего лагеря, затем следует их первый год обучения, предполагающий собственно преподавание в школе (4 дня в неделю) и посещение курсов и семинаров (на пятый день). Такой подход позволяет слушателям оттачивать одновременно теорию и практику преподавания. После первого года обучения и преподавания слушатели получают сертификат начинающего педагога и степень магистра в образовании, и по окончании курса, продолжают получать поддержку от BTR в форме кураторства, лекций и семинарских занятий, посещений объединенных клубов на базе школы.

Как результат, исследования показали, что выпускники программы «закрыли» в Бостоне 60% мест учителей по математике и техническим наукам, получили самые положительные отзывы от директоров, 96% управленцев рекомендуют своим коллегам нанимать выпускников BTR. Недавно руководство программы получило на развитие своей инициативы 5 миллионов долларов от

Инвестиционного Фонда Инноваций при Министерстве Образования США, целью этого Фонда является поиск и вывод на федеральный уровень многообещающих, перспективных проектов, как в образовательном секторе, так и в других отраслях.

Грамотно составленные адресные программы развития педагогов — это важная ступень в повышении профессионального уровня. Данные исследований TALIS показывают, что чем интенсивнее учителя участвуют в программах профессионального развития, тем шире набор методов, применяемый ими при построении своих собственных учебных программ, даже если не всегда понятно, насколько сильно полученные знания смогут повлиять на адаптацию и принятие этих новых методов. Исследования также показывают прямую связь между профессиональным повышением квалификации и позитивным климатом в школе, идеологией учителя, желанием сотрудничать и общим уровнем удовлетворенности своей работой.



...но большинство из них все еще имеют форму одноразовых мероприятий, и мало похожи на курсы повышения квалификации или совместные исследовательские программы, которые, по словам самих преподавателей, имеют наибольший эффект.

И, тем не менее, школа и система образования в целом нуждаются в том, чтобы и стоимость самих услуг и рынок спроса и предложения продуктов по профессиональному развитию учителей соответствовали заявленным ожиданиям.

Результаты исследований TALIS показывают, что во многих странах относительно небольшое количество преподавателей принимают участие в мероприятиях по повышению своей квалификации, которые, по их же мнению, значительно улучшают качество их работы, таких, как программы профессиональной подготовки, индивидуальные либо совместные исследовательские программы, и т.д., даже если, вкладывая свои время и деньги в подобные мероприятия, они считают их эффективными (рис. 2.2). И наоборот, те виды подобных мероприятий, которые учителя совершенно не считают эффективными, скажем разовые уроки профессиональной подготовки, конференции и семинары, имеют сравнительно высокий рейтинг участия. Так же нужно заметить, что на данный момент все же мы имеем достаточно ограниченное количество исследований на тему того, как охват и интенсивность различных программ профессионального развития для учителей влияют непосредственно на результаты обучения.

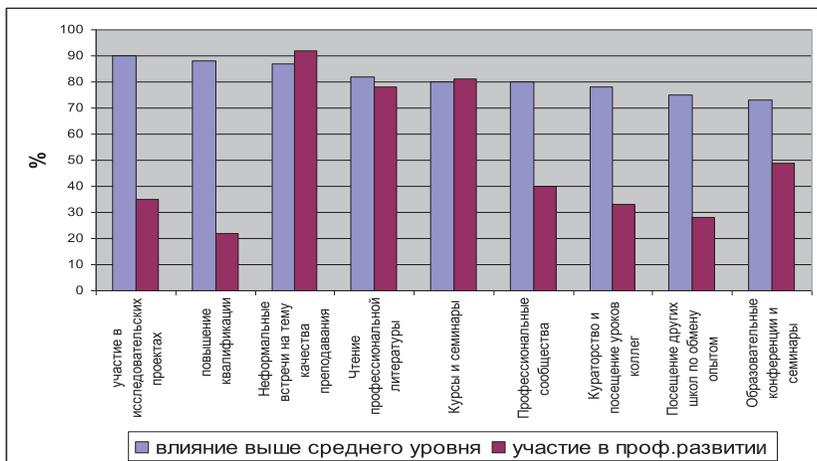


Рис. 2.2. Сравнительный график степени влияния тех или иных профессиональных мероприятий и степени участия в каждом из них

Мероприятия перечислены в порядке уменьшения процентов учителей, которые присвоили данному типу мероприятия среднюю или высокую важность по уровню влияния на их профессиональное развитие. Источник: ОЭСР, Таблицы TALIS 3.2., 3.8.



Потребности учителей в профессиональном развитии зачастую не удовлетворяется по причине нехватки времени, либо из-за отсутствия такой возможности ...

- Несмотря на высокий уровень участия в программах профессионального развития, большое количество учителей, которые находят это необходимым, тем не менее, не могут участвовать в подобных мероприятиях. Экспертиза TALIS обнаружила следующие интересные факты:
- Около 55% опрошенных учителей сообщили, что они хотели бы гораздо больше мероприятий, связанных с повышением профессионального уровня, чем реально имели в течение последних полутора лет. Количество неудовлетворенных реципиентов в каждой из опрошенных стран достаточно значительно и составляет от 31% до 80%.
- В большинстве стран, где преподаватели обозначили свое состояние как «недовольное уровнем профессионального развития», реципиенты относятся к числу учителей государственных школ, преимущественно это женщины в возрасте 40 лет и больше.

- Среди наиболее важных профессиональных аспектов, которые хотелось бы изучить на программе повышения квалификации, в большинстве стран обозначили такие, как «преподавание учащимся с особыми нуждами (ограниченными возможностями)», «использование информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе», «дисциплина и стиль поведения учащихся».

Что мешает учителям получать профессиональное развитие в той степени, в которой они бы хотели? Наиболее частая причина, на которую большинство из них ссылаются, согласно TALIS, — это несовместимость каких-либо подобных мероприятий с их рабочим расписанием (рис. 2.3). Но многие также отметили и просто отсутствие подходящих возможностей для профессионального развития, и эти участники опроса также признались, что практически не уделяют времени такому роду занятий.

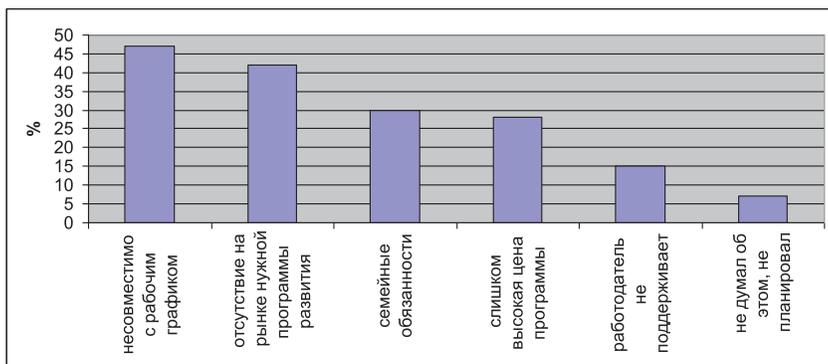


Рис. 2.3. Причины, по которым учителя не участвуют в профессиональном развитии (Срез международного исследования среди тех участников, которые выразили желание уделять больше времени своему профессиональному развитию, чем это происходит на данный момент)

Причины указаны в порядке понижения частоты обозначения того или иного барьера в профессиональном развитии. Источник: ОЭСР, TALIS, Таблица 3.7.



...и недостаток профессионального развития лишает систему образования возможности адаптировать меняющиеся потребности, в частности в таких областях, как использование ИКТ в учебном процессе и обучение студентов из разных культур и социальных ниш.

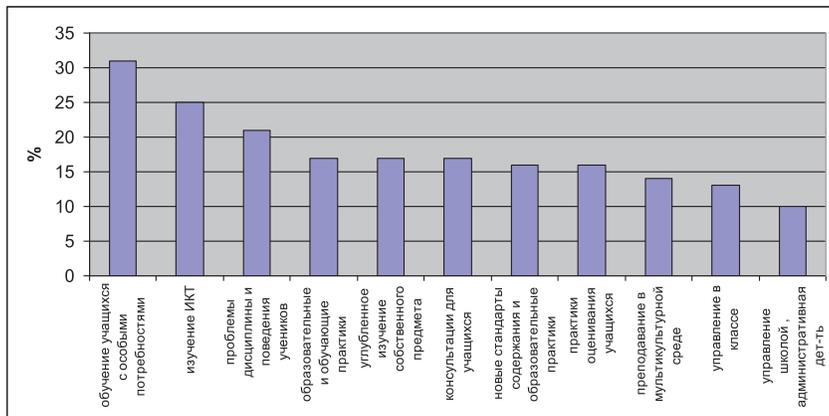


Рис. 2.4. Самые важные аспекты профессионального развития для учителей (Срез международного исследования среди реципиентов, обозначивших высокий уровень потребности)

Аспекты перечислены в порядке убывания важности для профессионального развития с точки зрения учителей, участвующих в опросе. Источник: ОЭСР, TALIS, Таблица 3.4.

Важно понять, что множество однотипных идей в этой области не спасут ситуацию. Учителя постоянно подтверждают, что самым важным аспектом их профессионального развития является понимание того, как справиться с разнообразием потребностей, возможностей, этнической и социальной принадлежности учащихся, при этом используя информационные и коммуникационные технологии, и улучшая климат в классе (рис. 2.4). Эти ответы служат проводником к тем приоритетам, на которые стоит обратить внимание в вопросе повышения квалификации и профессионального развития, решить, который из них становится первостепенной важностью.

Безусловно, определенное количество «неудовлетворенных» будет всегда, это естественно, что какая-то часть преподавателей не всегда будет достаточно квалифицирована, чтобы результативно выполнять свою работу. И все таки, уровень тех, кто ждет от профессионального развития больше того, что достигнуто в реальности, остается очень высоким, во многих странах таких учителей большинство. Трудно выявить, в какой степени отсутствие профессионального развития делает учителей более уязвимыми с профессиональной точки зрения, но также трудно себе представить, чтобы отсутствие качественных программ по профессиональному развитию не причиняло никакого ущерба тем,

кто хочет оставаться в профессии и становиться профессионалом. Цена предоставления подобной качественной услуги должна рассматриваться пропорционально цене, которую заплатят ученики за то, чтобы компенсировать свое недостаточно качественное образование.



В большинстве случаев профессиональное образование предоставляется бесплатно, но в некоторых странах преподаватели платят за такую услугу и в этом случае они в гораздо большей степени вовлечены в этот вид деятельности и больше получают от процесса обучения.

Нет ни одной страны в мире, где бы программы профессионального развития предоставлялись абсолютно бесплатно, при этом, результаты исследований TALIS показали, что в большинстве стран учителя довольны той поддержкой, которую им оказывают работодатели (или органы власти) в том, что касается финансовой стороны либо условий труда во время обучения. Из всех стран, которые участвовали в опросе, в среднем две трети учителей ничего не платят за подобные услуги, и примерно такое же количество реципиентов получает удобные поправки в своем рабочем расписании на время учебы. Получается, что как школы, так и органы власти в достаточной степени заботятся о профессиональном развитии учителей (рис. 2.5).

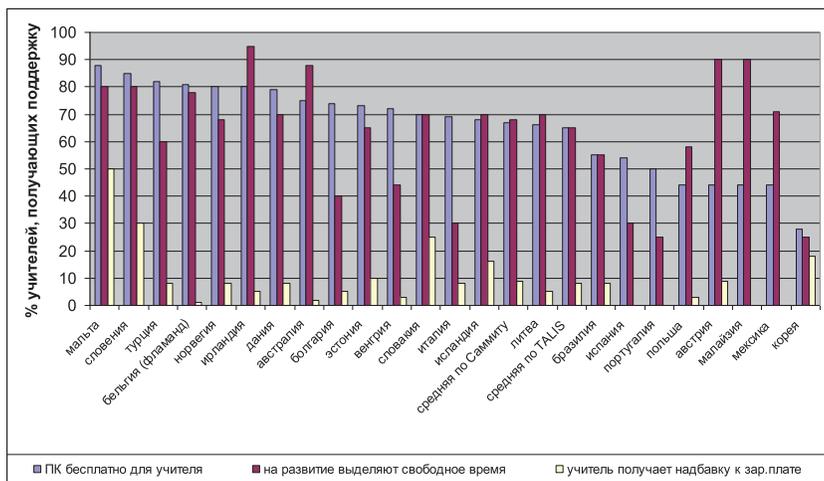


Рис. 2.5. Поддержка профессионального развития

Страны перечислены в порядке убывания процентов тех случаев, когда учителя не несут никаких расходов за свое обучение. Источник: ОЭСР, таблица TALIS 3.5.

Тот факт, что большое количество учителей подтверждают цену тех программ повышения квалификации, которые они проходят, говорит о том, что многие из них самостоятельно платят за обучение в том случае, если не могут найти доступное образование хорошего качества. Но исследования также подтверждают, что там, где преподаватели самостоятельно оплачивали свое обучение, они и гораздо больше были вовлечены в процесс учебы, те кто оплачивал свою учебу полностью, брали даже дополнительную нагрузку во время учебы, в отличие от тех, кто посещал подобные мероприятия бесплатно. Вероятно, такая ситуация отражает реальность, состоящую в том, что обучение, которое требует оплаты, является гораздо более затратным по времени, но и обеспечивает лучшее качество образования. Из этого можно сделать вывод, что предоставление таких услуг на бесплатной основе не является лучшим вариантом, особенно в том случае, когда учитель нацелен на то, чтобы значительно повыситься по карьерной лестнице, благодаря такому образованию, либо получить повышение в должности и заработной плате, скажем, если он готовится стать старшим учителем, учителем высшего уровня, завучем.

КАК ОБЕСПЕЧИТЬ ЭФФЕКТИВНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В СРЕДЕ УЧИТЕЛЕЙ

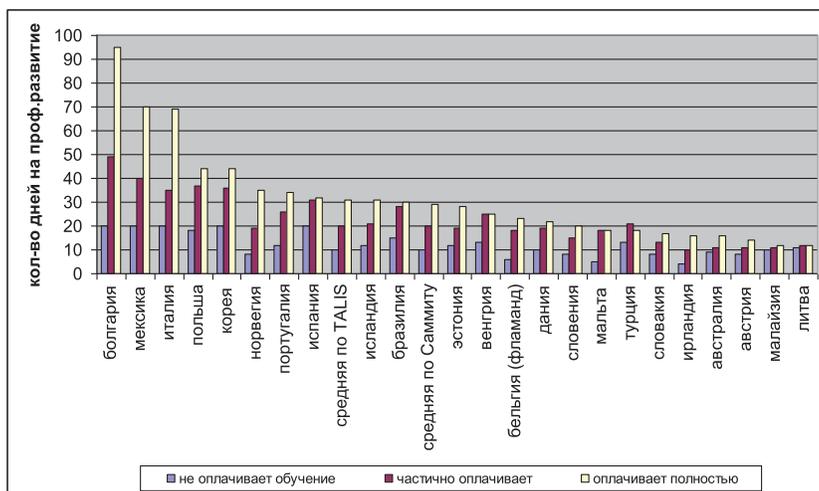


Учителя довольно редко сотрудничают друг с другом, но в тех случаях, когда это происходит, у них, как правило, получается так же хорошо строить отношения с учащимися.

Учителя должны активно делиться опытом друг с другом и находить новые интересные способы обмениваться друг с другом навыками и информацией. Сотрудничество с коллегами по школе — не частое явление, за исключением тех случаев, когда возникает необходимость донести какую-то информацию или поделиться идеями, само же по себе профессиональное сотрудничество в чистом виде, которое направлено на повышение результатов учащихся, это редкое явление²⁴. Необходимо понимать, что любое сотрудничество также требует времени, в некоторых странах учителям отводят специальные промежутки времени в расписании или даже повышают зарплату, чтобы они посвящали определенную часть своего рабочего времени совместной деятельности с коллегами по школе.

²⁴ См. сноски (23).

Примечательно, что те учителя, которые более активно обмениваются информацией и идеями, а также делятся опытом с коллегами по школе и посвящают время коллективной работе, гораздо лучше сходятся с учащимися. Поэтому, есть основания предполагать, что усиление сотрудничества в кругу учителей, помогает им эффективнее выстраивать отношения с учащимися, поскольку оба процесса взаимосвязаны и отражают культуру школы в целом. Позитивные отношения с учащимися не только влияют на высокие результаты их успеваемости, но также обеспечивают педагогу гораздо более высокий уровень удовлетворенности собственной работой (рис. 2.6). Эти выводы подчеркивают, что учителя положительно оценивают среду в которой работают и которая, безусловно, влияет на их профессиональное развитие и комфортное пребывание в школе. Такое понятие, как климат в школе, особенно важно для крупных государственных учебных заведений, где основной контингент составляют учащиеся с не самой высокой академической успеваемостью. Несколько стран, представляющих Восточную Азию, предлагают интересные модели выстраивания профессионального сотрудничества в среде учителей, которые помогают самим учителям достигать мастерства самого высокого уровня (Вставки 1.4 и 1.5 выше).



Среднее количество дней, которое преподаватель тратит на свое развитие в соответствии с уровнем оплаты труда

Страны перечислены в порядке убывания процента полной оплаты обучения. Источник: ОЭСР, TALIS, Таблица 3.5.a, доступно on-line

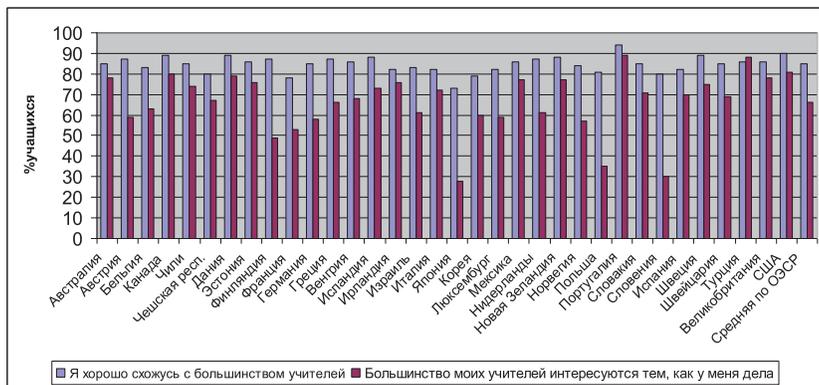


Рис. 2.6.1. Как учащиеся видят взаимоотношения учитель-ученик. Показатель основан на ответах 15-летних учащихся стран ОЭСР

Продолжение рис. 2.6.1. Как учащиеся видят взаимоотношения учитель-ученик. Показатель основан на ответах 15-летних учащихся стран ОЭСР.

- A — я хорошо схожусь с большинством учителей
- B — большинство учителей интересуются тем, как у меня дела
- C — большинство учителей прислушиваются ко мне
- D — большинство учителей, при необходимости, окажут мне помощь
- E — большинство учителей относятся ко мне хорошо

Страны партнеры ОЭСР	Процент учащихся, абсолютно согласных с высказываниями А-Е (%)				
	A	B	C	D	E
Албания	89	86	89	92	94
Аргентина	83	75	73	65	80
Азербайджан	90	77	86	91	89
Бразилия	86	81	74	78	83
Болгария	85	53	71	80	73
Колумбия	86	82	75	79	91
Крит	87	65	60	69	70
Дубай (ОАЭ)	89	83	75	87	79
Гонконг (Китай)	89	71	67	89	82
Индонезия	93	82	63	85	91
Иордания	83	81	77	80	71
Казахстан	93	83	80	93	89
Киргизия	90	69	75	89	87

Страны партнеры ОЭСР	Процент учащихся, абсолютно согласных с высказываниями А-Е (%)				
	А	В	С	Д	Е
Латвия	86	65	69	85	82
Лихтенштейн	82	66	66	78	75
Литва	85	56	66	78	80
Макао-Китай	83	64	53	78	71
Монтенегро	89	69	75	76	79
Панама	90	83	77	79	89
Перу	88	81	82	85	83
Катар	78	77	71	80	74
Румыния	89	62	77	74	84
Россия	88	76	73	82	80
Сербия	89	86	69	72	80
Шанхай – Китай	89	81	79	90	85
Сингапур	91	81	74	88	87
Китайская часть Тайбэй	88	72	64	89	83
Таиланд	87	77	82	83	87
Тринидад и Тобаго	84	80	67	82	76
Тунис	83	51	72	77	81
Уругвай	88	71	83	67	73

Примечание: Высокие цифры означают более позитивное отношение учащихся. Источник: ОЭСР, PISA 2009, Таблица 4.4.1.

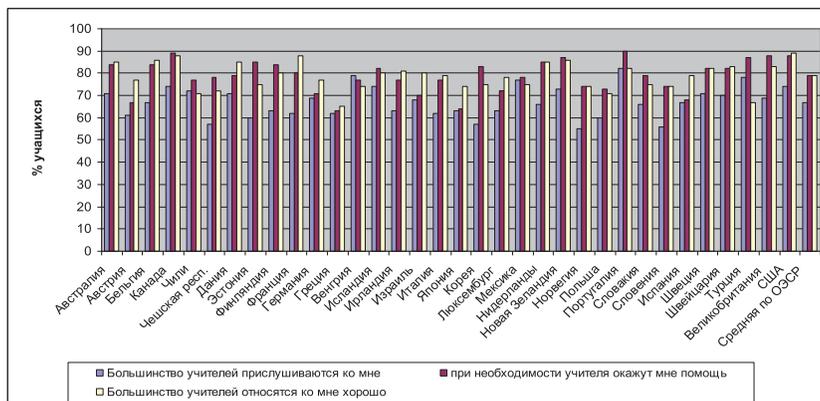


Рис. 2.6.2. Как учащиеся видят взаимоотношения учитель-ученик. Показатель основан на ответах 15-летних учащихся из стран ОЭСР, абсолютно согласных с высказываниями

КАК СОЗДАТЬ ЭФФЕКТИВНЫЕ УСЛОВИЯ РАБОТЫ



Найти возможность обеспечивать учителю работу на всю оставшуюся жизнь не так уж и просто.

Модель трудоустройства педагогов, превалирующая в странах ОЭСР, основана на активном построении карьеры в государственном секторе, такая работа предполагает высокую планку входа, огромные возможности профессионального развития и гарантированный доход на протяжении всей профессиональной деятельности, вплоть до ухода на пенсию²⁵. В той ситуации, где текучка кадров из-за неудовлетворенности условиями труда, практически отсутствует, качество преподавания зависит от высоких стандартов приема на программы начального профессионального образования, от качества первого образования кандидатов, а так же от того, насколько тщательным было их обучение на этапе вступления в должность учителя. Системы, основанные на построении карьеры, несут в себе определенный риск, который наибольшим образом заключается в том, что профессионализм и квалификация преподавательского состава в крайней степени зависимы от условий входа в профессию и того образования, которое было получено перед тем, как кандидат приступил к преподавательской деятельности. Также необходимо помнить о том, что каждое усовершенствование требует времени для того, чтобы действительно повлиять даже на самых трудоспособных представителей профессии. Более того, повышение по службе часто зависит от соблюдения организационных правил, что предполагает некое единообразие и предсказуемость в выполнении служебных обязанностей и следовании групповой этике, но напрочь лишает систему гибкости и возможности меняться, а также делает ее неспособной иметь дело с разноплановыми задачами в быстро меняющейся среде.

В некоторых странах государственные служащие обязаны наниматься на соответствующие позиции, демонстрируя наличие необходимого для них, узко специализированного опыта, что, однако, не гарантирует работу на всю жизнь. Такая ситуация ведет к повышенным расходам на рекрутинг и управление персоналом, к тому же здесь будет сложнее строить внутрикорпоративную этику и обеспечивать единый образный стиль работы. Другой подход предполагает наличие большего количества позиций по контракту (временное трудоустройство) одновременно с внедрением системы карьерного роста. Это открывает возможность внешнего найма, обеспечивает больший объем полномочий

²⁵ См. сноски (24).

при принятии решений для управленцев организации, и устанавливает управление по целям. Тем не менее, опыт стран ОЭСР показал, что это не так уж просто — внедрять особенности явно отличающейся системы в давно и прочно построенную модель найма. Например, в модели, ориентированной на карьерный рост, кандидатов может смущать высокая планка входа в сочетании с не такой уж многообещающей зарплатой и совсем непрогнозируемым будущим. Те, кто привык к профессиональному статусу и независимости, являющимися результатом их высоких квалификационных навыков, могут почувствовать себя неуютно в широких институциональных рамках. Обзор издания ОЭСР «Вопросы преподавания» (Teachers Matter), результаты PISA, и ежегодник «Образование с первого взгляда» (Education at a Glance) находят ряд общих тенденций в государственных реформах, которые освещены ниже.



В большом количестве успешных систем школы все больше вовлечены в процесс управления персоналом.

Все успешные компании сходятся в одном — отбор персонала — это самый ответственный процесс в управлении. В ситуации с преподаванием данные показывают, что слишком часто процесс отбора предполагает уделять пристальное внимание квалификации и опыту педагога, хотя и то и другое не отражает самых необходимых качеств, которыми должен обладать педагог, чтобы стать настоящим профессионалом в своем деле. Система образования практически во всех странах устроена таким образом, что процесс отбора преподавателей обезличен, а учителям трудно чувствовать себя по-настоящему частью команды в тех школах, куда их распределяют, школам же, в свою очередь, не так легко построить корпоративную культуру и воспитать в сотрудниках чувство приверженности. Результаты PISA показывают, что многие развитые системы образования давно наделили школы гораздо более широким спектром ответственности — в том числе, финансовой — в организации отбора учителей, условий труда, профессионального развития (рис. 2.7).

Согласно исследованиям ОЭСР, опубликованным в журнале «Teachers Matter», управленцы в самых развитых системах занимаются активным поиском и развитием наиболее перспективных педагогов через персональные интервью и приглашения кандидатов в школу, пытаются наилучшим образом подобрать именно те кадры, которые необходимы их учебному заведению. Исследование показывает, что в процессе комплектации штата важно, чтобы при этом не пострадали эффективность

и чувство равенства в уже состоявшемся коллективе, для этого директорам часто предлагается развивать навыки в управлении персоналом. Такой навык поможет уравновесить климат в неблагополучных школах, если в штат будут привлечены более успешные и опытные кандидаты, сделать учебное заведение более открытым для рынка труда, предупредить возможные последствия децентрализованного подхода к управлению и в соответствии с ними вносить поправки в работу школы. Тем не менее, успешные результаты децентрализации в управлении человеческими ресурсами и более широкий взгляд на процесс принятия решений в школе не могут быть достигнуты без прямой поддержки центральных и региональных органов власти, которая обеспечит адекватное равномерное распределение педагогических кадров на уровне страны. Также очень важно установить независимый процесс обращений и жалоб, который сможет обеспечить добросовестность и защитит права учителей.

Рис. 2.7. (часть 1, 1.1.). Насколько велика автономия школы в распределении ресурсов:

процент 15-летних студентов в школах, где, по мнению опрошенных директоров «только директор и/или учитель» или «только региональные и/или федеральные органы власти» либо «директор и/или учитель» и/или «региональные и/или федеральные органы власти» имеют значительные полномочия для осуществления следующих решений.

A — самостоятельно производить найм учителей

B — увольнять учителей

C — устанавливать для учителей стартовую зарплату

D — принимать решение об увеличении заработной платы учителям

E — утверждать бюджет школы

F — распределять бюджет на те или иные виды расходов в школе

1 — «только директор и/или учитель»

2 — как «директор и/или учитель», так и «региональные и/или федеральные органы власти»

3 — «только региональные и/или федеральные органы власти»

	Сами производят найм учителей			Сами увольняют учителей			Сами устанавливают заработную плату учителя			Сами увеличивают заработную плату учителя			Сами утверждают бюджет школы			Сами распределяют расходы бюджета		
	A	B	C	D	E	F	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Страны ОЭСР	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Австралия	61	20	19	43	12	45	12	5	84	13	6	81	68	16	16	93	6	0
Австрия	13	35	52	5	26	68	1	0	99	1	0	99	11	9	80	84	12	4
Бельгия	75	13	12	63	27	17	0	1	99	0	1	99	56	18	26	63	19	17
Канада	54	39	7	17	35	48	3	5	92	4	6	91	25	30	45	76	19	5

	Сами производят найм учителей		Сами увольняют учителей		Сами устанавливают зарплату учителя		Сами увеличивают зарплату учителя		Сами увеличивают зарплатную плату учителя		Сами утверждают бюджет школы		Сами распределяют расходы бюджета					
	А		В		С		D		E		F							
Чили	69	8	23	59	3	38	37	1	62	37	1	62	55	9	36	71	9	20
Чешская респ.	100	0	0	99	1	0	77	15	8	65	25	11	55	36	9	75	24	1
Дания	97	2	0	69	15	16	20	10	70	16	14	70	80	13	8	98	2	0
Эстония	98	2	0	95	5	0	7	20	73	12	33	55	37	54	9	85	15	1
Финляндия	32	43	25	18	19	63	8	7	84	5	15	80	36	41	23	92	6	1
Франция	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Германия	29	36	34	7	14	79	3	0	97	4	15	81	29	4	67	97	2	2
Греция	0	1	99	0	2	98	0	0	100	0	0	100	34	7	59	59	7	34
Венгрия	99	1	0	97	2	1	49	7	44	56	7	37	73	15	12	92	5	2
Исландия	94	6	0	93	7	0	7	13	80	4	16	80	57	30	13	77	22	0
Ирландия	61	25	14	36	14	50	0	2	98	1	0	99	60	13	27	89	5	6
Израиль	67	30	3	49	38	13	9	4	87	13	6	80	15	26	59	66	24	11
Италия	9	10	82	9	6	84	3	0	97	3	0	96	7	7	86	69	11	21

	Сами производят найм учителей		Сами увольняют учителей		Сами устанавливают заработную плату учителя			Сами увеличивают заработную плату учителя		Сами утверждают бюджет школы			Сами распределяют расходы бюджета					
	А		В		С			D		E			F					
Япония	25	2	83	22	1	77	13	0	87	16	3	80	28	4	69	89	3	8
Корея	32	6	62	23	4	74	8	0	92	6	0	94	29	12	58	86	6	8
Люксембург	21	41	38	19	36	45	6	0	94	6	0	94	31	57	12	78	14	8
Мексика	34	5	61	22	4	73	8	0	92	6	0	94	46	6	48	71	7	22
Нидерланды	100	0	0	99	1	0	72	8	20	55	12	33	99	1	0	100	0	0
Новая Зеландия	100	0	0	89	7	4	9	3	88	15	21	64	95	4	1	99	1	0
Норвегия	72	21	6	44	22	34	8	4	88	6	13	81	55	28	17	88	12	1
Польша	87	12	1	90	10	0	9	20	71	4	20	77	7	42	51	26	43	31
Португалия	13	57	30	14	0	86	5	0	94	5	0	94	63	10	27	89	3	8
Словакия	98	2	0	98	2	0	39	27	34	32	33	35	45	40	15	70	27	3
Словения	96	4	1	88	10	1	7	11	82	13	31	56	26	49	26	78	21	1
Испания	31	3	66	32	1	67	3	2	95	3	2	95	63	4	33	93	4	3

Глава 2. Развитие и поддержка учителей. Условия для трудоустройства и успешной карьеры

	Сами производят найм учителей			Сами увольняют учителей			Сами устанавливают заработную плату учителя			Сами увеличивают заработную плату учителя			Сами утверждают бюджет школы			Сами распределяют расходы бюджета		
	А			В			С			D			E			F		
Швеция	96	4	0	63	17	20	57	16	27	69	22	9	64	20	16	93	5	2
Швейцария	82	15	3	60	26	15	8	8	84	8	13	79	35	30	35	83	13	4
Турция	1	1	99	2	2	96	1	0	99	1	0	99	34	19	47	56	16	20
Великобритания	90	9	0	70	22	8	52	23	25	67	17	15	57	29	14	95	5	1
США	88	12	0	75	19	6	17	5	78	18	6	75	54	29	16	83	13	4
Средняя по ОЭСР	61	14	25	51	13	37	17	7	77	17	10	73	46	22	32	81	12	8

Источник: ОЭСР, база данных PISA 2009, Таблица 4.3.5.

Рис. 2.7 (часть 1, 1.2). Насколько велика автономия школы в распределении ресурсов. Индекс уровня ответственности, который несет школа за распределение ресурсов

Общая нижняя граница индекса уровня ответственности = -2,0.
 Общая верхняя граница индекса уровня ответственности = -2,5

Страны ОЭСР	Нижняя граница индекса для данной страны ²⁶	Верхняя граница индекса для данной страны ²⁷	Среднее значение индекса ответственности для данной страны ²⁸	Колебания индекса для данной страны
Австралия	-0,7	+1,1	0,1	0,9
Австрия	-0,7	-0,3	-0,6	0,3
Бельгия	-0,8	0	-0,4	0,3
Канада	-0,8	+0,2	-0,4	0,5
Чили	-0,8	+2,3	+0,5	1,2
Чешская респ.	-0,2	+2,5	+1,1	1,2
Дания	-0,5	+1,5	+0,2	0,9
Эстония	-0,4	+1,6	0	0,6
Финляндия	-0,7	+0,2	-0,4	0,5
Франция	X	X	X	X
Германия	-0,7	-0,1	-0,5	0,5
Греция	-0,8	-0,7	-0,7	0,1
Венгрия	-0,4	+2,5	+0,8	1,2
Исландия	-0,4	+0,6	-0,1	0,5

²⁶ Проведено округление значений индекса до десятых (ред.).

²⁷ Так же.

²⁸ Так же.

	Нижняя граница индекса для данной страны ²⁶	Верхняя граница индекса для данной страны ²⁷	Среднее значение индекса ответственности для данной страны ²⁸	Колебания индекса для данной страны
Ирландия	-0,7	-0,2	-0,4	0,2
Израиль	-0,7	+0,6	-0,3	0,8
Италия	-0,8	-0,3	-0,6	0,5
Япония	-0,8	+1,4	-0,2	1,0
Корея	-0,8	+0,4	-0,5	0,7
Люксембург	-0,7	+0,8	-0,3	0,8
Мексика	-0,8	+1,1	-0,4	0,8
Нидерланды	0	+2,5	+1,4	1,0
Новая Зеландия	-0,3	+0,9	+0,1	0,7
Норвегия	-0,6	+0,4	-0,2	0,6
Польша	-0,6	+0,1	-0,4	0,4
Португалия	-0,7	+0,3	-0,5	0,7
Словакия	-0,4	+2,4	+0,5	1,1
Словения	-0,5	+0,5	-0,1	0,6
Испания	-0,8	+0,2	-0,2	0,6
Швеция	0,3	+2,5	+1,3	1,1
Швейцария	-0,6	+0,7	-0,2	0,7
Турция	-0,8	-0,6	-0,7	0,2
Великобритания	-0,4	+2,5	+0,9	1,1
США	-0,6	+1,7	+0,4	0,9
Средняя по ОЭСР	-0,6	+0,8	0,1	0,7

Источник: ОЭСР, база данных PISA 2009, Таблица 4.3.5.

Рис. 2.7 (часть 1, 1.3). Насколько велика автономия школы в распределении ресурсов по школам стран-партнеров ОЭСР: процент 15-летних студентов в школах, где, по мнению опрошенных директоров «только директор и/или учитель» или «только региональные и/или федеральные органы власти» либо «директор и/или учитель» или «региональные и/или федеральные органы власти» имеют значительные полномочия для осуществления следующих решений

A — самостоятельно производить найм учителей

B — увольнять учителей

C — устанавливать для учителей стартовую зарплату

D — принимать решение об увеличении заработной платы учителям

E — утверждать бюджет школы

F — распределять бюджет на те или иные виды расходов в школе

1 — «только директор и/или учитель»

2 — как «директор и/или учитель», так и «региональные и/или федеральные органы власти»

3 — «только региональные и/или федеральные органы власти»

	Сами производят найм учителей			Сами увольняют учителей			Сами устанавливают заработную плату учителя			Сами увеличивают заработную плату учителя			Сами утверждают бюджет школы			Сами распределяют расходы бюджета		
	A			B			C			D			E			F		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Страны — партнеры ОЭСР (31 страна)																		
Албания	8	14	78	7	14	79	3	0	97	3	1	96	33	12	55	61	8	31
Аргентина	44	5	51	27	3	70	2	1	97	1	4	96	22	5	73	64	12	24
Азербайджан	40	22	38	61	17	22	35	6	59	13	3	84	5	6	89	20	4	76
Бразилия	17	7	76	14	8	78	8	1	91	7	1	92	14	5	80	21	6	73
Болгария	93	5	2	97	2	1	66	20	14	84	12	4	73	22	5	92	7	1
Колумбия	21	5	75	21	1	78	14	0	86	13	1	86	58	5	36	87	5	8
Крит	90	10	0	84	11	5	1	1	98	2	1	97	26	34	40	68	23	9

	Сами производят найм учителей			Сами увольняют учителей			Сами устанавливают заработную плату учителя			Сами увеличивают заработную плату учителя			Сами утверждают бюджет школы			Сами распределяют расходы бюджета		
	А			В			С			D			E			F		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Дубай (ОАЭ)	65	12	23	67	9	24	62	3	34	68	1	31	75	2	22	92	3	5
Гонконг (Китай)	83	15	2	79	17	4	18	24	58	15	12	74	84	15	2	91	9	0
Индонезия	29	12	59	26	11	63	20	9	70	23	11	66	83	11	5	78	14	8
Иордания	6	1	93	4	1	95	1	1	98	2	0	98	83	1	17	70	2	28
Казахстан	88	10	2	95	4	2	17	10	73	8	10	82	8	13	79	17	19	64
Киргизия	74	14	11	68	13	19	18	4	77	13	3	84	12	7	81	19	7	74
Латвия	94	4	2	96	4	0	10	15	75	18	25	57	62	25	12	81	16	3
Лихтенштейн	41	0	59	37	0	63	6	0	94	39	17	45	37	0	63	100	0	0
Литва	96	4	0	99	1	0	11	7	81	6	8	86	25	27	48	42	29	28
Макао-Китай	92	4	4	91	5	4	91	4	5	90	4	5	95	5	0	84	16	0
Монгтенegro	89	11	0	82	18	0	0	5	95	10	11	78	12	21	68	65	22	13
Панама	22	3	76	20	8	72	14	5	81	14	8	79	70	15	15	43	10	47
Перу	38	15	47	30	9	61	22	2	76	22	2	77	60	9	31	79	6	15
Катар	52	3	44	54	5	41	47	3	50	47	4	50	43	4	53	52	4	44
Румыния	1	9	91	4	11	86	0	2	97	1	4	95	7	25	68	40	13	47
Россия	95	4	1	95	5	0	35	15	50	29	20	51	8	30	63	46	28	27
Сербия	72	28	1	64	30	7	1	8	90	16	19	65	9	27	64	74	16	10
Шанхай –Китай	98	2	0	99	1	0	36	5	59	43	6	51	91	2	6	98	1	1
Сингапур	14	38	48	14	24	62	4	3	93	7	17	75	49	22	29	91	8	1

	Сами производят найм учителей			Сами увольняют учителей			Сами устанавливают заработную плату учителя			Сами увеличивают заработную плату учителя			Сами утверждают бюджет школы			Сами распределяют расходы бюджета		
	А			В			С			D			E			F		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Китайская часть Тайбэй	73	13	14	74	14	12	18	7	75	23	7	70	50	13	37	78	8	14
Таиланд	30	20	50	59	12	28	29	14	56	72	24	5	70	20	10	90	7	2
Тринидад и Тобаго	17	14	69	6	4	90	2	1	96	6	5	89	46	28	26	75	12	12
Тунис	2	0	98	1	0	99	1	1	99	1	0	99	10	18	72	78	13	9
Уругвай	17	5	78	13	1	86	3	1	96	2	1	96	13	12	75	49	16	35
Средняя по партнерам ОЭСР																		

Источники: ОЭСР, база данных PISA 2009, Таблица 4.3.5.

Рис. 2.7 (часть 1, 1.4). Насколько велика автономия школы в распределении ресурсов.

Индекс уровня ответственности, который несет школа
за распределение ресурсов по школам стран — партнерам ОЭСР
Общая нижняя граница индекса уровня ответственности = -2,0
Общая верхняя граница индекса уровня ответственности = -2,5

	Нижняя граница индекса для данной страны ²⁹	Верхняя граница индекса для данной страны ³⁰	Страны — партнеры ОЭСР (31 страна)		Колесания индекса для данной страны
			Среднее значение индекса ответственности для данной страны ³¹		
Албания	-0,8	-0,1	-0,7	0,5	
Аргентина	-0,8	-0,1	-0,6	0,4	
Азербайджан	-0,7	-0,2	-0,6	0,3	
Бразилия	-0,8	+0,4	-0,5	0,8	
Болгария	-0,1	+2,5	+1,4	1,1	
Колумбия	-0,8	+1,1	-0,3	1,0	
Крит	-0,6	-0,1	-0,4	0,4	
Дубаи (ОАЭ)	-0,7	+2,5	+0,8	1,2	
Гонконг (Китай)	-0,4	+1,4	+0,2	0,9	
Индонезия	-0,7	+1,5	0	1,0	
Иордания	-0,8	-0,3	-0,6	0,4	
Казахстан	-0,7	+0,3	-0,4	0,7	
Киргизия	-0,7	+0,2	-0,5	0,6	

²⁹ Проведено округление значений индекса до десятых (ред.).³⁰ Так же.³¹ Так же.

	Нижняя граница индекса для данной страны ²⁹	Верхняя граница индекса для данной страны ³⁰	Среднее значение индекса ответственности для данной страны ³¹	Колебания индекса для данной страны
Латвия	-0,5	+0,9	0	0,7
Лихтенштейн	-0,8	+1,6	+0,1	1,0
Литва	-0,6	+0,3	-0,3	0,5
Макао-Китай	+0,1	+2,5	+1,6	1,0
Монтенегро	-0,6	-0,1	-0,4	0,3
Панама	-0,8	+0,8	-0,4	0,9
Перу	-0,8	+2,0	0	1,3
Катар	-0,8	+2,1	+0,3	1,2
Румыния	-0,8	^{0,6}	-0,7	0,1
Россия	-0,6	+0,8	-0,1	0,7
Сербия	-0,6	0	-0,4	0,3
Шанхай-Китай	-0,4	+2,4	+0,8	1,1
Сингапур	-0,7	+0,2	-0,4	0,6
Китайская часть Тайбэй	-0,7	+1,6	0	1,0
Таиланд	-0,6	+2,0	+0,3	1,1
Тринидад и Тобаго	-0,8	0	-0,5	0,6
Тунис	<u>-0,7</u>	-0,5	-0,6	0,3
Уругвай	-0,8	+0,3	-0,5	0,6

Источники: ОЭСР, база данных PISA 2009, Таблица 4.3.5.

Рис. 2.7 (часть 2. 2.1) Насколько велика автономия школы в выборе учебных программ и систем оценивания в школах стран ОЭСР: процент 15-летних студентов в школах, где, по мнению опрошенных директоров «только директор и/или учитель», «только региональные и/или федеральные органы власти» либо как «директор и/или учитель», так и «региональные и/или федеральные органы власти» имеют значительные полномочия для осуществления следующих решений.

для осуществления следующих решений.

A — разработка и установление процедур аттестации учащихся

B — самостоятельный выбор учебников

C — определение содержания преподаваемых курсов

D — определение содержания учебной программы (выбор преподаваемых в школе курсов)

1 — «только директор и/или учитель»

2 — как «директор и/или учитель», так и «региональные и/или федеральные органы власти»

3 — «только региональные и/или федеральные органы власти»

	А			В			С			D		
	Сами разрабатывают процедуры аттестации учащихся			Сами выбирают учебники, по которым обучаются учащиеся			Сами устанавливают содержание уроков			Сами определяют содержание учебной программы (выбор курсов)		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Страны ОЭСР	65	33	2	92	8	0	46	40	14	75	24	1
Австралия	57	27	15	94	5	1	37	40	23	32	40	29
Австрия	78	19	4	94	4	1	32	42	26	40	46	13
Бельгия	28	62	10	40	49	11	12	51	38	44	54	3
Канада	72	21	6	73	20	7	43	22	35	64	20	16
Чили	95	5	0	89	11	1	83	16	1	88	11	1
Чешская респ.	61	28	11	100	0	0	56	32	12	47	39	14
Дания	63	33	3	66	32	2	66	30	4	79	20	2
Эстония	50	43	7	98	2	0	32	52	16	55	39	6
Финляндия												

	А			В			С			D		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Страны ОЭСР	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Франция	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Германия	71	21	9	84	13	3	27	47	32	80	18	2
Греция	20	12	68	7	8	85	1	3	96	6	5	88
Венгрия	94	6	0	98	2	0	49	36	15	43	28	29
Исландия	92	8	1	93	4	3	61	26	13	48	42	10
Ирландия	87	13	0	97	3	0	29	37	34	78	21	1
Израиль	80	20	0	53	43	4	52	44	5	44	50	6
Италия	91	8	1	99	1	0	59	27	14	49	25	27
Япония	98	2	0	89	8	3	93	6	1	94	5	2
Корея	92	6	2	96	4	0	89	8	2	79	17	4
Люксембург	9	33	58	13	80	7	9	72	20	18	61	21
Мексика	56	15	29	63	11	26	14	7	79	5	5	91
Нидерланды	99	1	0	100	0	0	87	12	1	89	10	1
Новая Зеландия	81	17	2	99	1	0	79	20	1	92	8	0
Норвегия	38	36	27	97	2	1	30	40	30	23	33	44
Польша	92	8	0	92	8	0	93	7	0	40	31	29
Португалия	35	37	28	98	2	0	5	3	92	10	5	86
Словакия	76	21	3	56	59	5	48	47	5	52	48	1
Словения	46	48	5	72	27	1	34	59	6	28	52	20

Глава 2. Развитие и поддержка учителей. Условия для трудоустройства и успешной карьеры

	Саши разрабатывают процедуры аттестации учащихся			Саши выбирают учебники, по которым обучаются учащиеся			Саши устанавливают содержание уроков			Саши определяют содержание учебной программы (выбор курсов)		
	А			В			С			D		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Страны ОЭСР	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Испания	44	34	23	95	5	0	32	31	37	30	31	39
Швеция	66	30	3	99	0	1	66	26	8	53	25	22
Швейцария	57	27	16	40	40	20	21	41	38	24	50	27
Турция	42	29	30	14	18	68	9	15	76	14	21	65
Великобритания	88	12	0	98	2	0	77	20	2	86	14	0
США	46	40	13	62	28	10	36	46	18	58	37	4
Средняя по ОЭСР	66	23	11	78	15	8	45	31	24	50	28	21

Источники: ОЭСР, база данных PISA 2009, Таблица 4.3.6.

Рис. 2.7. (часть 2, 2.2). Насколько велика автономия школы в распределении ресурсов: показатель уровня нижней границы показателя уровня ответственности школы за выбор учебных программ и систему оценки

Общая нижняя граница показателя уровня ответственности = -2,0
 Общая верхняя граница показателя уровня ответственности = -2,5

	Нижняя граница индекса для данной страны ³²	Верхняя граница индекса для данной страны ³³	Среднее значение индекса ответственности для данной страны ³⁴	Колебания индекса для данной страны
Страны ОЭСР				
Австралия	-0,8	+1,4	+0,3	0,9
Австрия	-1,0	+0,9	-0,3	0,8
Бельгия	-0,9	+1,1	-0,2	0,8
Канада	-1,1	+0,1	-0,6	0,6
Чили	-1,0	+1,4	-0,1	1,0
Чешская респ.	-0,4	+1,4	+0,9	0,8
Дания	-0,9	+1,4	0	0,9
Эстония	-0,7	+1,4	+0,2	0,9
Финляндия	-0,8	+1,2	-0,1	0,8
Франция	X	X	X	X
Германия	-0,9	+0,7	-0,7	0,7
Греция	-1,8	-1,0	-1,7	0,3
Венгрия	-0,8	+1,8	+0,1	0,9
Исландия	-0,8	+1,8	+0,2	0,9
Ирландия	-0,7	+1,7	0	0,7

³² Проведено округление значений индекса до десятых (ред.).

³³ Так же.

³⁴ Так же.

	Нижняя граница индекса для данной страны ³²	Верхняя граница индекса для данной страны ³³	Страны ОЭСР	Среднее значение индекса ответственности для данной страны ³⁴	Колебания индекса для данной страны
Израиль	-0,9	+1,4		0	1,0
Италия	-0,8	+1,4		+0,2	0,9
Япония	+0,2	+1,4		+1,1	0,7
Корея	-0,4	+1,4		+0,7	0,8
Люксембург	-1,2	-0,3		-0,8	0,6
Мексика	-1,3	-0,4		-0,9	0,5
Нидерланды	+0,1	+1,4		+1,0	0,6
Новая Зеландия	-0,4	+1,4		+0,8	0,8
Норвегия	-1,1	+0,3		-0,6	0,7
Польша	-0,5	+1,4		+0,3	0,8
Португалия	-1,3	-0,5		-0,9	0,4
Словакия	-0,8	+1,4		+0,1	1,0
Словения	-0,9	+1,3		-0,4	0,8
Испания	-1,1	+0,6		-0,5	0,8
Швеция	-0,8	+1,4		+0,2	1,0
Швейцария	-1,2	+0,4		-0,6	0,7
Турция	-1,4	-0,5		-1,0	0,4
Великобритания	-0,4	+1,4		+0,8	0,8
США	-1,0	+1,3		-0,2	0,9
Средняя по ОЭСР	-0,8	+0,8		-0,1	0,8

Источники: ОЭСР, база данных PISA 2009, Таблица 4.3.6.

Рис. 2.7 (часть 1, 1.3). Насколько велика автономия школы в выборе учебных программ и систем оценивания в школах стран-партнеров ОЭСР процент 15-летних студентов в школах, где, по мнению опрошенных директоров «только директор и/или учитель» или «только региональные и/или федеральные органы власти» либо «директор и/или учитель» или «региональные и/или федеральные органы власти» имеют значительные полномочия для осуществления следующих решений.

- А — разработка и установление процедур аттестации учащихся
 В — самостоятельный выбор учебников
 С — определение содержания преподаваемых курсов
 D — определение содержания учебной программы (выбор преподаваемых в школе курсов)
 1 — «только директор и/или учитель»
 2 — как «директор и/или учитель», так и «региональные и/или федеральные органы власти»
 3 — «только региональные и/или федеральные органы власти»

Страны-партнеры ОЭСР (31 страна)	А			В			С			D		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	Сами разрабатывают процедуры аттестации учащихся			Сами выбирают учебники, по которым обучаются учащиеся			Сами устанавливают содержание уроков			Сами определяют содержание учебной программы (выбор курсов)		
Албания	51	16	33	91	8	1	35	7	57	35	12	53
Аргентина	74	20	6	81	16	3	28	43	29	8	30	61
Азербайджан	54	8	38	50	6	43	27	9	64	37	5	58
Бразилия	47	27	26	88	9	2	35	25	40	18	17	65
Болгария	25	37	38	88	12	1	10	26	65	10	15	75
Колумбия	39	21	39	92	3	4	69	23	8	64	14	23
Крит	26	36	38	63	34	3	11	50	39	2	25	72
Дубай (ОАЭ)	77	10	13	55	17	27	62	13	26	59	16	25

Страны-партнеры ОЭСР (31 страна)	Сами разрабатывают процедуры аттестации учащихся			Сами выбирают учебники, по которым обучаются учащиеся			Сами утверждают содержание уроков			Сами определяют содержание учебной программы (выбор курсов)		
	А			В			С			D		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Гонконг (Китай)	93	7	0	93	7	0	81	17	2	87	13	0
Индонезия	67	28	6	80	13	7	75	18	7	49	23	28
Иордания	27	4	70	4	1	95	7	1	93	7	1	92
Казахстан	31	22	47	16	14	70	11	18	71	40	22	37
Киргизия	65	8	26	68	8	23	59	10	31	44	7	49
Латвия	56	40	4	71	27	2	19	46	36	30	42	28
Лихтенштейн	69	25	6	54	5	40	41	0	59	53	9	38
Литва	75	20	5	89	11	1	50	35	15	75	20	5
Макао-Китай	95	0	5	100	0	0	94	6	0	81	14	4
Монтенегро	40	32	28	5	30	65	5	34	61	20	36	44
Панама	41	25	34	52	26	22	41	23	36	26	23	51
Перу	75	15	10	52	12	37	53	23	24	45	18	37
Катар	45	18	37	37	16	47	31	9	60	35	17	48
Румыния	42	36	22	86	13	1	46	33	20	31	41	29
Россия	63	25	12	65	27	8	27	40	39	71	22	7
Сербия	49	44	7	19	59	23	2	41	57	0	12	87
Шанхай-Китай	86	9	5	49	17	34	45	22	33	52	28	20
Сингапур	57	41	2	72	24	3	44	38	18	66	31	4

Страны-партнеры ОЭСР (31 страна)	Сами разрабатывают процедуры аттестации учащихся			Сами выбирают учебники, по которым обучаются учащиеся			Сами устанавливают содержание уроков			Сами определяют содержание учебной программы (выбор курсов)		
	A			B			C			D		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Китайская часть Тайбэй	74	17	8	92	8	0	81	16	3	68	25	7
Таиланд	79	18	2	89	10	1	89	11	0	91	8	1
Тринидад и Тобаго	50	45	5	29	62	10	21	40	39	34	51	15
Тунис	11	11	78	0	1	99	3	14	83	4	9	87
Уругвай	23	30	47	31	36	33	3	26	71	21	19	59

Источник: ОЭСР, база данных PISA 2009, Таблица 4.3.б.

Рис. 2.7 (часть 2, 2.4). Насколько велика автономия школы в выборе учебных программ и систем оценивания в школах стран-партнеров ОЭСР: показатель уровня ответственности школы за выбор учебных программ и систему оценки по странам — партнерам ОЭСР. Общая нижняя граница индекса уровня ответственности = -2,0. Общая верхняя граница индекса уровня ответственности = -2,

	Нижняя граница показателя для данной страны ³⁵	Верхняя граница показателя для данной страны ³⁶	Среднее значение показателя ответственности для данной страны ³⁷	Колебания показателя для данной страны
Страны — партнеры ОЭСР (31 страна)				
Албания	-1,2	+0,9	-0,4	0,8
Аргентина	-1,1	-0,3	-0,6	0,6
Азербайджан	-1,3	+0,7	-0,7	0,8
Бразилия	-1,2	+0,6	-0,6	0,8
Болгария	-1,3	-0,4	-0,9	0,4
Колумбия	-1,0	+1,1	-0,2	0,8
Крит	-1,3	-0,6	-0,9	0,4
Дубай (ОАЭ)	-1,3	+1,4	+0,2	1,1
Гонконг (Китай)	-0,4	+1,4	+0,9	0,8
Индонезия	-0,9	+1,4	+0,1	0,9
Иордания	-1,4	-0,3	-0,7	0,5
Казахстан	-1,4	-0,3	-1,0	0,5

³⁵ Проведено округление значений индекса до десятых (ред.).

³⁶ Так же.

³⁷ Так же.

	Нижняя граница показателя для данной страны ³⁵	Верхняя граница показателя для данной страны ³⁶	Среднее значение показателя ответственности для данной страны ³⁷	Колебания показателя для данной страны
Киргизия	-1,3	+1,3	-0,3	1,0
Латвия	-1,0	+0,3	-0,5	0,6
Лихтенштейн	-1,3	+1,4	-0,1	1,1
Литва	-0,9	+1,4	+0,2	0,9
Макао-Китай	-0,4	+1,4	+0,8	0,8
Монтенегро	-1,4	-0,4	-1,0	0,6
Панама	-1,3	+0,6	-0,6	0,8
Перу	-1,3	+1,4	-0,2	1,0
Катар	-1,4	+0,8	-0,6	0,9
Румыния	-1,0	+0,8	-0,4	0,7
Россия	-1,1	+0,8	-0,4	0,8
Сербия	-1,3	-0,8	-1,0	0,2
Шанхай – Китай	-1,3	+1,4	-0,9	1,0
Сингапур	-0,9	+1,4	-0,9	0,9
Китайская часть Тайбэй	-0,8	+1,4	+0,4	0,9
Таиланд	-0,5	+1,4	+0,7	0,8
Тринидад и Тобаго	-1,1	+0,3	-0,6	0,7
Тунис	-1,4	-1,2	-1,3	0,1
Уругвай	-1,3	-0,4	-1,0	0,4

Источники: ОЭСР, база данных PISA 2009, Таблица 4.3.б.



Неполная нагрузка (неполный рабочий день), которая так распространена во многих странах, должна быть легально введена в школы, согласно внутреннему распорядку.

Стремление к достижению большей гибкости на рынке труда, включая ситуацию с неполными семьями, привело к возросшей популярности частичной занятости сотрудников в большом количестве разных отраслей экономики, и сфера образования — не исключение. В среднем по странам ОЭСР, каждый шестой учитель трудится в режиме неполного рабочего дня в государственных начальных и средних общеобразовательных школах³⁸. В некоторых странах неполный рабочий день — это частая ситуация для учителя, так дела обстоят в Австралии, фламандской части Бельгии, Исландии, Новой Зеландии. Примерно каждый третий — каждый пятый учитель из перечисленных стран работает в режиме частичной занятости. Так же поступают более одной третьей учителей Норвегии и Швеции, и почти половина работников образования в Германии (в основном, начальная школа) и Нидерландах.

В большинстве стран ОЭСР вопрос частичной занятости учителя решается на уровне совета школы либо на уровне местных органов власти; в пяти странах ОЭСР, наибольшим образом практикующих частичную занятость учителей, такие решения принимаются на уровне школы. Школы отдают себе отчет в том, что требования к преподаванию, как и к самой деятельности заведения, быстро меняются, в таких странах принято гибко относиться к трудовым ресурсам в образовательной среде, и это также отражает переходящие потребности школы.



Испытательный срок может быть решающим в процессе проверки, насколько тот или иной кандидат подходит на должность учителя, но длительность испытательного срока варьируется в различных странах.

Существует достаточное количество данных, подтверждающих, что большинство начинающих учителей, вне зависимости от того, насколько хорошо они подготовлены и поддерживаются, конкурируют за то, чтобы быть лучшими в работе, либо приходят к выводу, что работа не оправдывает их ожиданий. В некоторых странах официальный испытательный срок, в течение которого кандидат обязательно получает профессиональную поддержку, рассчитан на то, что выбранный кандидат, а так же и его работодатель, поймут, насколько карьера учителя действительно ему подходит.

³⁸ См. сноски (25).

В некоторых странах успешное завершение испытательного срока рассматривается как главный шаг в карьере учителя. Из 26 стран, сравниваемых по ряду параметров изданием ОЭСР *Education at a Glance*, 16 ввели обязательный испытательный срок для учителей. Как правило, такой период продолжается в течение года, но в каких-то странах (Греция, Люксембург) ему отведено 2 года, в Германии испытательный срок может составлять до 3 лет. В 7 странах ОЭСР учителя получают контракт на работу после успешно пройденного испытательного срока. В некоторых странах, например, в Австрии необходимо проработать 6 лет перед тем, как работодатель сможет официально оформить преподавателя на работу, принимая во внимание тот факт, что испытательный срок там длится не более 1 месяца. В каких-то странах испытательный срок отсутствует как таковой, но при этом учителю приходится все же работать какое-то время перед тем, как с ним подписывают контракт. Скажем, в Мексике учителя работают полгода перед официальным получением должности, но этот срок не является испытательным, в Исландии — та же ситуация, только перед подписанием контракта учитель работает 2 года, Фламандская часть Бельгии устанавливает для того же периода — 3 года.



Система образования могла бы развиваться более динамично, если бы и сами учителя были открыты к изменениям

Ограниченная мобильность учителей в плане смены места работы или даже области, в которой они работают, может служить серьезным ограничителем в развитии новых идей и подходов, результатом чего будет скудный выбор карьерных маршрутов и профессионального опыта учителей. Такая ситуация может привести также к неравноправному распределению учителей, когда учителя не захотят ни при каких условиях уходить из наиболее привилегированных школ. В каком-то смысле отсутствие мобильности также приводит и к тому, что какие-то части страны живут в жестком дефиците кадров в сфере общего среднего образования, а в других — избыточное предложение этого ресурса. В ответ на такую ситуацию в некоторых странах разрабатывают систему стимулирования, направленную на стирание барьеров и развитие большей мобильности при выборе места работы для учителей. В странах с большим количеством ведомств (органов власти), отвечающих за образовательную политику, скажем, при федеральной системе, совместное признание всех квалификационных заслуг учителя является решающим, так как обеспечивает компенсацию

и все предназначенные льготы при уходе на пенсию. Признание опыта и умений, который кандидат смог получить в какой-то другой профессии, а не в преподавании, тоже важный шаг в мотивации учителей быть более мобильными и открытыми в своей профессии, но при этом необходимо обеспечить и необходимую возможность совершенно безболезненного возврата в профессию. Международная мобильность учителей — еще один феномен, заставляющий задуматься о вопросах признания квалификации, сертификации и новых правилах рекрутинга и принятия должности³⁹.



... а информация на рынке труда была бы более открытой.

Учитывая большой поток учителей и соискателей, причастных к любой школьной системе, работодатели часто находят сложным и дорогостоящим процесс масштабного информирования о тех ли иных позициях, открывающихся в школе. Также нередко случается, что учителя, которые подают заявление на работу в ту или иную школу, не так много о ней знают, и также совершенно не информированы о ситуации на рынке труда в целом и об открытых вакансиях в частности. Такие существенные информационные разрывы влияют на то, что те решения, которые принимаются управленцами в школе по поводу того или иного кандидата совершенно не являются оптимальными. Развитие прозрачной и абсолютно безошибочной системы информирования о школах и учителях является задачей номер один на пути к эффективно работающему рынку труда, особенно в тех случаях, когда школа непосредственно вовлечена в процесс рекрутинга и отбора. В некоторых странах все вакансии на должности учителей в обязательном порядке оглашаются в специализированных СМИ, создаются специальные узкоспециализированные вэбсайты, а также организуются рекрутинговые фирмы, которые координируют и развивают активную рекрутинговую деятельность в этой области. Поскольку существующую проблему информационной закрытости на рынке труда в системе школьного образования не так просто исправить, в этом случае могут помочь методы мониторинга и проецирования ситуаций спроса и предложения на этом рынке, возникающие при различных обстоятельствах.

³⁹ См. сноски (26).

КАК ОБЕСПЕЧИТЬ ЭФФЕКТИВНУЮ КАРЬЕРУ

Кадровая политика в системе образования должна быть выстроена таким образом, чтобы учителя чувствовали, что их работа ориентирована на успех и долгие годы в профессии учителя. Есть опасение, что высокий показатель ухода учителей из профессии по той или иной причине, осложнит комплектацию школ, а также, безусловно, повлияет на потерю преподавательской компетенции в каждом отдельно взятом заведении. Также во многих странах озабочены проблемой профессионального выгорания учителей, которая, как ни странно, часто возникает после первых нескольких лет преподавания, и уменьшается по мере того, как учитель остается в профессии, а затем вновь увеличивается в числе тех, кто преподает последние годы перед уходом на пенсию⁴⁰. Такая картина в целом указывает на то, что достаточное количество как частных, так и государственных средств уходит на то, чтобы обучать и привлекать к профессии людей, которые на самом деле имели иные ожидания от работы, либо не достаточно довольны своей компенсацией, или вовсе нашли эту работу слишком трудной для них, а может быть и все перечисленные выше факторы. Это еще раз подчеркивает важность того периода, когда начинающие учителя только-только «посвящаются» в профессию, участвуя в специальных квалификационных программах, помогающих снять первичную психологическую нагрузку. В таких ситуациях также важную роль играют «менторы», помогающие новичкам в преподавании, тесные взаимосвязи школы с профессиональными учебными заведениями, дающими педагогическое образование, и конечно рациональная система распределения кадров на уровне региона и страны в целом, когда новым учителям не дают попасть в трудные школы либо отдаленные регионы, где преподавание на первом этапе может стать чрезвычайно тяжелым, особенно для только что пришедших в профессию.

Вставка 2.2. Разнообразие в карьере учителя в Австралии, Англии и Уэльсе, Ирландии и Квебеке (Канада).

В Австралии учителям предоставляется такая система роста по карьерной лестнице, при которой каждый учитель проходит от двух до четырех ступеней, при этом каждая ступень предполагает повышение заработной платы. Ступени, как правило, ранжируются от начинающего учителя до профессионала

⁴⁰ См. сноски (27).

с соответствующим увеличением поля ответственности (например, получением звания «ведущего учителя»), широты преподаваемых предметов, либо получением должности координатора класса, заместителя директора, директора школы, либо позиций в региональных или районных органах управления образованием. Продвижение от одной должности к следующей, особенно, когда речь идет о позициях высокого уровня, предполагает участие в открытых конкурсах на вакансии. По мере возвышения по карьерной лестнице преподаватели должны уметь проявлять более глубокое понимание сути образования, демонстрировать более сложный и опытный подход к методике преподавания, уметь брать ответственность за разработку учебных планов, помогать коллегам, и многое другое. Звание «ведущего учителя» предполагает образцовые преподавательские навыки, управленческий талант, инициативу и желание инициировать и управлять изменениями.

В Англии и Уэльсе в 1998 году был разработан новый уровень — Учитель с Продвинутым Профессиональным Опыт (Advanced Skills Teacher) — который, как предполагалось, был призван предложить новый маршрут в построении своей профессиональной карьеры тем, кто хотел оставаться в школе. Этот маршрут можно назвать маршрутом «лидера в педагогике» в стенах собственной школы и за ее пределами.

Предполагается, что профессионалы, достигшие этого уровня, будут посвящать 20% своего времени, пропагандируя важность профессии и поддерживая профессиональное развитие своих коллег, а в оставшиеся часы будут заниматься преподавательской деятельностью. Звание AST (УППО — учитель с продвинутым профессиональным опытом) может получить любой кандидат, при условии, что он пройдет специальную процедуру аттестации. Желаящий пройти процедуру должен будет подготовить портфолио, которое продемонстрирует, насколько преподаватель соответствует стандартам данного звания, портфолио будет оцениваться независимыми экспертами. В обязанности независимой экспертной группы также входит проведение интервью с соискателями и подробное изучение их профессиональной деятельности. В июле 2004 года процедуру аттестации на звание AST (УППО) прошли 5000 учителей. Предполагается, что профессионалы этого уровня будут составлять в итоге от 3% до 5% всего педагогического корпуса Англии и Уэльса.

Ирландия представила четыре варианта продвижения по службе: Директор, Заместитель директора, Ассистент директора, Учитель с особым кругом обязанностей. Каждая позиция предполагает особый круг управленческих полномочий и работы, повышение заработной платы и более гибкий график работы. Помимо преподавательской нагрузки, Ассистент директора и Учитель с особым кругом обязанностей несут особую ответственность за академические, административные и любые насущные вопросы в деятельности школы, включая составление расписания, установление связей с родителями, поддержание всей материально-технической базы школы, и так далее. Учителей на такие должности отбирают директор, представитель совета директоров, а также независимый внешний эксперт. Около 50% учителей могут рассчитывать на получение одной из подобных должностей по мере своего профессионального развития.

В провинции Квебек более опытные педагоги выступают в роли наставников для более молодых учителей. Они обучают и ведут начинающих коллег, проводя для них специальные тренинги. Взамен они получают либо повышение заработной платы, либо сокращение учебных часов. Около 12 000 преподавателей провинции стремятся участвовать в программах наставничества. Некоторые из них также получают возможность входить в университетские исследовательские команды и принимать участие в совместных проектах, посвященных преподаванию, обучению, управлению учебным процессом, воспитанию успешных учащихся и поддержке более слабых учеников. В дополнение к этому так называемые наставники тот или иной раз получают освобождение от своей преподавательской деятельности для того, чтобы посвятить это время работе с молодыми и менее опытными коллегами.

КАРЬЕРА УЧИТЕЛЯ — ЭТО БОЛЬШЕ, ЧЕМ ПРОСТО ДЕНЬГИ

Несмотря на то, что хорошая компенсация труда — важнейший аспект, помогающий сделать сферу образования привлекательной для педагогов высокого класса, тем не менее, исследование ОЭСР, опубликованное в Teachers Matter, говорит о том, что стратегия развития должна обратить особое внимание на другие виды стимулирования, поскольку в данной отрасли деньги не «решают все»:

- Учителя обращают огромное внимание на качество их взаимоотношений с учениками и коллегами, на то, насколько их деятельность поддерживается управленческой стороной, на условия труда, в которых они работают, на новые возможности развития своего потенциала. Во многих странах, тем не менее, распространены системы аттестации и оценки деятельности учителя, которые помогают усовершенствовать преподавательскую практику. Системы аттестации и оценки в большей степени направлены на улучшение работы учителя в классе, таким образом, они позволяют сделать эту работу заметной и признанной в кругу коллег, а также помогают расставить более четкие приоритеты в направлении профессионального развития педагога. Также наличие таких систем предполагает поощрение лучших педагогов за их образцовую преподавательскую деятельность.
- Многообразие профессиональных маршрутов может сделать карьеру учителя по-настоящему привлекательной, это необходимо и школе и самим учителям. В большинстве стран возможности продвижения и получения новых полномочий в достаточной степени ограничены и имеют отношение скорее к тем учителям, которые хотят остаться преподавать. Продвижение (повышение в должности) предполагают, что учитель будет проводить меньше времени в классе, а значит, лишится одного из основных источников удовлетворения в работе. Даже для тех, кто хотел бы расширить свои полномочия за пределы преподавания, во многих странах такие возможности весьма ограничены. Уже сейчас некоторые страны открывают больше возможностей для учителей, которые в основном заключаются в предоставлении им большого количества новых ролей и функций, предполагающих существенное увеличение полномочий и самостоятельности в принятии решений. Примеры стран ОЭСР (Рисунок 2.2.) говорят нам о том, что разнообразить работу учителя может диверсификация заданий, которые можно делегировать учителю в дополнение к его профессиональной деятельности, таким образом, увеличив количество позиций по горизонтали. Безусловно, дополнительная нагрузка должна оплачиваться, она предполагает также и совершенно новую степень ответственности учителя, и, как следствие, его карьерный рост, а это влечет за собой увеличение позиций по вертикали. В последнем случае каждая новая ступень требует от сотрудника больших усилий, чем предыдущая, и больше обязательств, а это сопровождается значительным повышением в статусе и компенсации. Тот факт,

что школам необходимо предлагать учителям больше интересных направлений деятельности, предполагает и необходимость введения совершенно новых позиций, например «наставник для начинающих учителей и практикантов», «координатор программ профессионального обучения», «координатор проектов», и так далее.

- Упор на важной роли управленцев в сфере образования поможет учителям чувствовать, что их ценят и поддерживают их стремление к профессиональному росту. К тому же, профессионально обученный штат административных работников школы всегда должен предотвращать лишнюю нагрузку для учителя. Эффективно организованный процесс подготовки сотрудников и планирования их рабочего времени с большей вероятностью будет способствовать чувству сплоченности коллектива и более гибким условиям работы, особенно для опытных педагогов, а так же предотвратит быстрое профессиональное выгорание и поможет сохранить ценный кадровый состав.



Некоторые страны периодически пересматривают результаты аттестации учителей, находя в этом способ оставить их в профессии на более долгий срок.

Как уже говорилось ранее, в большинстве своем учителя работают на правах государственных служащих, и в некоторых странах такая работа ассоциируется с пожизненным контрактом. Несмотря на то, что большинство считают гарантированное место работы — стимулом приходить в профессию учителя, тем не менее, им может в дальнейшем не хватать мотивационных практик, побуждающих усовершенствовать свои профессиональные навыки и умения, особенно в том случае, если система оценки и отчетности еще не усовершенствована до конца. Пожизненный контракт также часто мешает правильно и справедливо распределять учителей в ситуациях недобора учащихся либо изменений в расписании, как правило, подобные изменения худшим образом касаются тех, у кого еще нет заключенного контракта со школой, речь идет преимущественно о молодых учителях, начинающих свою преподавательскую карьеру.

В некоторых странах от учителей требуется подтверждать свои квалификационные знания, пересдавая на профессиональный диплом, а также демонстрировать собственную активную профессиональную позицию, подтвержденную участием в мероприятиях повышения квалификации, научных исследованиях, способствующих более глубокому

пониманию предмета. Основой для пролонгации диплома (подтверждения квалификации учителя) считается, как и в случае с переаттестацией, соответствие педагога стандартам и требованиям, необходимым для профессии. Безусловно, процесс переаттестации (пролонгации диплома) должен быть организован в соответствии с прозрачной и ясной системой оценки, должен вовлекать коллег учителей, управленцев, внешних независимых экспертов, обладающих необходимыми знаниями и средствами для грамотного проведения подобных мероприятий, и проходящих, в том числе, регулярную оценку собственных квалификаций. Таковую модель поддерживает и размышление о том, что учащиеся смогут получать более качественное преподавание в том случае, когда учитель уверен в своей работе и хочет продолжать работать качественно и эффективно, ведь периодическая переаттестация существенно помогает понять именно качество работы педагога. В некоторых странах даже есть вполне справедливые способы решения проблемы некачественного преподавания: учителям, не сумевшим пройти аттестацию, дается время и ресурсы на исправление, и, если они не используют эту возможность, то их смещают на другие позиции либо же предлагают покинуть сферу образования.

ГЛАВА 3

ОЦЕНКА И ВОЗНАГРАЖДЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ

Оценка учителей — это важнейший инструмент повышения качества индивидуальной работы и системы образования в целом. Разработка метода оценки — непростая задача, требующая чуткого равновесия между системой отчетности и системой усовершенствования. Самое важное — выработка критериев, по которым оценивается учитель, в том числе, включая — не ограничиваясь только этим — академическую успеваемость учащихся. Также важно, в какой степени учителя готовы совершенствоваться профессионально и первоначально, насколько активно они работают над тем, чтобы совершенствовать систему образования. Вот почему чрезвычайно важно, чтобы методы оценки и аттестации были напрямую связаны с процессом изменений в системе. Тем не менее, просто установить ряд критериев, по которым будет происходить аттестация — не вполне достаточно, важно понимать, что последствия аттестации будут определять ее роль для учителей. На сегодня многие учителя чувствуют, что оценка их профессионального уровня не приводит ни к каким положительным последствиям. Управляющим требуется больше знаний, чтобы уметь извлекать правильные нужные последствия из результатов оценки учителей, а сам процесс оценки должен быть самым тесным образом связан с развитием карьеры и разнообразием профессиональных маршрутов. Особое внимание стоит уделить взаимосвязям между оцененным результатом, продвижением по карьере, и компенсацией. Какой бы метод правильной оценки и ее последствий система не разработала, он должен быть четким, простым и понятным.

В ПОИСКАХ ЭФФЕКТИВНОЙ МОДЕЛИ ОЦЕНКИ (АТТЕСТАЦИИ)



Система аттестации учителей строится из необходимости понять, насколько хорошо они справляются со своей работой, чтобы эффективнее им помочь.

Роль аттестации учителей изменилась в последние несколько лет. Исторически, в большинстве стран эта процедура была сосредоточена на выявлении приверженности установленному порядку, правилам и нормам. Теперь же большинство систем сместили фокус внимания на степень влияния системы аттестации на результаты обучения (Вставка 3.2).



Новые подходы к системе оценки и аттестации направлены на то, чтобы повышать успеваемость учащихся благодаря как чуткому спланированному профессиональному развитию, так и ответственности (отчетности) учителей ...

Удержание эффективных учителей предполагает не только то, что лучшие кадры получают все возможности, поддержку и бесчисленное количество стимулов оставаться в профессии и улучшать свои навыки, переходя с каждым годом на более высокий уровень мастерства, но и то, что те учителя, которые не способны работать эффективно, не должны оставаться в профессии. На этот счет общественные мнения разделились. Многих по-настоящему волнует вопрос ухода из профессии по причине низкой квалификации, который, по их мнению, колоссальным образом вредит профессиональному имиджу и достижениям большого количества учителей. Другие не хотят признавать, что это — проблема.

Эффективно разработанная система оценки может помочь улучшить работу учителя, определив слабые и сильные стороны, на которые необходимо обратить внимания для гармоничного профессионального роста, то есть ее функция — усовершенствование. Этот процесс усовершенствования призван помочь учителям понять, проанализировать и откорректировать свою работу. Оценка деятельности учителя также способствует развитию чувства ответственности (либо системы отчетности) за улучшение академической успеваемости учащихся, таким образом, еще одна функция оценки — развитие ответственности (системы отчетности). Как правило, удовлетворение этим требованиям влечет за собой продвижение в карьере и/или повышение зарплаты, выплату бонусов и в некоторых странах возможные санкции за невыполнение служебных обязанностей. За оценкой, как правило, следует аттестация, которая происходит регулярно по истечении определенного срока несколько раз в течение профессиональной жизни учителя.



... но, как достичь этих целей одновременно — вот в чем проблема...

Сочетание функций усовершенствования и отчетности в единый процесс оценки является трудной задачей и сравнительное исследование на тему нескольких представленных в этой области моделей в данный момент находится в стадии разработки. Скажем, когда экспертиза работы педагога направлена на усовершенствование практики в школе, учителя открыты к обсуждению слабых сторон своей работы, ожидая, что обсуждение этих проблем приведет к более рациональному взгляду на профессиональное развитие и обучение. Тем не менее, когда учителя сталкиваются с возможными негативными последствиями оценки (экспертизы) на их профессиональную деятельность, карьеру и зарплату, они менее расположены открывать недочеты своей работы, а функция усовершенствования, которая основывается на доверии между экспертом и испытуемым, подвергается риску. На практике, в большинстве стран принято использовать некую комбинацию этих двух подходов, объединяя их цели и методы.



...и требует аккуратного воплощения.

Воплощение любой системы оценки в образовательной практике требует аккуратного подхода. Должны быть согласованы различные интересы стэйкхолдеров (всех заинтересованных лиц), проанализированы все альтернативные стратегии и их воздействие на систему, после чего наилучший вариант можно обсуждать для достижения полного согласия всех сторон. Как оценку, так и обратную связь о своей работе учителя видят с позитивной стороны. Согласно исследованиям TALIS, около 80% учителей согласились с тем, что и то и другое действительно помогло им в работе, и около половины опрошенных подтвердили, что такие мероприятия напрямую способствовали самостоятельному выбору программ профессиональной подготовки, либо альтернативных тренингов по совершенствованию методик преподавания⁴¹. Один из способов понять, насколько позитивно учителя относятся к процессу оценки и экспертизы их деятельности — это вовлечь их самих в этот процесс, в частности, можно организовать в школе внутреннюю «само-экспертизу» — некий коллективный процесс, проходящий под ответственностью учителей.

По-настоящему действенная эффективная система оценки (экспертизы) требует особых знаний и квалификации: необходимо обучить экспертов, правильно организовать сам процесс, с акцентом на необходимость проведения школьных реформ, в частности в области повышения квалификации с использованием разработанных стратегий оценки и аттестации. Все это требует значительных ресурсов, в том числе временных.

⁴¹ См. сноски (28).

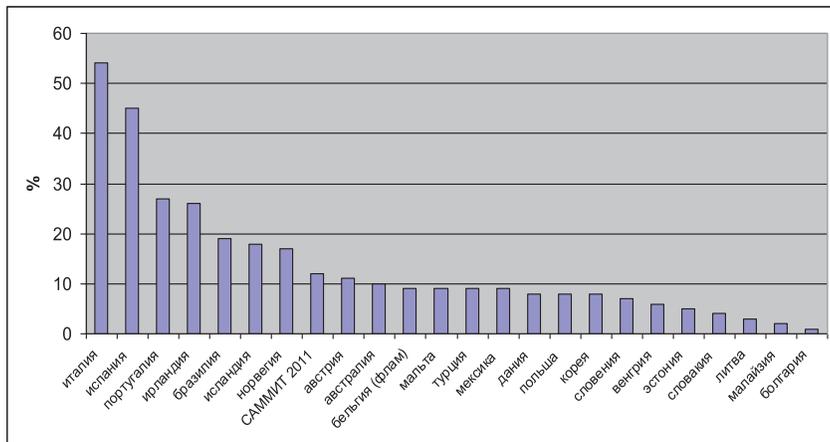


Рис. 3.1. Процент учителей, не участвующих в процедуре аттестации в последние 1,5 года (18 месяцев)

Страны перечислены в порядке убывания процентов учителей, получивших оценку либо другой возможный отзыв об их работе. Источник: ОЭСР, Таблицы TALIS 5.1., 5.3.



Критерии, по которым оценивают работу учителя, в основном лежат в поле результатов обучения, хотя они так же затрагивают такие показательные параметры, как квалификация учителя и среда обучения, созданная им в классе...

- Несмотря на то, что повышение результатов обучения — это главный объект работы учителя, высокий уровень успеваемости — это не единственный критерий оценки качества преподавания. В странах ОЭСР преподавателей оценивают по ряду следующих критериев:
- Набор квалификаций, включая дипломы и грамоты, трудовой стаж, научные степени, сертификаты и другие показатели профессионального мастерства;
- Как учитель общается в классе, включая его убеждения, ожидания, личные качества, а также принимая во внимание стратегии, методы и стиль поведения, которые проявляются в общении с учениками;
- А также масштаб результативности работы учителя, основанной на оценке того, насколько велик вклад учителя в результаты обучения, насколько глубоко он знает свой предмет и насколько широко знаком с педагогической практикой (рис. 3.2).

Инструменты оценки по вышеприведенным критериям в разных странах — разный, но в большинстве из них пользуются такими, как:

- подсчет очков стандартных академических тестов;
- результаты тестов на проверку компетенций
- результаты наблюдений работы в классе;
- рейтинги среди студентов, рейтинги среди коллег, рейтинги в кругу администрации школы (включая директора);
- самооценка;
- результаты интервью и портфолио учителя;
- рейтинги среди родителей и другие косвенные показатели.



...но главное требование — это объединить процедуры оценивания с целями системы, а также с направлением деятельности и целями/оценкой деятельности самой школы.

Эти критерии необходимо рассматривать в совокупности с целями системы и школы в целом. Если совместить критерии оценки школы с требованиями к аттестации педагога, это даст возможность выделить наиболее важные аспекты осуществления образовательной политики на уровне учебного заведения и даст как учителям, так и директорам школ стимул стремиться достигать этих аспектов.

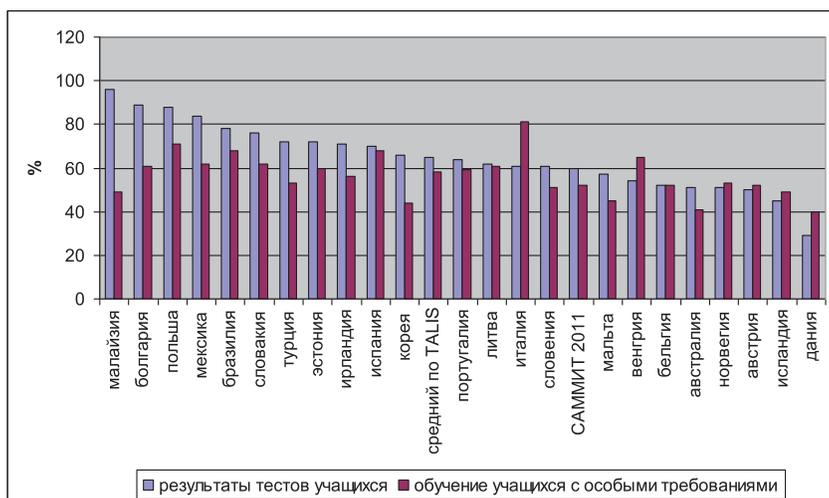


Рис. 3.2.1. Критерии оценки деятельности учителя

Страны даны в порядке убывания важности такого критерия, как «результаты тестов учащихся» в процессе оценки деятельности учителя. Источник: ОЭСР, таблица TALIS 5.4.

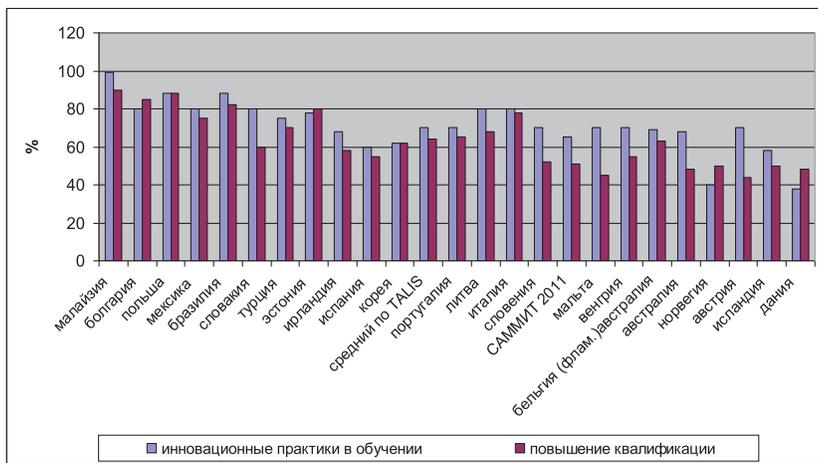


Рис. 3.2.2. Критерии оценки деятельности учителя

Страны даны в порядке убывания важности такого критерия, как «результаты тестов учащихся» в процессе оценки деятельности учителя. Источник: ОЭСР, таблица TALIS 5.4.

КАК УВЕЛИЧИТЬ ЭФФЕКТ ОТ РЕЗУЛЬТАТОВ АТТЕСТАЦИИ



Оценка, аттестация и экспертиза деятельности учителя все еще имеют очень ограниченный эффект на систему, и над этим необходимо работать.

В то время, как одни страны предлагают инновационные подходы в оценке и аттестации, другие редко прибегают к таким механизмам в принципе либо же эти процедуры никак не влияют на систему образования. Каждый из пяти учителей, опрошенный TALIS, работает в школе, которая не участвовала в процедуре оценки последние 5 лет, а каждый из восьми опрошенных не проходил за последние 18 месяцев никаких мероприятий по оценке результатов своей работы (Рисунок 3.1.1, 3.1.2). Более того, самая малая часть учителей заявила, что оценка и аттестация действительно как-то влияют на их работу и профессиональный рост (каждый четвертый), их продвижение по карьерной лестнице (каждый шестой), либо их заработную плату (каждый десятый) (Рисунок 3.3.). Три четверти призналось, что они бы не получили никакого признания со стороны коллег или руководства, если бы улучшили свои методики преподавания, такое же число опрошенных сказали, что их инновационная

деятельность вряд ли была бы кем-то замечена и оценена по достоинству, и чуть больше четверти заявили, что были бы уволены за непрерывно низкие показатели в работе (рис. 3.4). Такая волнующая статистика в основном обнаружена в тех школах, где учителя торопятся найти новые нестандартные способы работы и приспособиться к быстро меняющейся среде, но на настоящие поощрения могут рассчитывать лишь те, кто имеет большой стаж, даже если их работа не достаточно эффективна, чем те, кто стремится к саморазвитию и инновационным методам.

Это предполагает широкое поле для работы над тем воздействием, которое должны оказывать оценка, аттестация и экспертиза на систему образования в целом и работу школы в частности. Опыт многих стран показывает, что взаимозависимость системы оценки и системы совершенствования может быть не такой затратной. Процесс оценки может включать и самооценку, неформальную оценку коллектива, наблюдение за работой педагога в классе, правильно выстроенные, регулярные диалоги и другие способы обратной связи с директором школы и более опытными коллегами. В дополнение к поощрению качественной работы учителя и более чуткому подходу к той ее части, которая требует новых путей развития, система оценки также является основой для значительного увеличения материальной компенсации. И в то же время, гибкий график работы, академический отпуск, возможности для исследовательской деятельности, поддержка аспирантуры (последипломного образования), возможности профессионального обучения на месте — это лишь несколько примеров тех инструментов поощрения за примерную работу, которые могут быть использованы в том случае, если ограниченный бюджет не позволяет обеспечить повышение заработной платы.



Усовершенствованные системы оценки и обратной связи могут самым благоприятным образом влиять на учителей, способствуя повышению уровня удовлетворенности работой, личностному развитию, эффективности в выборе правильного направления роста.

Данные TALIS показывают, что когда учитель получает обратную связь относительно своей работы, то он с большей вероятностью назовет ее привлекательной. В среднем восемь из десяти учителей, участвовавших в опросах TALIS, получивших отзывы коллег о своей работе, считают, что работа их полностью устраивает, и во всех других странах, за исключением Кореи, число подобных ответов составило шесть из де-

сяти. Более, чем три четверти учителей также отметили, что обратная связь чрезвычайно помогает в работе, и большинство из них даже признались, что это повлияло на удовлетворенность своим делом и профессиональное развитие, не снижая при этом чувства уверенности в том, что они выбрали стабильную профессию. Такие заключения очень важны, учитывая наши опасения о том, что система оценки и обратной связи в сочетании с системой отчетности могут подорвать желание учителей оставаться и достигать новых вершин в профессии. Более того, правильно выстроенная система оценки поможет учителям стать более уверенными в своих силах: чем больше учителя получают мнений от коллег по поводу конкретных аспектов своей работы, согласно TALIS, тем более уверенно в дальнейшем в этих аспектах работы они себя ощущают. Та же ситуация происходит и с системой оценки: те области работы учителя, которые подвергаются процедуре оценки, затем воспринимаются преподавателем как наиболее успешные. В большинстве случаев в работе учителя оцениваются именно те области, которые акцентируют внимание на стратегии школы в целом, что значительно облегчает для стратегов и управленцев, строящих образовательную политику, задавать приоритетные направления в профессиональной деятельности учителя, напрямую связанные построением нового образовательного пространства⁴².

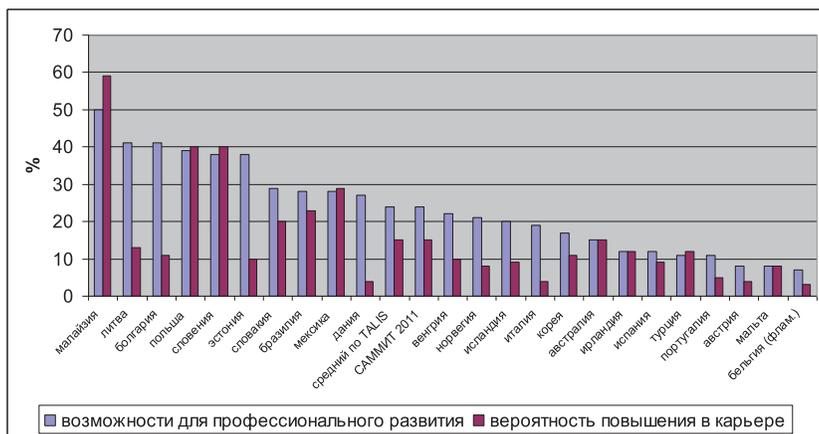


Рис. 3.3.1. Влияние оценки деятельности учителя (системы аттестации) на карьеру

Страны перечислены в порядке убывания возможностей в профессиональном развитии учителей. Источник: ОЭСР, таблица TALIS 5.5.

⁴² См. сноски (29).

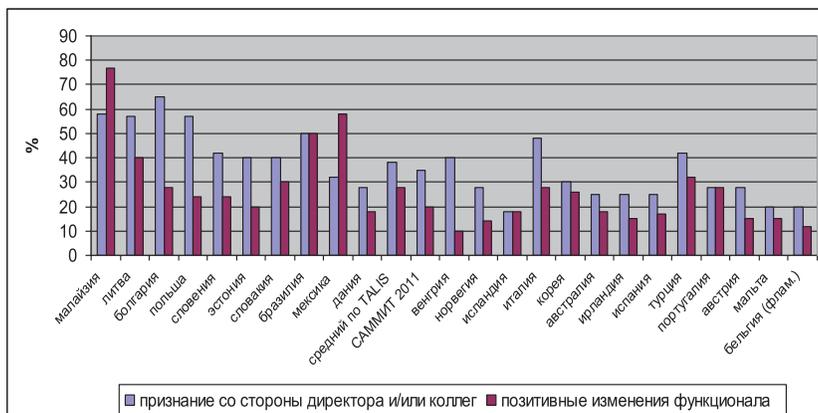


Рисунок 3.3.2. Влияние оценки деятельности учителя (системы аттестации) на карьеру

Страны перечислены в порядке убывания возможностей в профессиональном развитии учителей. Источник: ОЭСР, таблица TALIS 5.5.

Укрепление системы оценки и обратной связи о работе учителя также положительно влияет на развитие преподавательских навыков на уровне коллектива школы, так говорят отчеты учителей. Скажем, пристальный акцент на оценку уровня образования в школах способствует более тесной взаимосвязи между оценкой деятельности (аттестацией) отдельно взятой школы и оценкой работы учителя в ней. Результаты аттестации также часто используют для планирования индивидуального профессионального развития учителей. Более пристальное внимание к взаимозависимости системы аттестации с карьерным ростом учителя способствуют и более детальному пониманию недостаточности признания профессиональных заслуг учителей в реальной жизни и абсолютно непропорциональной системой вознаграждения за эффективность учительского труда (рис. 3.4).

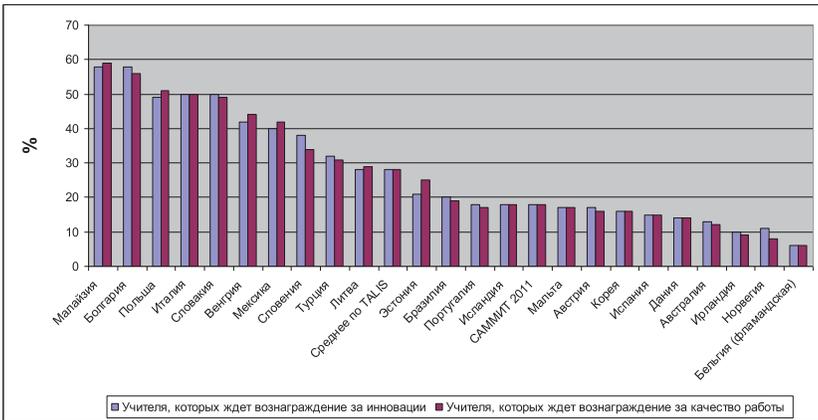
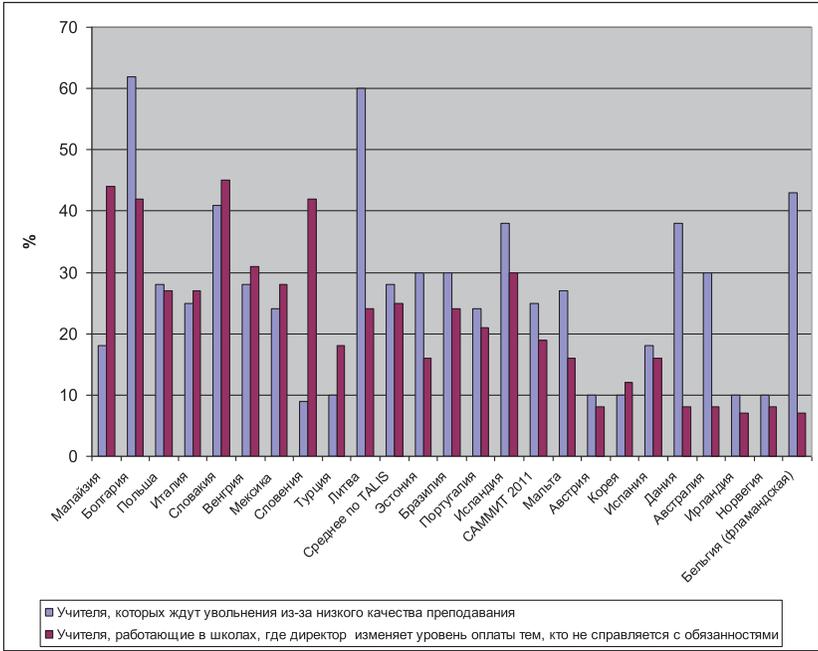


Рис. 3.4. Последствия оценки качества работы учителя (по оценкам самих учителей)

Страны перечислены в порядке убывания процентов учителей, которых ждет материальное/нематериальное вознаграждение за повышение качества преподавания. Источник: ОЭСР, таблица TALIS 5.9.

Рисунок 3.5. часть 1. Видение директоров школ собственной вовлеченности в дела школы в странах ОЭСР
 Статистика руководящей роли учителя, основанная на отчетах школьных директоров средних общеобразовательных школ.

A — Я всегда проверяю, чтобы мероприятия, связанные с профессиональным развитием учителей, соответствовали целям преподавания в школе

B — Я всегда хочу быть уверенным в том, что учитель работает, придерживаясь образовательных целей школы

C — Я слежу за соблюдением инструкций в классе

D — Я использую показатели академической успеваемости учащихся для того, чтобы развивать стратегию обучения в школе

E — Я всегда даю учителям советы о том, как они могут улучшить методы преподавания

F — Я слежу за успеваемостью учащихся

G — Если у кого-либо из моих учителей возникает проблема в классе, я иницирую обсуждение на эту тему

H — Я информирую учителей о возможностях усовершенствования их знаний

I — Я постоянно проверяю, соответствует ли жизнь учащихся в стенах класса нашим образовательным целям (стратегии школы)

J — Я принимаю во внимание результаты экзаменов, когда встает вопрос о формировании расписания

K — Я всегда добиваюсь ясности в построении учебной программы и распределении ответственности за этот процесс

L — Когда учитель приходит ко мне с проблемой, касающейся какой-то ситуации в классе, мы решаем ее вместе

M — Я обращаю внимание на деструктивное поведение учащихся в классе

N — Я заменяю уроки тех учителей, которые по непредвиденным обстоятельствам не могут прийти на работу

Страны ОЭСР	Процент учащихся в школах, где директора ответили, что мероприятия от A до N происходят «достаточно часто» / «очень часто» в течение последнего учебного года													
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
Австралия	98	99	64	93	76	58	89	95	81	81	97	93	94	32
Австрия	89	92	41	60	67	86	84	79	67	22	75	92	87	53

Страны ОЭСР	Процент учащихся в школах, где директора ответили, что мероприятия от А до N происходят «достаточно часто» / «очень часто» в течение последнего учебного года													
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
Бельгия	95	97	43	42	68	33	89	90	82	46	74	98	96	4
Канада	98	98	77	91	86	60	95	95	86	63	87	99	98	19
Чили	97	98	55	93	95	73	90	96	82	84	94	97	97	62
Чешская Республика	95	98	57	81	79	93	86	98	83	59	93	96	75	23
Дания	86	89	25	44	53	39	94	91	76	25	76	99	95	29
Эстония	92	94	59	84	58	75	72	93	57	62	87	83	79	24
Финляндия	64	75	9	46	40	61	77	95	59	13	77	98	94	39
Франция	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Германия	82	94	40	57	53	82	80	85	57	33	73	95	84	42
Греция	30	78	12	61	53	46	97	96	67	34	69	98	96	63
Венгрия	93	99	54	84	62	84	89	91	65	73	86	94	91	41
Исландия	88	89	39	78	77	69	87	96	54	58	87	100	75	26
Ирландия	88	88	14	64	41	50	88	92	62	78	88	97	97	39
Израиль	94	99	46	87	85	81	94	89	86	90	94	97	26	
Италия	97	99	39	86	75	87	96	98	88	77	92	98	98	18
Япония	43	51	37	30	38	40	29	50	31	37	29	61	60	17
Корея	80	85	42	64	68	56	75	69	60	46	63	79	68	7

Страны ОЭСР	Процент учащихся в школах, где директора ответили, что мероприятия от А до N происходят «достаточно часто»/«очень часто» в течение последнего учебного года													
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
Люксембург	87	98	32	65	52	64	96	67	74	32	47	98	98	23
Мексика	95	97	68	94	89	90	95	91	92	62	90	97	96	43
Нидерланды	95	97	52	66	73	50	76	82	79	75	80	86	71	16
Новая Зеландия	99	98	68	98	73	42	78	84	74	87	97	83	94	12
Норвегия	81	88	24	70	49	55	90	91	48	47	81	98	95	28
Польша	94	97	93	95	89	96	91	99	92	71	80	97	93	37
Португалия	93	97	9	94	65	49	91	89	48	82	97	99	97	7
Словакия	97	99	86	87	86	90	86	98	91	76	96	91	91	15
Словения	99	100	77	78	85	90	90	95	85	65	93	98	94	23
Испания	86	97	28	85	55	45	86	86	66	71	92	99	99	63
Швеция	90	96	38	83	63	29	89	90	52	68	93	98	87	13
Швейцария	71	82	64	34	60	61	85	80	59	17	54	92	83	31
Турция	85	95	70	93	85	90	75	90	87	78	93	97	99	36
Соединенное Королевство	100	100	93	100	92	88	90	96	95	97	99	96	97	29
Соединенные Штаты	98	98	95	96	94	72	95	97	94	88	90	97	96	16
Среднее по ОЭСР	88	93	50	75	69	66	86	89	72	61	82	94	90	29

«Как сделать профессию учителя — профессией будущего! Уроки со всего мира»

Рис. 3.5, часть 2. Видение директоров школ собственной вовлеченности в дела школы в странах — партнерах ОЭСР — Я всегда проверяю, чтобы мероприятия, связанные с профессиональным развитием учителей, соответствовали целям преподавания в школе

В — Я всегда хочу быть уверенным в том, что учитель работает, придерживаясь образовательных целей школы

С — Я слежу за соблюдением инструкций в классе

Д — Я использую показатели академической успеваемости учащихся для того, чтобы развивать стратегию обучения в школе

Е — Я всегда даю учителям советы о том, как они могут улучшить методы преподавания

F — Я слежу за успеваемостью учащихся

G — Если у кого-либо из моих учителей возникает проблема в классе, я инициирую обсуждение на эту тему

H — Я информирую учителей о возможностях усовершенствования их знаний

I — Я постоянно проверяю, соответствует ли жизнь учащихся в стенах класса нашим образовательным целям (стратегии школы)

J — Я принимаю во внимание результаты экзаменов, когда встает вопрос о формировании расписания

K — Я всегда добиваюсь ясности в построении учебной программы и распределении ответственности за этот процесс

L — Когда учитель приходит ко мне с проблемой, касающейся какой-то ситуации в классе, мы решаем ее вместе

M — Я обращаю внимание на деструктивное поведение учащихся в классе

N — Я заменяю уроки тех учителей, которые по непредвиденным обстоятельствам не могут прийти на работу

Страны – партнеры ОЭСР	Процент учащихся в школах, где директора ответили, что мероприятия от А до N происходят «достаточно часто» / «очень часто» в течение последнего учебного года													
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
Албания	97	100	98	99	94	94	90	88	93	87	93	96	96	47
Аргентина	95	98	63	90	96	84	94	91	86	66	87	98	96	43
Азербайджан	95	96	97	89	97	99	86	96	99	86	90	90	99	77

Страны – партнеры ОЭСР	Процент учащихся в школах, где директора ответили, что мероприятия от А до N происходят «достаточно часто» / «очень часто» в течение последнего учебного года													
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
Бразилия	99	99	60	94	94	91	97	97	91	94	94	99	99	44
Болгария	100	100	92	95	79	93	87	98	94	71	98	91	96	29
Колумбия	98	99	45	85	92	88	90	96	82	87	92	96	96	31
Крит	94	98	70	80	92	96	96	95	98	76	95	99	100	19
Дубай (ОАЭ)	100	100	95	97	98	93	98	99	98	90	93	98	97	39
Гонконг (Китай)	99	99	99	97	100	93	96	98	95	92	97	96	96	45
Индонезия	94	99	88	91	99	77	89	96	96	95	96	81	93	47
Иордания	99	100	100	99	100	98	99	99	99	81	81	100	99	90
Казахстан	96	98	98	95	97	97	85	98	99	60	87	86	89	17
Киргизстан	90	92	98	90	94	98	89	96	95	82	87	86	81	29
Латвия	96	97	80	97	83	86	85	94	85	75	83	76	85	30
Лихтенштейн	53	21	3	15	14	46	82	16	10	0	13	96	58	44
Литва	97	98	47	92	75	60	74	89	55	65	89	95	83	7
Макао — Китай	100	100	88	74	82	86	93	76	86	52	88	90	90	45
Монтенегро	95	100	88	97	97	100	92	100	99	84	100	100	96	23
Панама	91	95	86	88	95	84	90	92	95	85	88	97	94	43
Перу	94	98	86	88	93	80	80	94	92	84	91	91	95	45

Страны – партнеры ОЭСР	Процент учащихся в школах, где директора ответили, что мероприятия от А до N происходят «достаточно часто» / «очень часто» в течение последнего учебного года													
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
Катар	96	100	100	98	97	94	95	95	98	84	87	96	98	28
Румыния	98	100	87	98	90	90	96	98	99	91	99	100	99	40
Российская Федерация	99	99	92	89	87	95	80	99	9	55	97	96	86	31
Сербия	97	100	67	90	91	82	97	99	87	93	91	97	97	44
Шанхай — Китай	98	98	94	57	99	69	91	93	96	70	98	99	89	14
Сингапур	100	100	80	99	94	66	93	93	93	98	98	97	96	8
Китайская часть Тайбэй	98	98	92	84	86	94	86	98	88	90	95	97	95	20
Тайланд	94	99	88	98	95	97	94	98	94	96	98	97	97	45
Тринидад и Тобаго	97	98	60	86	88	71	94	95	84	92	95	97	98	26
Тунис	84	97	92	92	97	60	97	82	84	40	59	99	99	45
Уругвай	85	98	89	90	90	81	92	94	84	45	73	98	100	25

З а м е т к а : Более высокие показатели показывают большую вовлеченность директоров в дела школы. Источник: ОЭСР, база данных PISA 2009, Таблица 4.4.8.

Все это еще раз подтверждает, что практику оценивания работы учителей реально изменить, если культуру оценки как школ, так и учителей сделать конструктивной и развитой. Законодателям, управленцам, администрации, директорам школ эти данные открывают двойную выгоду системы оценки и обратной связи — как для самих учителей, так и для повышения качества работы школы.



Эффективная система оценки требует от руководителей и остальных участников образовательного процесса развития новых компетенций ...

Взаимосвязь признания и награды с эффективностью работы учителя — это не просто вопрос удачного осуществления процедуры оценки, но также механизм внедрения эффективных методов определения качества работы. Учитывая тот факт, что почти каждый четвертый учитель жалуется, будто директор не видит качества их преподавания, а также утверждает, что никогда не проходил процедуру оценки, реализация мероприятий, направленных на исправление этой ситуации, стратегически необходима. Это также еще раз подчеркивает, что эффективность оценки (аттестации) учителя самым главным образом зависит от того, что те, кто разрабатывают мероприятия по экспертизе (оценке), те, кто проводят эти мероприятия и те, кто затем в тех или иных целях используют их результаты, должны быть высоко обученными и квалифицированными специалистами в данной области. В частности успешная реализация механизмов обратной связи о работе педагога требует четкого представления экспертов, ответственных за нее, о своих обязанностях и тех компетенциях, которые позволяют осуществлять эту функцию на высшем уровне.

Таким образом, компетенции, которые требуются для того, чтобы должным образом использовать результаты оценки и влиять на практику работы учителя в лучшую сторону, крайне необходимы в обеспечении эффективности процедур оценки (экспертизы) и аттестации. Процесс оценки (аттестации) при улучшении качества преподавания требует, чтобы сами учителя были активно задействованы в процесс развития и модернизации работы школы. Поэтому было бы также правильно включить подготовку к процессу аттестации (экспертизы) в курс начальной подготовки учителя вместе с развитием исследовательских навыков. Аналогично этому, подготовку к управленческим ролям в школе необходимо осуществлять совместно с курсом управления в образовании, и упором на механизмы обратной связи (экспертизы, оценки, аттестации) (рис. 3.5).

Контролеры (ревизоры) также не должны забывать о своей обязанности моделировать и распространять положительный опыт в том, что касается аттестации школы и оценки деятельности учителя.



... а правильно выстроенные системы аттестации и оценки могут быть ценным вкладом на пути превращения школы в «обучающую организацию».

Отзывы учителей о том, что открытый диалог и оценка работы значительным образом влияют на их развитие, предполагают и то, что эти процедуры окажут неоценимый вклад и в работу школы. Оценка учителей и последующая обратная связь могут помочь заинтересованным лицам улучшить систему благодаря более взвешенному принятию решений. Внедрение методов оценки и аттестации в работу учебного заведения предполагает, что школа становится обучающей организацией, которая использует методы экспертизы для анализа взаимовлияния инвестиций (вложений), процедур и отдачи вложенных средств для развития практики, основанной на обнаружении сильных сторон и борьбы со слабыми.

РАЗРАБОТКА ЭФФЕКТИВНЫХ СИСТЕМ КОМПЕНСАЦИИ



Уровень зарплат учителей варьируется в разных странах...

Как уже было упомянуто в Главе 1., возможность продвижения по карьере, зарплата и условия труда чрезвычайно важны в процессе привлечения, развития и удержания опытных, высоко профессиональных педагогов, и эти факторы — взаимосвязаны. Поскольку зарплаты учителей - это самые крупные нормативно установленные издержки в системе образования, схема компенсаций — одна из самых важных тем для обсуждения среди разработчиков образовательной стратегии, поскольку ставит необходимость как поддерживать качество образования, так и сохранять сбалансированный бюджет. Решения по разработке эффективной системы компенсации предполагают чутко выбранных компромиссных решений с учетом таких факторов, как соотношение учащихся к штату учителей, размер класса, расписание часов обучения учащихся и отведенные для этого часы работы преподавателя. Данные PISA показывают, что высоко развитые системы образования выделяют

качество работы педагогов не только обращая внимание на существенные компенсационные условия, но, среди всего прочего, и на размер класса, в котором учитель преподает.

В условиях высоко конкурентного рынка труда тот общий уровень зарплат, который платят учителям, преподающим в различных регионах и задействованных в совершенно разносторонних учебных программах, отражает ситуацию спроса и предложения в данном сегменте на конкретный момент. Такая ситуация не является для системы образования нормой, поскольку традиционно и зарплаты и другие условия труда, как правило, устанавливаются централизованно для всех учителей — хотя в некоторых странах это уже давно не так, и примером является Швеция, где государство устанавливает только минимальную стартовую зарплату, в дальнейшем же компенсационные выплаты учителю — это вопрос, который решается между директором и учителем (Вставка 3.1). В большинстве стран, тем не менее, условия работы и заработная плата устанавливаются полностью на уровне государства, отражая при этом состояние общего уровня высоко квалифицированных учителей, удовлетворяющих нуждам системы (Вставки 3.3 и 3.4). Как было сказано ранее в Главе 1., уровень зарплат учителей во всех странах разный, но преимущественно везде он остается ниже среднего уровня стартовых зарплат специалистов из других областей.

Вставка 3.1. Индивидуальная система оплаты труда в Швеции
В Швеции заработная плата — это вопрос обсуждения между учителем и директором.

Один из самых радикальных подходов к системам компенсации был внедрен в Швеции, где федеральное правительство установило минимальные стартовые зарплаты, и оставила вопрос о решении дальнейшей оплаты труда на рассмотрение директоров и учителям в индивидуальном порядке. Если учителю требуется помощь, к данному вопросу имеет право подключиться профсоюз. В Швеции центрально установленная для всех единая система оплаты труда была отменена в 1995 году как часть программы, призванной увеличить автономию и гибкость системы школьного образования в стране. Государство принялось за активное повышение зарплат учителям в течение пяти лет, но при условии, что не все учителя получат одинаковое повышение. Это означает, что верхняя граница зарплаты не была установлена, утверждена была только начальная планка, в комбинации с общим повышением затрат на зарплату педагогам. Теперь при

поступлении на работу каждый учитель на старте лично оговаривает этот вопрос с директором при подписании контракта. Часто в процессе переговоров обсуждаются такие вещи (1) квалификация учителя: учителя гимназии имеют право на более высокую зарплату, чем учитель простой средней школы либо дошкольного образования; (2) ситуация на рынке: в тех частях страны, где дефицит профессии более очевиден, учителя могут требовать более высокую заработную плату; та же ситуация возможно в отношении конкретных предметов, например «математика», «технические науки»; (3) качество работы учителя: согласно принятой договоренности, повышение заработной платы должно быть «привязано» к повышению уровня работы педагога, и школа самостоятельно может дифференцировать зарплаты учителям, даже выполняющим примерно идентичный круг задач; (4) пределы ответственности учителя: директора имеют право материально поощрять тех учителей, которые более усердно работают и берут на себя больше трудных задач, чем предусматривает их круг полномочий.

Сегодня уровень зарплат учителей в Швеции варьируется намного шире, в частности это относится к зарплатам учителей, преподающих в наиболее нуждающихся районах страны либо квалифицирующихся на труднодоступных (для рынка труда) предметах, таких, как математики и технические науки, такие учителя могут претендовать на более высокий уровень зарплаты. Это же относится и к преподавателям, показывающим высокую трудоспособность и качество преподавания. Схема подкреплена системой правительственных грантов, разработанной для малоимущих муниципалитетов (городов, районов, частей страны), которые таким образом получают возможность участвовать в рекрутинговых конкурсах за лучших учителей и других специалистов в секторе общественных услуг на локальном уровне. Система индивидуальной оплаты труда, представленная Швецией в 1995 году, является уникальным примером того, как государство предложило удачное сочетание давно укоренившейся традиции профессионального движения учителей и открытого диалога между всеми участниками образовательного процесса с возможностями предоставления гибких решений и нестандартных условий для работы учителя в школе. По началу новая система сильно опровергалась как профсоюзами, так и многими другими учительскими организациями, но сегодня получила более 70% одобрений среди сторонников профсоюзного движения.

Вставка 3.2. Выявление и сертификация (аттестация) выдающихся учителей

В США Национальный Совет по разработке профессиональных стандартов преподавания установил стандарты.

Национальный Совет по разработке профессиональных стандартов преподавания (*The National Board for Professional Teaching Standards*) был учрежден в 1987 году по рекомендации проектной группы *Carnegie Task Force*, работающей над усовершенствованием профессии учителя. Целью совета стала «разработка высоких и точных стандартов, которых должен придерживаться высококвалифицированный учитель». Целью Совета сертификации (аттестации), смоделированном на основе подобного в иных профессиях, являлось выявление и аттестация выдающихся педагогов, предоставление стандарта качества в профессии и профессиональном развитии и разработка гарантированной системы материальных поощрений наиболее талантливых учителей, готовых предлагать и играть новые ответственные роли на уровне школы. Совет получил поддержку Американской Федерации Учителей (*American Federation of Teachers*) и Национальной Ассоциации Образования (*National Education Association*), на данный момент Совет разработал сертификацию в 25 областях, каждая из которых отражает отдельный предмет либо профессиональный уровень. Учителя проходят 10 этапов аттестации (экспертизы) в течение года или чуть больше, сюда входит рассмотрение портфолио работ учащихся, записи уроков в классе, примеры влияния на академическую успеваемость учеников, характеристики коллег, оценки экспертов, результаты тестов на знание предмета. На сегодняшний день более 90 000 педагогов прошли процедуру сертификации (аттестации) в Национальном Совете Аттестации. Тридцать два штата и более 700 дистриктов США смогли оплатить эту процедуру учителям либо предложили надбавку к зарплате. Санкционированные Конгрессом исследования эффективности учителей, прошедших программу *NBPTS*, обнаружили, что педагоги, получившие аттестацию программы, показывают себя в работе как более успешные и эффективные представители профессии, чем те, кто не участвовал в процедуре сертификации (аттестации), хотя прямой взаимосвязи здесь нет. Из этого следует, что данное исследование не доказывает и не опровергает идею о том, что осуществление аттестации по программе *NBPTS* качественно улучшает эффективность деятельности учителей. Однако ряд других стран сегодня рассматривают стандарты *NBPTS* как потенциальную модель аттестации педагогов.

Вставка 3.3. Взаимосвязь работы и оплаты труда.

В Денвере, Колорадо, учителя получают надбавки к зарплате за такие положительные факторы, как профессиональное развитие, успешная аттестация и успеваемость учащихся.

Система профессиональной компенсации Денвера (*Denver's Professional Compensation — ProComp*) была разработана объединенными усилиями рабочей группы, включающей профессионалов округа, профсоюзных организаций и представителей общественности. Работа началась в 2002 году, и предложение, разработанное группой ученых, было принято единым голосованием среди учителей в 2004 году. Программа началась с местного финансирования и затем получила федеральную поддержку под программу Финансирование Инициатив Учителей (*Teacher Initiative Fund program*) в 2006 году. Будучи частью системы *ProComp* (Система профессиональной компенсации Денвера, *Denver's Professional Compensation — ProComp*), программа предполагала, что педагоги будут получать вознаграждение, основываясь на семи факторах, таких, как (1) навыки и знания учителя, приобретенные в процессе прохождения целевых программ профессионального развития; (2) высокие рейтинги, полученные при аттестации; (3) преподавание в школах с особыми нуждами либо обучение наиболее востребованным предметам; (4) очевидный прогресс в успеваемости учащихся, как в отдельно взятом классе, так и на уровне школы. Представители органов управления образованием и профсоюзов сообщают о непрерывном сотрудничестве с целью не только усовершенствовать систему профессиональной компенсации (*ProComp system*), но и значительно повлиять на результаты обучения и преподавания на уровне города. Университет Колорадо в Боулдер-Сити опубликовал исследование, в котором обнаружена прямая взаимосвязь между повышением успеваемости учащихся и эффективностью учителей, которые, в свою очередь, ведут к высоким результатам обучения и удержанию квалифицированных кадров в школах. Федеральное правительство до сих пор оказывает существенную поддержку инновационным подходам в разработке методов оценки, систем компенсации, профессионального развития и построения карьеры учителей, в том числе инвестируя в получившую широкое распространение программу финансирования Инициатив Учителей (*Teacher Initiative Fund*).



... как и система материальных поощрений, в особенности в отношении того, как увеличение зарплаты взаимосвязано с повышением карьеры...

Сравнение уровней заработной платы на разных отрезках профессионального пути помогает понять, как изменяется зарплата по мере продвижения учителя по карьерной лестнице. В некоторых странах принято увеличивать зарплату в самом начале профессионального пути, некоторые поощряют опытных учителей, в большинстве стран увеличение карьерного роста и материального поощрения учителя происходят равномерно⁴³. Есть данные, свидетельствующие о том, что большое количество учителей и администраторов не испытывают желания занимать более высокие должности в иерархии школы и расти, например, до позиции директора. Это связано, в том числе, и с тем, что, вероятно, негативные аспекты продвижения берут вверх над положительными аспектами, такими, как увеличение зарплаты, престиж и другие знаки поощрения. И в таком случае ситуацию повышения в должности можно сделать более привлекательной либо изменив требования и обязанности на предлагаемой позиции, либо существенно улучшив материальные и другие виды поощрения.

Система компенсационных выплат с отсрочкой уплаты налогов — один из ключевых стимулов для работников во многих отраслях. Подобные схемы поощряют многих наемных работников оставаться в своих компаниях и продолжать выбранную профессиональную деятельность, соответствуя установленным критериям профессионализма. Так или иначе, система компенсационных выплат с отсрочкой уплаты налогов существует в системе образования большинства стран. В странах ОЭСР уставные зарплаты для учителей младшей, средней и старшей общеобразовательной школы, имеющих стаж работы не менее 15 лет, в среднем на 38%, 39% и 43% выше, чем зарплаты для начинающих свою профессиональную деятельность в школе. Более того, процент увеличения от стартовой зарплаты до самого высокого уровня по шкале составляет 71%, 70% и 74% соответственно⁴⁴.

Количество лет, которое требуется учителю для продвижения от одного уровня зарплаты к другому, тоже существенно отличается в различных странах. Учителя средней школы в Австралии, Эстонии, Дании, Новой Зеландии, Шотландии достигают высшего уровня зарплаты в период от 6 до 9 лет. Но при этом, по сравнению с другими странами, материальные виды

⁴³ См. сноски (30).

⁴⁴ См. сноски (31).

поощрений в этих странах часто «сходят на «нет». Если уровень удовлетворенности работой и общая мотивация обусловлены, по крайней мере, частично, перспективой повышения заработной платы, то, в том случае, когда учитель достигает пика своей возможной зарплаты, возникают трудности.

В большинстве стран наблюдаются как резкие, так и незначительные увеличения зарплат учителей, в зависимости от занимаемой должности (стажа). Скажем, в Германии и Люксембурге учителя получают примерно одинаковые в количественном соотношении увеличения ставки в течение первых 15 лет, затем процент увеличения зарплаты начинает варьироваться в зависимости от многих факторов. В Люксембурге зарплаты растут быстрее, в Германии проценты прироста относительно невелики. Поэтому органы, определяющие образовательную политику в этих странах, сталкиваются перед важной задачей удержания более опытных учителей в профессии.



...также важно понимать, за что начислять добавочные выплаты (бонусы) — за дополнительные обязанности, семейный статус или результативность.

В дополнение к установленным зарплатам многие системы образования предлагают надбавки (систему бонусов) либо другие виды поощрений для учителей (рис. 3.6.). Они могут принимать форму финансовой компенсации или сокращения рабочих часов педагога. В некоторых случаях, как, например, в Греции и Исландии, учителя с длительным стажем работы поощряются сокращением рабочих часов. В Португалии учителя получают надбавку к зарплате или сокращение часов преподавания, если с их деятельностью в классе совпадает выполнение каких-либо дополнительных задач, скажем обучение молодых учителей, психологическое консультирование, и прочее. Так же, как и размер заработной платы, подобные материальные поощрения часто влияют на решение о выборе профессии учителя в качестве основной. Дополнительные выплаты на старте карьеры могут предполагать пособия за содержание семьи и бонусы за преподавания в отдаленных школах (труднодоступных регионах страны). Более высокие зарплаты получают кандидаты с преподавательской квалификацией, превышающей необходимый минимум, речь идет о квалификациях, скажем, по нескольким предметам сразу или специальных сертификатах на обучение детей с особыми нуждами (ограниченными возможностями). Добавочные выплаты (надбавки)⁴⁵ принято разделять на три типа:

⁴⁵ См. сноски (32).

- Основанные на обязанностях, которые берет на себя учитель и на определенных условиях (таких как дополнительные управленческие функции, преподавательская деятельность в особо нуждающихся регионах либо отстающих школах, специализированных школах, и прочее)
- Основанные на семейном положении либо демографических характеристиках
- Основанные на квалификациях учителя, его уровне образования и результативности (например, если квалификация превышает минимальную норму, или если педагог участвует в программах профессионального развития).

Менее половины стран ОЭСР предлагают надбавки (дополнительные выплаты/бонусы) в соответствии с семейным положением либо демографическими характеристиками, и в большинстве случаев это ежегодные надбавки.

Многие страны предоставляют дополнительные выплаты, основанные на квалификациях учителя, его профессиональном развитии и результатах работы. Самые частые виды надбавок основываются на начальном образовании учителя и его квалификациях. Если образование учителя выше, чем необходимый установленный уровень или квалификация учителя превышает минимальный стандарт — это часто материально поощряется. Две трети стран ОЭСР практикуют тот или иной подход, половина из них — и тот и другой. Почти во всех странах эти критерии учитываются при разработке базовой зарплаты. Восемнадцать стран предлагают материальные надбавки за успешное завершение программ профессионального развития. В ряде стран материальные поощрения плюс к установленной зарплате добавляются учителям ежегодно или в разовом порядке, это решает старший преподаватель либо директор школы, а в некоторых случаях решается на местном, региональном либо федеральном уровне. Страны различаются между собой в зависимости от того, распределяют ли они такие выплаты как надбавки к установленной зарплате учителя, выплачивают их в форме ежегодного бонуса или платят их учителям одновременно, ситуационно.



Установить прямую взаимосвязь между результативностью работы учителя и его компенсацией — трудная задача.

Рис. 3.6 (1/2). Критерии начисления надбавки (дополнительных выплат, бонусов) в государственных общеобразовательных учреждениях.

Обозначения:

1 — преподавательский опыт

Критерии, основанные на условиях преподавания / обязанностях

2 — управленческие обязанности в дополнение к преподавательской деятельности

3 — преподавание в большем количестве классов/большого количества часов, чем требует контракт на полную ставку

4 — особые задачи (патронаж, психологическое консультирование)

5 — преподавание в неблагоприятных, отдаленных либо дорогостоящих регионах (местная надбавка)

6 — участие в специальных мероприятиях (спортивные секции, драматургические кружки, летние школы и прочее)

7 — преподавание у студентов с особыми нуждами (в обычных школах)

8 — преподавание специальных дисциплин

Система оплаты:

Шкала — оплачивается по установленной шкале зарплат

Надбавка — оплачивается ежегодными систематическими надбавками

Разово — оплачивается разовыми надбавками

А	Критерии, основанные на условиях преподавания / обязанностях								
	Опыт	1	2	3	4	5	6	7	8
Страны ОЭСР									
Австралия	шкала	шкала				надбавка			надбавка
Австрия	шкала надбавка			надбавка	надбавка		разово		
Бельгия (фламанд)	шкала			разово					
Бельгия (франц.)	шкала								
Чили	X	X		X		X	X	X	X

		Критерии, основанные на условиях преподавания / обязанностях							
		1	2	3	4	5	6	7	8
A									
Чешская республика	Опыт	шкала надбавка разово	шкала надбавка разово	надбавка разово	надбавка разово	надбавка разово	надбавка разово	шкала надбавка разово	
Дания		шкала надбавка разово	шкала надбавка разово	надбавка разово	надбавка разово	шкала надбавка разово	надбавка разово	надбавка разово	Надбавка разово
Англия		шкала надбавка разово	шкала надбавка разово	шкала надбавка разово	шкала надбавка разово	шкала надбавка разово		шкала надбавка разово	Шкала надбавка разово
Финляндия		Надбавка	шкала	надбавка разово	надбавка разово	шкала надбавка	надбавка разово	шкала	Шкала надбавка разово
Франция		шкала	надбавка разово	надбавка разово	надбавка разово	шкала надбавка	разово	шкала	
Германия		шкала	шкала	разово					
Греция		шкала	надбавка	разово	надбавка	надбавка			
Венгрия		шкала	надбавка	разово	надбавка	надбавка	разово	надбавка	
Исландия		шкала надбавка разово	шкала надбавка разово	надбавка разово	шкала надбавка разово	надбавка разово	надбавка разово	шкала надбавка разово	
Ирландия		шкала надбавка разово	шкала надбавка			шкала надбавка			
Италия		Шкала	разово	разово	разово	надбавка	разово		

		Критерии, основанные на условиях преподавания / обязанностях							
A	Опыт	1	2	3	4	5	6	7	8
Япония	шкала	надбавка	надбавка	надбавка		надбавка	разово	надбавка	
Корея	шкала	надбавка	надбавка	разово		разово		надбавка	надбавка
Люксембург	шкала			разово	разово			шкала	
Мексика	шкала надбавка разово	шкала надбавка	шкала надбавка	шкала надбавка	шкала надбавка	Шкала надбавка			Шкала надбавка
Нидерланды	шкала надбавка разово	шкала надбавка разово	шкала надбавка разово	шкала надбавка разово	шкала надбавка разово	шкала надбавка разово	шкала надбавка разово	шкала надбавка разово	Шкала надбавка разово
Новая Зеландия	шкала	надбавка	надбавка	надбавка	надбавка	надбавка	надбавка	надбавка	надбавка
Норвегия	шкала	надбавка	надбавка	разово	шкала надбавка разово	надбавка	надбавка разово		
Польша	шкала разово	шкала разово		надбавка	надбавка	надбавка	надбавка	надбавка	
Португалия	шкала	шкала	надбавка	разово	надбавка	надбавка		шкала	
Шотландия	шкала					надбавка			
Словакия	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Испания	шкала	надбавка	надбавка			надбавка			
Швеция	шкала	шкала	шкала	разово	разово	шкала			шкала
Швейцария	шкала	шкала	шкала	разово	разово	разово	разово	шкала	
Турция	X	X	X	X	X	X	X	X	X
США	шкала	надбавка	надбавка			шкала надбавка	надбавка		надбавка

		Критерии, основанные на условиях преподавания / обязанностях							
А		1	2	3	4	5	6	7	8
Страны-партнеры ОЭСР									
Бразилия	Х	Х	Х	Х	Х	Х	Х	Х	Х
Эстония	шкала	надбавка разово	шкала надбавка разово	шкала надбавка разово	шкала надбавка разово	шкала надбавка разово	надбавка разово	надбавка разово	
Израиль	шкала		шкала		шкала			шкала	
Россия	Х	Х	Х	Х	Х	Х	Х	Х	Х
Словения	шкала		разово	разово	разово	надбавка	разово	надбавка	надбавка

Источник: ОЭСР, Education at a Glance 2010.

«Как сделать профессию учителя — профессией будущего! Уроки со всего мира»
 в государственных общеобразовательных учреждениях

Рисунок 3.6. (2/2). Критерии начисления надбавки (дополнительных выплат, бонусов)

Обозначения таблицы:

- Критерии, основанные на квалификации, профессиональном развитии и результативности учителя.**
- 1 — уровень первого профессионального образования (квалификации) учителя выше, чем требуется для вступления в профессию
 - 2 — учитель имеет уровень аттестации (сертификации, подтвержденного профессионализма) выше, чем установленный минимальный уровень, либо прошел профессиональные курсы повышения квалификации
 - 3 — учитель показывает выдающиеся результаты в преподавании
 - 4 — учитель демонстрирует успешное завершение каких-либо программ профессионального развития
 - 5 — учитель показывает высшие баллы в квалификационных экзаменах
 - 6 — учитель обладает квалификацией по нескольким дисциплинам школьной программы

Критерии, основанные на демографии.

- 7 — учитель имеет подтверждения о своем семейном статусе (браке, количестве детей)
- 8 — возраст (независимо от преподавательского стажа учителя)
- 9 — иное

Система оплаты:

Шкала — оплачивается по установленной шкале зарплат

Надбавка — оплачивается ежегодными систематическими надбавками

Разово — оплачивается разовыми надбавками

	Критерии, основанные на демографии								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Страны ОЭСР									
Австралия	шкала	шкала					надбавка		
Австрия			разово				надбавка		надбавка
Бельгия (фламанд)	шкала	надбавка							надбавка

A	Критерии, основанные на квалификации, профессиональном развитии и результативности учителя									Критерии, основанные на демографии				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9					
Италия											шкала			
Япония											надбавка			надбавка
Корея				разово							разово	надбавка		
Люксембург		шкала		шкала							надбавка	шкала		
Мексика	шкала надбавка	шкала надбавка	шкала надбавка	шкала надбавка	шкала надбавка									
Нидерланды	шкала надбавка разово	шкала надбавка разово	шкала надбавка разово	шкала надбавка разово	шкала надбавка разово	шкала надбавка разово	шкала надбавка разово							
Новая Зеландия	шкала	шкала	надбавка											надбавка
Норвегия	шкала надбавка	надбавка	надбавка	надбавка	надбавка	надбавка						надбавка		
Польша	шкала надбавка разово		надбавка разово	шкала	разово									надбавка разово
Португалия	шкала	шкала		шкала	шкала						надбавка			
Шотландия		шкала												
Словакия	х	х	х	х	х	х					х	х		х
Испания		надбавка		шкала										
Швеция	шкала	шкала	шкала	шкала	шкала									
Швейцария											надбавка			надбавка
Турция	х	х	х	х	х	х					х	х		х

А	Критерии, основанные на квалификации, профессиональном развитии и результативности учителя									Критерии, основанные на демографии			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	7	8	9	
США	шкала надбавка	шкала надбавка	разово	шкала надбавка									
Страны-партнеры ОЭСР													
Бразилия	х	х	х	х	х	х	х	х	х	х	х	х	
Эстония	шкала	шкала	надбавка разово	шкала							шкала		
Израиль	шкала	шкала		шкала						шкала	шкала		
Россия	х	х	х	х	х	х	х	х	х	х	х	х	
Словения	надбавка	шкала	разово	шкала								надбавка	

Источники: ОЭСР, Education at a Glance 2010.

Тринадцать стран ОЭСР и две другие, участвовавшие в исследовании, предлагают материальные поощрения за выдающиеся результаты в преподавании. Более, чем в 70% этих стран такие выплаты происходят в произвольном порядке, в десяти выплачивают ежегодные надбавки к зарплате учителя. Интересно, что в тринадцати странах из пятнадцати, участвовавших в опросе — Австрии, Чешской Республике, Дании, Англии, Эстонии, Финляндии, Венгрии, Мексике, Нидерландах, Новой Зеландии, Польше, Словении, Швеции — вопросы материальных надбавок решаются на уровне школы. Формальные показатели, такие как данные об успеваемости учащихся, тоже имеют значение в ряде стран, но в большинстве случаев все же подобные решения принимаются на основе суждений и оценок коллег-профессионалов, которые, в свою очередь, основывают свои мнения на исключительно широком ряде разнообразных источников, только часть из которых является формальными.

Система поощрений, основанная на результатах деятельности учителей в странах ОЭСР, может быть классифицирована по трем типам:

- 1) «Плата за результативность/высокую производительность», которая по сути основана на измерении результативности работы учителя, согласно академической успеваемости учеников и другим показателям. Этот тип поощрений направлен на сильных и ярких представителей профессии, которые хотят зарабатывать больше и получать повышение в карьере;
- 2) «Компенсация за знания и опыт» предполагает повышение ставки за продемонстрированные знания и умения педагога, которые самым прямым образом влияют на повышение успеваемости учащихся;
- 3) «Компенсация для школы» предполагает групповое/коллективное финансовое вознаграждение.

Те, кто ратуют за систему вознаграждений, основанную на результативности и высоких показателях работы, утверждают, что намного разумнее награждать тех, кто работает и действительно приносит результаты, нежели награждать всех; такая система поощрений мотивирует учителя и улучшает академическую успеваемость учащихся, тем более, что прозрачная взаимосвязь между расходами школы и успеваемостью учащихся находит поддержку общественности. Те, кто выступает против метода поощрения, основанного на результативности работы, как правило, обосновывают это тем, что по-настоящему справедливая и ясная оценка — это растяжимое понятие, так как результативность не может быть установлена объективными методами, сотрудничество между

учителями в коллективе часто не так развито, учителя теряют мотивацию из-за отсутствия регулярных материальных поощрений, сами методы преподавания часто направлены на достижение определенных установленных критериев и довольно негибки, при этом затраты на новые разработки, которые могли бы сделать процесс обучения более эффективным, слишком велики и редко внедряются в школах. Исследовать данный вопрос довольно непросто, и на сегодняшний день мы имеем совсем немного по-настоящему заслуживающих доверия материалов.



Тем не менее, попытка внедрить систему поощрений «За результативность» поднимает вопрос о том, как правильно разработать эту систему, не минув вопросы, касающиеся ...

Несмотря на то, что опыт применения подобной системы поощрений в странах ОЭСР пока еще очень невелик, исследование, проведенное на эту тему, поднимает ряд вопросов для дискуссии относительно того, за что награждать, кого награждать и как структурировать финансовые вознаграждения учителей по такому показателю, как результативность⁴⁶.



...что именно поощрять...

Поощрение за результаты труда предполагает выделение чего-то большего, чем профессиональные дипломы или стаж работы, которые на самом деле слабо отражают реальную эффективность учителя. Исследование также показало, что есть вероятность оценивать эффективное преподавание, основываясь на улучшенной академической успеваемости учеников, и, следовательно, при разработке системы компенсации необходимо учитывать совместные показатели как результативности учителя, так и успеваемости учеников. Какие бы критерии результативности не были выбраны, они должны быть абсолютно понятными для учителей и применяться последовательно, четко, согласовано.

Система измерений результативности работы учителей должна представлять собой обоснованную, надежную, согласованную с учителями, открытую и тщательно продуманную цепочку критериев. В каких-то странах эти системы включают оценку работы учителей, основанную на многочисленных наблюдениях профессиональных экспертов, использующих установленные стандартами правила (процедуры), которые, по мнению самих

⁴⁶ См. сноски (33).

учителей, выбрали лучшие образовательные практики. В качестве другой единицы измерения может быть использована широта вклада в развитие самой школы, либо активность учителя в отдельных областях, подтвержденная дополнительными свидетельствами и сертификатами.

Есть также подход, использующий академическую успеваемость учеников в разработке системы поощрений (бонусов/компенсаций/доплат), но он требует надежной системы сбора данных, способной связать данные конкретного класса с профилем учителя. В особенности, если используются таблицы рейтинга динамики роста академических показателей (*value-added tables*), необходимы такие базы данных, которые могут отслеживать успеваемость учащегося в течение нескольких лет и показывать факторы, свидетельствующие о вкладе конкретного учителя в достижения ученика. Центр *Data Quality Campaign (DQC)*, Расположенный в Вашингтоне, США, выделяет ряд требований к базам данных, применяемых в данном подходе⁴⁷. Измерения результатов учащихся включают баллы тестов, зачисление на курсы продвинутого типа, посещаемость студентов, показатели доли учащихся, окончивших школу, показатели доли учащихся, выбывших из школы. Анализ работы учащихся может обеспечить дальнейшее измерение результатов успеваемости, но это требует одновременно времени и финансирования, чтобы группа подготовленных экспертов оценила портфолио работ студентов и выявила факты роста. Если использование тестов помогает определять рост академических показателей учащихся (то есть используются методы статистики для анализа текущих показателей успеваемости студентов в свете прошлых результатов для получения точной картины воздействия конкретного учителя/конкретной школы на результативность ученика), то эти тесты должны быть составлены таким образом, чтобы делать доступным (облегчать) анализ ежегодного прироста баллов у каждого конкретного участника теста.



...кого поощрять, и ...

Важным остается вопрос о том, направлены ли поощрения на отдельных учителей, коллектив или школу в целом. Каждый из трех принципов имеет свои преимущества и недостатки.

Индивидуальные программы поощрений могут помочь выделить наиболее сильных работников и мотивировать коллектив школы работать более упорно, таким образом давая самим учителям возможность самостоятельно влиять на получение большего дохода от своего труда.

⁴⁷ См. сноски (34).

Но следует понимать, что определить вклад конкретного учителя в работу всего заведения, в сравнении с другими учителями либо другими факторами, такими, как, например, обстановка в школе, может быть непростой задачей.

Альтернативным вариантом является — рассмотрение результатов работы группы учителей как целого (команды) — скажем, команды учителей определенной параллели, отдела по преподаванию конкретных дисциплин, либо какой-то иной категории, которая бы соответствовала структуре и миссии школы. Поощрение группы также способствует сплоченности коллектива, дает ощущение чувства справедливости и продуктивной работы, которые благоприятствуют более простому и приятному усвоению знаний и нового опыта с помощью групповых дискуссий и обмена мнениями.

Система поощрений на уровне школы также в очень сильной степени поспособствует активной совместной работе и сплоченности, которые всецело будут направлены на то, чтобы вывести школу на уровень, необходимый для получения денежной премии, но большим минусом такой системы является ослабление связи между индивидуальными попытками каждого участника и непосредственно самой материальной компенсацией. Любой групповой подход сталкивается с риском так называемых «безбилетников» (тех, кто незаслуженно пользуется полученным благом), но в некоторых странах уже научились ограничивать возможность возникновения таких ситуаций, устанавливая лимит на количество человек в рабочей группе либо внедряя программы мониторинга вклада каждого участника в работу команды. Еще один немаловажный вопрос заключается в том, поощрять ли других сотрудников школы, не относящихся к коллективу преподавателей. Директора и их заместители не всегда преподают, но их вклад в создание правильных условий, способствующих положительным изменениям в успеваемости учащихся, невозможно переоценить.



...как структурировать поощрения.

Также можно отметить две схемы или модели систем распределения поощрительных выплат. В каких-то странах сумма поощрения — это некая большая фиксированная сумма, которая распределяется как выплата в соответствии с выдающимися достижениями тех или иных кандидатов (скажем, призовая выплата для 25% лучших учителей), но поощрение также может быть представлено и системой фиксированных бонусов, предназначенных для любого представителя профессии,

достигшего установленных высоких показателей. В первом случае (большая фиксированная сумма денег) есть свои преимущества: можно установить на начальном этапе максимальный размер бюджета, который конкретная страна либо регион готовы потратить, но, как уже говорилось ранее, это может обескуражить и демотивировать тех коллег, которые не уверены в своих силах по сравнению с более профессиональными и подготовленными конкурентами. Правда влияние этого негативного фактора можно снизить в том случае, если при оценке деятельности учителя или в целом школы принимать в расчет ситуативные факторы, например социо-экономический фон региона (страны), полученные знания и квалификации кандидатов, контингент, с которым работает учитель, и так далее.

Вставка 3.4. Исчерпывающий подход к оценке и компенсации учителей в Сингапуре.

Сингапур предпринимает шаги, чтобы обеспечить перво-классным выпускникам в начале их профессионального пути конкурентные по сравнению с другими специальностями заработные платы, при этом внедряя согласованную и всестороннюю систему оценки и продвижения учителей.

Сингапур внедрил логичную полноценную систему оценки и продвижения учителей. Для этих целей государство применяет ряд стимулирующих факторов для кандидатов, выбравших профессию учителя в качестве основной. Данная система мотивации напрямую связана с целями системы образования и призвана отбирать и поддерживать наиболее эффективные кадры. Система мотивации разрабатывалась в течение довольно продолжительного периода времени, и теперь постоянно дорабатывается в соответствии с новыми условиями и задачами.

Весь учительский корпус Сингапура имеет возможность ежегодно проходить аттестацию, которая предполагает бонусы за лучшие результаты в размере от 10 до 30% от установленной заработной платы. Система аттестации учителей — это часть Системы Управления повышением качества труда Сингапура (Singapore's Enhanced Performance Management System) и ее задачами являются: оценка вклада педагога в академическую и личную успеваемость учащихся, за которых он несет ответственность; уровень сотрудничества педагога с родителями и другими представителями сообщества; его содействие профессиональному развитию коллег и самой школы. Учителя, выпол-

няющие первоклассную работу, получают бонусы из специального резерва школы. Процедуры оценки (экспертиза) также точно указывают на те области, которые требуют преобразований, и именно они формируют план профессионального развития учителя на год вперед. Каждому педагогу дается 100 часов на профессиональное развитие в течение каждого года, эти часы уже оплачены, и обязанность педагога — воспользоваться ими с целью повышения своего профессионального и личностного уровня. Те же, кто показывает низкие результаты, в обязательном порядке получают поддержку со стороны коллег, в том случае, если это не улучшает качество их работы, образовательное учреждение расстаётся с ними.

В добавок к этому, учителя получают ежегодную компенсацию за повышение уровня знаний и умений по программам профессионального развития, подписку на профессиональные периодические издания, изучение языков, освоение информационных технологий. Им дана возможность шаг за шагом осваивать новые уровни карьеры, получая на каждом новом шаге больше полномочий и, как следствие, прибавление к компенсации, которое служит поощрением за вклад в профессиональное развитие школы и отрасли. Удержанию высоко профессиональных кадров способствует и щедрая система пенсионных отчислений.

Система образования Сингапура имеет большое количество важных, продуманных компонентов, но самое главное — это то, что она является частью всей государственной системы. Учителя получают свои места централизованно, поэтому проблем с комплектацией школ в стране не возникает: учителей назначают в те школы, где существует на них спрос, поэтому все учебные заведения страны укомплектованы более или менее опытным профессиональным составом.

Альтернативный вариант материального поощрения — фиксированная система бонусов для школ и учителей, соответствующих определенному уровню профессионализма — должна четко определять, что именно требуется от учителей для получения бонусов. Такая модель открывает возможность получения материального поощрения большому количеству учителей и вдохновляет их более эффективно относиться к своим навыкам и работе; но теоретически она также увеличивает бюджет, который должен быть выделен на решение подобных задач, поскольку предполагает, что на бонусы могут претендовать аб-

солютно все учителя. Нарушение правила возможности выплачивать бонусы всем учителям поставит под сомнение такую модель, поскольку заставит задуматься о том, насколько соответствует она своей цели — повысить профессиональный уровень тех, на кого рассчитана. Какую именно модель поощрений стоит выбрать — ту, когда размер поощрения зависит от достижений кандидата и его уровня, либо же модель фиксированных бонусов за отличную работу — каждая страна выбирает в зависимости от финансовых возможностей, также в различных системах образования практикуется комбинация обеих моделей.

ГЛАВА 4

ВОВЛЕЧЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ В РАЗРАБОТКУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ

Результаты обучения в школе отражают процесс учебы в классе, поэтому только те реформы, которые удастся осуществить в рамках класса, будут полезны для системы в целом. Вот почему вовлечение самих учителей в развитие и реализацию реформ — первостепенно, и ни одна реформа не будет действенной, если она не нашла поддержки «снизу». Поэтому те, кто отвечает за преобразования системы, должны четко и ясно формулировать свои цели и доносить их до всех заинтересованных лиц, участвующих в изменениях. Учителя же должны играть одну из самых существенных ролей в процессе изменений, они должны быть так называемыми «архитекторами изменений», то есть должны не просто участвовать во внедрении инноваций, но самостоятельно разрабатывать их. Самые успешные реформы — это те, которые поддерживаются профессиональными организациями и профсоюзами, их роль в изменениях нельзя недооценивать.

КАК ДОБИТЬСЯ РЕФОРМ, КОТОРЫЕ БУДУТ РАБОТАТЬ

В предшествующих главах обсуждался ряд характеристик школьной реформы, которые помогут, прежде всего, учителям стать более эффективными. Они ведут к основной цели Саммита, которая заключается в том, чтобы попытаться выяснить, какие именно преобразования в школе будут наиболее необходимы учащимся, и выяснить это благодаря конструктивному общественному диалогу между органами управления образованием и учительским корпусом.

Фундаментальные изменения в системе могут повлечь за собой большое количество факторов неопределенности, которые активизируют сопротивляемость со стороны всех заинтересованных в системе образования лиц, и без активной и старательной вовлеченности учителей большинство реформ терпят поражение. Успех реформы зависит

от эффективной экспертизы (открытого общественного диалога), готовности идти на компромисс (нарушать условности), и, прежде всего, от прямой вовлеченности учителей в планирование и внедрение изменений. От момента экспертизы и консультации до момента вовлеченности учителей в процесс, реформа ставит своей целью трансформировать любую школу в настоящую обучающую организацию, во главе которой стоят обученные профессионалы.

При этом, стейкхолдеры не должны ни при каких обстоятельствах налагать какие-либо запреты на проведение образовательных реформ, которых требует демократическая политическая система. Любой запрет повлечет за собой потерю общественной поддержки, от которой система образования зависит целиком. Трудно уравновесить силы между задачами государства и потребностями общества, но открытый непрерывный диалог и обсуждение — это основополагающий принцип успешного внедрения любого новшества. Такой диалог предполагает наличие высоко квалифицированных педагогов, экспертов в преподавании и обучении, которые смогут сделать незаменимый вклад в планирование реформ. В этой главе мы предлагаем решить несколько основополагающих вопросов, не претендуя на разработку детального плана того, как вовлечь учителей в процесс изменений.



Учитывая, что любые изменения влекут за собой высокую неопределенность, те, кто ответственен за реформирование системы, часто предпочитают оставить все без изменений. В этой ситуации может помочь открытая коммуникация.

Как и во всех других областях государственного сектора реформы проходят сложнее, когда им противостоят основные участники процесса, не желающие потерять существующий порядок вещей. Тем не менее, не достаточно просто разработать ряд реформ, направленных на изменение результатов обучения; чтобы быть успешными, реформы должны затрагивать законные интересы главных заинтересованных сторон, и находить поддержку у тех, кто представляет систему. Это серьезный вызов, ведь совершенно очевидно, что представители любой системы против потерь, которые могут помешать потенциальной выгоде, они также боятся переоценить затраты и часто недооценивают те благоприятные воздействия, которые имеют любые изменения.

В этом смысле учителя не являются исключением в своем намерении защитить уже знакомую им систему перед лицом неопределенности, особенно, основываясь на опыте неудавшихся реформ в прошлом. Тем не менее, в ситуации со школьными реформами, сам феномен реформ многократно усложняется из-за круга действующих лиц, включая учащихся, родителей, учителей, работодателей и профсоюзы, каждый из которых имеет свою заинтересованность в результатах образовательного процесса. Неопределенность в вопросе затрат вдвойне проблематична, поскольку образовательная инфраструктура огромна, предполагает многоуровневую систему управления, и на каждом уровне происходит попытка минимизировать или вовсе перенаправить затраты на любые кардинальные изменения⁴⁸.

Более того, интересы исполнителей часто более понятны, хорошо структурированы и обладают большей общественной поддержкой, нежели интересы политиков. Последним может быть трудно обосновать необходимость реформ, основываясь на политических выгодах, потому как единого мнения о том, как оценивать выгоды в образовании пока еще не существует. Отчасти этот пробел связан с тем, что перед нами возникает слишком много целей, которых хочется достичь — получение активов и равноправие между всеми участниками, эффективность процесса, качество, свобода выбора, рентабельность — но также он отражает отсутствие надежной, общепризнанной системы оценки качества образования и, соответственно, его выгоды и ценности. Конструктивные реформы сложны там, где само понятие конструктивности не определено. Последствием этого может стать ситуация, при которой оторванные от контекста и реальности собранные кем-то факты либо появление какого-либо широко освещаемого исследования на эту тему, окажут необоснованное воздействие на отношение общества и государства к этому вопросу.

Чтобы преодолеть эти препятствия система образования обязана использовать самые современные знания, профессиональные «ноу-хау» и адекватные институциональные механизмы для правильного распространения информации и практик, связанных с новыми задачами и обязанностями, задействованными в реформах. Успешно проведенные реформы часто включают значительное инвестирование в развитие человеческих ресурсов, либо необходимо говорить о кластеризации реформ, которая поможет выстроить необходимую поддержку в сопутствующих (аффилированных) институтах.

⁴⁸ См. сноски (35).



Исторический опыт проведения реформ предлагает несколько важных подсказок, как задействовать учителей в реформах образования.

В сентябре 2008 года главы министерств образования стран ОЭСР организовали встречу, на которой обсуждались причины, по которым какие-то реформы в образовании реализуются успешно, а другие терпят неудачу. Обсуждалась также и необходимость привлекать родителей, учителей, политиков к поддержке реформ и вопросы, как изменить отношение к реформам тех столь значимых участников системы, которые противятся изменениям и пытаются воспрепятствовать их осуществлению. В ходе дискуссии и обмене опытом возникло несколько тем, требующих особого внимания:

- Управленцы должны достичь единого согласия по поводу целей образовательных реформ и активно вовлечь основных участников образовательного процесса, в частности, учителей в формулирование и внедрение ответных мер в образовательной политике;
- Некоторые реформы извлекают выгоду из особо затруднительных внешних обстоятельств и кризисов, находя веские аргументы для внедрения изменений;
- Как представители государственной власти, так и все другие игроки, участвующие в разработке реформ, должны вырабатывать более реалистичные ожидания относительно скорости и сущности реформ для изменения результатов;
- Реформы должны быть поддержаны устойчивым финансированием;
- Необходимо обеспечить возможность переходить непосредственно от инициатив по реформированию к созданию саморегулируемых систем с интенсивной обратной связью на всех уровнях, системой стимулирования активной ответной реакции, инструментами укрепления возможностей добиваться лучших результатов;
- В систему образования необходимо привнести навыки управления изменениями. Учителям необходимо подтверждение того, что они получают новые инструменты, с помощью которых можно будет реформировать систему, и признание своей профессиональной мотивации улучшить успеваемость учащихся;
- Имеющиеся данные можно использовать более эффективно для формирования процесса разработки новых стратегий, в сочетании с наивысшими стандартами уже заявленными на международном уровне, успешными национальными исследовательскими практиками и при поддержке соответствующих служб надзора,

- все это поможет лучше определить направления развития и точки роста;
- Экспериментальные данные (данные о существующем положении вещей) также необходимы, когда они основаны на обратной связи (отзывах) с учебными заведениями вместе с пониманием инструментария, который необходимо использовать для повышения результатов;
 - Межведомственный подход поможет включить образование в более обширные реформы. Но это потребует эффективной координации и всеобъемлющей управленческой работы между соответствующими министерствами.

Недавно проведенное исследование ОЭСР на тему реформ в государственной политике⁴⁹ выявило, что в большинстве случаев, самым правильным считается задействовать в реформах тех, кто более других находится под влиянием результатов этих реформ. Важно не забывать, что процесс консультаций (или диалога) при разработке реформ, тем не менее, не гарантирует полного успеха на моменте рассмотрения, но со временем, такой подход оказывается более, чем полезным. Например, он способствует большему доверию между представителями власти (партиями), вовлеченными в процесс разработки (Вставка 4.2.). Это, в свою очередь, способствует тому, что затраты на реформы всеми участниками образовательного процесса будут восприниматься более просто.

Бесчисленное количество исследований придает большую важность вопросу о том, когда и как потенциальные потери, случившиеся в результате реформы, могут быть компенсированы, стоит ли их исключить из реформ, по крайней мере на какой-то период времени, или стоит придумать какую-то альтернативную компенсацию. Неудавшаяся попытка компенсации усилит протест против реформы, но завышенный размер компенсации будет дорогостоящим или просто сведет на «нет» эффекты от самой реформы. Также это может способствовать сопротивлению будущим реформам, поскольку кажущиеся промахи государства всегда возбуждают представителей общественности отклонять инициативу.



Учителя должны быть активными участниками реформы, и должны не просто способствовать их внедрению, но — участвовать в разработке...

⁴⁹ См. сноски (36).

Заявление о необходимом участии самих учителей в реформах образования — это не просто вопрос политической корректности или прагматизма. Исследование характеристик эффективного профессионального развития указывает на то, что учителя должны быть активными представителями, анализирующими собственную практику в свете профессиональных стандартов, и успехи учеников с точки зрения стандартов обучения. Вовлечение учителя в этот процесс делает необходимым разработать ясную и структурированную концепцию создания и проведения реформ. А это, в свою очередь, в огромной степени зависит от институциональных норм и традиций каждой страны. Тем не менее, при разработке программы любой реформы необходимо изначально строго установить все роли и компетенции для каждого действующего лица. Все участники так же должны хотеть делиться информацией, доверять друг другу и сотрудничать, и, безусловно, проявлять самый интенсивный целенаправленный интерес к практическому осуществлению реформы.



... и каждая реформа должна быть подкреплена непрерывными исследованиями и анализом.

Участие учителей требует постоянных скоординированных усилий для понимания необходимости реформы и объяснении рисков от ее отсутствия. В особенности сложно это может быть в том случае, когда цена выбора между состоянием «статус кво» и затратами на необходимую реформу не определена.

И наконец, что не менее важно, разработка концепции должна основываться на цельной исследовательской базе и анализе. Если защитники реформы смогут обеспечить совершенный консенсус между экспертами и общественностью в защиту данной реформы, и смогут доказать реальную необходимость в ее проведении, это даст им защищенную позицию и поможет провести любую реформу с успехом.



Признание важности вовлечения учителей в процесс реформ растет. К диалогу подключаются не только национальные профессиональные организации, но и местные профессиональные сообщества.

Необходимость привлекать к процессу создания образовательных реформ учительский корпус давно стала понятна на всех уровнях государственного управления. Когда министры образования стран ОЭСР

встречались в марте 2004 в Дублине, все единогласно признали важность включения преподавательского состава в процесс реформ: «Чрезвычайно важно, чтобы учителя и профессиональные организации были бы всецело задействованы в дискуссии об образовательной реформе и в процесс внедрения изменений.» Сами представители министерств согласились посвятить себя консультационной роли и сотрудничать, но их также не оставили равнодушными данные нескольких исследований из ведущих стран, говорящие о том, что многие профессиональные организации для учителей принимают самое непосредственное участие в разработке новых подходов к оценке работы учителя и построению его профессионального пути⁵⁰. Важность привлечения учителя к разработке реформ еще в 2003 году обозначают международная организация труда (ILO) и Комитет экспертов по разработке рекомендаций для учительских кадров при ЮНЕСКО: «Открытый социальный диалог — это связующее звено для успешных реформ в образовании. Без полноправного вовлечения учителей и профессиональных организаций, то есть тех, кто наибольшим образом ответственен за реализацию реформы в ключевых аспектах образовательных целей и методов, система образования не сможет достичь настоящего качества»⁵¹. Но также Комитет отметил, что «социальный диалог в образовании остается хрупким процессом принятия решений в большинстве стран». В 2006 году Комитет так же заявил: «Главные предпосылки для любого диалога — это культура демократии, уважение к правам и законам, институты и механизмы, позволяющие каждому выражать свою точку зрения индивидуально или коллективно через объединения и ассоциации по вопросам, которые касаются нашей жизни в личном и профессиональном плане... это предполагает уважение к профессиональной свободе и активной участие каждого учителя в решении ряда профессиональных задач — учебный план, педагогические методы, оценка успеваемости учащихся и вопросы, касающиеся организации образовательного процесса... органы управления образованием и учительские профсоюзы должны своевременно и сообща проанализировать имеющиеся проблемы и найти для них соответствующие решения. Коллегиальные процессы и консультации — это не панацея разрешению трудных ситуаций, но на деле это единственные механизмы, которые помогут преодолеть сомнения и наладить положительный климат, способствующий принятию и внедрению эффективной образовательной политики»⁵².

⁵⁰ См. сноски (37).

⁵¹ См. сноски (38).

⁵² См. сноски (39).

В добавок к совещательным механизмам также важны институциональные схемы, которые должны помочь усилить роль диалога и активно вовлечь учителей и профессиональные союзы в формирование образовательной политики. Несколько стран предлагают институциональные механизмы, которые обеспечивают учителей и всех других участников образовательного процесса свободной дискуссией на тему разработки политики. Самое важное, что они также предлагают механизмы для профессионального роста и разработки стандартов; механизмы обеспечения качества образования учителей; правила официального вступления учителей в должность, результативности их деятельности и профессионального развития (Вставки 4.1., 4.2., 4.3., 4.4., 4.5. и 4.6.). Такие системы предлагают каждому учителю не только профессиональную автономию, но и социальную ответственность, которые характерны специалистам других профессий, таких, как медицина, инженерное дело, юриспруденция.

***Вставка 4.1. Вовлечение профсоюзов в реформы в Австралии
Объединения учителей устанавливают профессиональные
стандарты по всей стране.***

Национальные профессиональные стандарты для учителей были собраны Австралийским Институтом Преподавания и Управления Школой (Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) и подписаны федеральными и министерствами и органами управления образованием штата в конце декабря 2010. Стандарты хорошо объясняют, что должен знать учитель, и какими навыками он должен обладать на протяжении четырех стадий своей карьеры — выпускник, специалист, высоко квалифицированный и ведущий учитель — в области своих профессиональных знаний, практики и служебных обязанностей. AITSL включает в себя национальный профсоюз учителей и независимую структуру, которая обеспечивает стандарты управления на уровне государства, штата, отдельно взятой территории, способствуя достижению наивысших результатов в профессии преподавателя и управления школой. AITSL несет ответственность за разработку жестких профессиональных стандартов на уровне государства, способствуя развитию самых качественных профессиональных программ для учителей и директоров, работая в сотрудничестве с другими юрисдикциями (административно-территориальными единицами) и вовлекая в процесс представителей самых влиятельных профессиональных кругов.

Это обеспечивает учителям хорошие инвестиции в профессиональное развитие и помогает им повысить планку в профессии, качественно изменить стандарты в продвижении по карьере, и лучше понять критерии, в соответствии с которыми неэффективные учителя должны оставить профессию. Такой подход также хорошо согласуется с Рекомендациями ЮНЕСКО относительно статуса учителя, поддерживается организацией ЮНЕСКО, международной организацией труда (ILO), странами ОЭСР и профсоюзами.

Вставка 4.2. Построение доверия в Финляндии

Профессия учителя давно пользуется доверием в Финляндии, но лишь совсем недавно учителя получили со стороны общественности уровень доверия, необходимый для самостоятельной реализации образовательных реформ.

Пожалуй, один из самых существенных вызовов в процессе разработки реформы — это доверие. Доверие не может быть утверждено законом. Та незаменимая роль, которую играет доверие между государством и учителями в Финляндии, у многих вызывает сомнение относительно того, что этот опыт может быть применим в других странах, в частности, когда доверие видится как неперемное условие для некоторого рода глубоких институциональных реформ, включенных в развитие школы в целом. Но в случае отношений между учительским корпусом и остальной частью общества опыт Финляндии показывает, что доверие — это, по крайней мере, в такой же степени следствие политики принятия решений, в какой и отражение существующей культуры.

Финляндия придерживается позиции, что ученики будут показывать самую высокую успеваемость, если «этический кодекс» учителя находится на высоком уровне, а этический кодекс учителей никогда не будет высоким, если учителя живут и работают под давлением сверху. В этом случае доверие заключается в том, чтобы выявить представление учителя о том, какие меры могут быть предприняты, чтобы улучшить успеваемость учащегося, помочь ему действовать в соответствии с этим представлением и способствовать профессиональному развитию учителя, которое могло бы помочь ему соответствовать представлениям учащихся. Учитывая, что профессия учителя исторически является одной из самых уважаемых профессий в Финляндии, страна предоставила

прочную платформу для построения реформ. Но учителя здесь совсем недавно получили тот уровень автономии, который позволяет им самостоятельно разрабатывать учебную программу, определять направления процессов оценки и аттестации и участвовать в принятии других жизненно важных решений. Такой высокий уровень доверия от государства в сочетании с новым статусом, который получает каждый будущий учитель, выпускаясь с дипломом о высшем профессиональном образовании пройдя предварительно сложную процедуру отбора в университет, уполномочивает каждого педагога работать в своей профессии так, чтобы укреплять доверие родителей и общественности.

В добавок к системному консультативному подходу и организациям, ответственным за разработку политики, важно, чтобы вовлечение учителей в процесс происходило именно на уровне школы. Например, учителя могут проводить изменения на уровне школы или района как представители «обучающих организаций».

Вставка 4.3. Вовлечение учителей в реформы в Швеции

Принцип взаимного согласия — это главная черта процесса принятия решений в Швеции.

Диалог и сотрудничество между различными партиями (государственными структурами) в образовательном секторе — это частая ситуация, хотя не всегда она заканчивается консенсусом относительно изменений в образовательной политике. На уровне государства, представители Шведской Ассоциации местных органов управления и учительские профсоюзы часто выступают в качестве экспертов на собраниях комитетов либо оказывают консультативную функцию по вопросам стратегии школы. Другие участники образовательного процесса (стейкхолдеры) также могут высказывать свою точку зрения через контрольные инстанции, отправлять официальные запросы либо предлагать поправки к законопроектам. В отдельности от такого организованного открытого диалога, в Швеции существуют также различные формы открытых дискуссий и встреч, которые предполагают нахождение общего решения между всеми участниками по тому или иному важному для государства вопросу.

Внесение в трудовой договор права "совместного управления" гарантирует, что работодатель консультируется с наемным служа-

щим перед тем как принять то или иное решение относительно процесса работы. В 1992 году ряд работодателей заключили соглашение, которое регулирует рамки отношений с наемными ресурсами на рабочем месте. Согласно этому соглашению, нанимающая организация и учителя совместно принимают решения относительно условий труда и процесса работы.

КАК ДОБИТЬСЯ СТРАТЕГИЧЕСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ГОСУДАРСТВОМ И УЧИТЕЛЬСКИМИ ПРОФСОЮЗАМИ



Конфликт между профсоюзами и проведением реформы можно избежать не в том случае, когда профсоюзы слабы, а только в том, когда они сильны и сотрудничают с теми, кто проводит реформу.

Профессиональные организации (профсоюзы) часто воспринимают как факторы, мешающие успешному проведению реформ в школах, так как считается, что их приоритетом являются собственные интересы, обеспечивающие им средства к существованию, нежели очевидная возможность сделать учащихся успешными людьми. Но факт остается фактом — в большинстве стран, где мы наблюдаем высокие результаты учащихся, существует сильнейший институт профсоюзов, и чем лучше работает система образования отдельно взятой страны, тем больше вероятность того, что профсоюзы с государством неразрывны, а учителя ценятся как заслуживающие доверия профессионалы высокого уровня⁵³.

Как показывает Вставка 4.4 вопросы совместных переговоров могут и должны быть отделены от чисто профессиональных вопросов, которые обсуждаются с министерствами и другими независимыми органами управления для курирования таких сфер, как поступление на работу, дисциплины и порядка, профессионального развития учителей.

Важно отметить и то, что в последние годы учительские профсоюзы сделали значительный вклад в исследовательскую деятельность в системе образования. Такая деятельность получила и международный статус, в частности, благодаря Международной образовательной сети исследований (Research Network of Education International). Согласно последним данным, можно наблюдать очевидное улучшение взаимодействия между

⁵³ См. сноска (40).

исследовательскими союзами и их коллегами в министерствах, между независимыми исследовательскими институтами и университетами. Такие улучшения важны, так как могут способствовать конструктивному диалогу, основанному на достоверных данных.

Вставка 4.4. Опыт успешного сотрудничества в Онтарии
Образовательные реформы в Онтарии были приняты учителями, потому что проходили в согласовании с государством, которое, в свою очередь, приложило максимум усилий для того, чтобы всем было очевидно, что реформы предпринимались не бюрократами, а профессионалами.

В 2003 году в Онтарии была предпринята всеохватывающая реформа, направленная на увеличение уровня численности выпускников школ и повышение стандартов письменности и счета. Она в частности затрагивала: (1) стратегии, улучшающие саму преподавательскую деятельность; (2) аккуратное и подробное внимание к внедрению новых методов и предоставление учителям возможности применять на практике инновационные идеи и учиться вместе с коллегами; (3) единая интегрированная стратегия и единый стандарт ожиданий как для учителей, так и для учащихся; (4) поддержка реформ со стороны учителей. Из всех перечисленных выше пунктов самый последний — поддержка реформ со стороны учителей — был признан всеми как наиболее важный в проведении реформы.

Центральным пунктом реформы явилось подписание четырехстороннего совместного договора между четырьмя основными профессиональными союзами. Для полного согласия министерство взяло на себя готовность обсуждать те пункты, которые соответствовали как образовательной стратегии, так и интересам союзов, тем самым обеспечивая фундамент для продвижения самых актуальных тем в образовании, в том числе, с помощью долгосрочных трудовых соглашений, направленных на повышение профессионального образования педагогов.

Государственные органы управления приложили много усилий для того, чтобы расположить к себе учителей, школы и профсоюзы относительно их взглядов на реформу. Усилия были также направлены и на то, чтобы объяснить зоны ответственности. Роль министерства заключалась в том, чтобы определить ясные ожидания и цели, обеспечить материально,

разработать действующее, принятое общими усилиями соглашение, направленное на поддержку улучшения процессов преподавания и обучения, обеспечить независимую экспертизу, обеспечить поддержку испытывающим затруднения школам. Роль района заключалась в том, чтобы согласовывать правила приема в профессию и профессиональный уровень педагогического корпуса с общей стратегией, и поддерживать школы в их непрерывном процессе обучения. Роль же самой школы считается ключевой, поскольку она и является тем местом, где происходят все изменения; и в то время, как миссия и курс действий диктуется «сверху», участники реформы, не относящиеся непосредственно к школе, должны видеть свою задачу в том, чтобы поддерживать все процессы, связанные с внедрением изменений на местах.

На государственном уровне те, кто ответственен за проведение реформ, считают важным привлечь к процессу учителей и других представителей профессии. Заместитель министра ежеквартально проводит встречи с основными профессиональными организациями, контролирующими инстанциями, ассоциациями директоров, для того, чтобы анализировать достижения на каждом этапе. По инициативе министерства также создана Площадка для Сотрудничества в Сфере Образования в провинции Онтарио (Ontario Education Partnership Table), на которой встречаются все заинтересованные представители околошкольной общественности с представителями министерства от двух до четырех раз в году. Такие встречи поспособствовали организации неких Рабочих Групп (Working Tables), цель которых — более детальное обсуждение отдельных вопросов. В 2005 году было подписано коллективное четырехстороннее соглашение между главными учительскими союзами, охватывающее период с 2004 по 2008 годы. Согласно этому документу, министерство должно принимать прямое участие в обсуждении стратегических вопросов, затрагивающих как образовательную стратегию, так и интересы профсоюзов. Среди этих вопросов могут быть такие, как (1) уменьшение численности класса; (2) увеличение срока подготовки молодых специалистов к профессии (увеличение срока обучения); (3) создание новых рабочих мест. Документ также предусматривает выделение бюджета на найм персонала полной либо частичной занятости для каждой школы, ориентированной на повышение академической успеваемости

учащихся. Повторное соглашение на следующие четыре года было подписано в 2008 году.

Для того, чтобы претворять реформу в жизнь, министерством была разработана всесторонняя стратегия реализации. Был создан специальный секретариат, состоящий из 100 профессионалов, ответственный за построение компетенций и специальных знаний, направленных на внедрение программ по улучшению грамотности и счета в начальной школе. Секретариат не являлся штатной единицей министерства, а поэтому его деятельность была лишена различных бюрократических препятствий. Реформа предусматривала также создание специальных команд на уровне района и каждой отдельной школы, их целью было — внедрение эффективных программ повышения грамотности и счета учащихся. Для этого независимая экспертиза и внутренние программы для руководителей были совмещены для более скорого осуществления инициативы. Команды включали учителей, директоров и узких специалистов в области образования, имеющих глубокий практический опыт, позволяющий завоевать уважительное отношение со стороны коллег, в отличие от тех случаев, когда изменения предлагались со стороны представителей бюрократической системы.

Данная стратегия также была направлена на то, чтобы гарантировать двустороннее проведение реформы, исключая навязывание необходимых изменений «сверху».

Аналогичная стратегия была предложена государством для программы «Успешные Ученики» (*Student Success*) в старшей школе. Вместо того, чтобы направлять группу из министерства, правительство выделило деньги каждому району на привлечение высоко профессиональных лидеров для «Успешных Учеников», задача которых была — координировать деятельность программы в каждом районе. Каждому району также был выделен бюджет для осуществления своих стратегических действий и обмена опытом в этом направлении. Каждому заведению, представляющему старшую школу, была оказана поддержка для найма профинансированных из бюджета провинции кандидатур в учителя программы «Успешные Ученики», каждой школе также было предложено создать команды программы «Успешные Ученики», главной задачей которой было — находить учащихся, обнаруживающих проблемы с успеваемостью и предлагать соответствующее решение.

Вставка 4.5. Изменение взаимоотношений между государством и профсоюзами в Соединенных Штатах.

В округе Монтгомери, штат Мерилэнд, профсоюзы приняли совместную модель повышения результативности.

Сеть государственных школ округа Монтгомери — это шестнадцатая по величине территория в Соединенных Штатах. Издревле считающийся богатой территорией, округ стал крайне урбанизирован к 1999 году. Начальная школа Broad Acres, расположенная в юго-восточной части округа, представленной многообразием рас и национальностей, наибольшим образом олицетворяла те трудности, перед которыми встала вся система государственных школ округа. Учащиеся школы представляли настолько низкие результаты при федеральных тестированиях, что школа получила право на реструктуризацию. Школьная система столкнулась с перспективой внедрения масштабной программы усовершенствования.

Ни управляющие учебного заведения, ни образовательная ассоциация округа Монтгомери (Montgomery County Education Association) не верили, что увольнение существующего штата — это решение проблемы. Вместо этого в 2000 году сотрудничество учителей и администрации помогло Broad Acres не разрушиться окончательно и поднять уровень успеваемости учеников в соответствии с уровнем их ровесников из более благополучных регионов страны. И созданные в Broad Acres изменения по сей день уже в течение восьми лет поддерживают школу на должном уровне, более того, многие школы США переняли их опыт внедрения целевой программы усовершенствования.

Культура сотрудничества воспитала доверие и вовлеченность среди всех работников школы. Сложившийся результат получился благодаря развитию трех систем профессионального роста (Professional Growth Systems) — для педагогов, для администраторов, для обслуживающего персонала — каждая система включала работу так называемой Группы Поддержки (Peer Assistance) и «проверочную часть» (Review component), которые позволяли неопытным и не справляющимся со своими обязанностями сотрудникам расти до более высокого уровня благодаря профессиональной поддержке их коллег, либо же покинуть школу в том случае, если они не хотели профессионально развиваться. Система профессионального роста PGS предполагает как качественную оценку работы, так и профессиональное развитие.

Например, система PGS для учителей основывается на шести стандартах результативности, заимствованных из ключевых тезисов Национального Совета по Профессиональным Стандартам Преподавания (*National Board for Professional Teaching Standards*). Она предполагает обучение экспертов и учителей разработке единых стандартов успешного преподавания; устанавливает цикл профессионального роста, в котором за годом формальной оценки следует логический период профессионального роста; обеспечивает программы профессионального развития на местах; и предлагает ряд различных факторов выявления учителей, которые могут подлежать переводу на другие позиции (смещению с должности).

В апреле 2010 образовательная Ассоциация округа Монтгомери (MCEA) и сеть государственных школ округа (MCPS) подписали соглашение, подтверждающее целевое назначение данных об успеваемости учащихся, включая отчеты учащихся и родителей, согласно существующим стандартам оценки. Такая инициатива явно свидетельствует о приоритете создавать те условия, которые в первую очередь учитывают интересы учеников.

Вставка 4.6. Обеспечение карьерных стимулов в Норвегии.

В Норвегии правительство и профсоюзы сотрудничают для того, чтобы правильно определить компетенции учителей.

Совет по образованию в Норвегии (*The Union of Education Norway*) долгое время предполагал, что у учителей не так уж много стимулов продолжать свою карьеру. Существующая структура предполагает, что учитель перестает преподавать либо делает это в гораздо меньшей степени, когда достигает управленческой позиции. В 2008 году в дискуссии с центральной организацией местных и региональных органов управления EUN предложили новую систему оплаты труда для учителей, предполагающую повышение заработной платы за новый уровень компетенций. Предложение было принято и к внедрению было предложено ряд схем, предлагающих определять наиболее успешных учителей и обеспечивать им повышение. В этом же году министерство образования Норвегии, центральная организация местных и региональных органов управления, организация учебных заведений для учителей и UEN сформировали коалицию для

разработки системы образования (обучения, повышения квалификации) учителей на местах. Около 2 000 мест в колледжах и университетах было выделено на программы обучения для педагогов (полного или неполного дня). Учителя, которые участвуют в обучении, получают разрешение на отсутствие на рабочем месте с полной оплатой 80% учебного времени. Стоимость работы заменяющих учителей поделена между государством и работодателем. Несмотря на то, что между органами государственной власти и другими участниками образовательного процесса существует соглашение по поводу этой и ряда других важных инициатив, касающихся повышения компетенций учителя, решение по поводу реализации подобных действий остается за местными органами управления, которые являются прямыми работодателями, всего 490 муниципалитетов и 19 округов. Как по экономическим, так и по политическим причинам большое количество работодателей пока не решаются претворять такие смелые инициативы в жизнь.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данный доклад подчеркивает важность развития центральной роли учителя в проведении образовательных реформ. Опыт успешных стран показал, как профессия учителя, которая предполагает самый высокий уровень ответственности и при этом хорошо оплачивается, может привлекать лучших и наиболее сильных выпускников. Действительно, тот поразительный контраст в отношении к профессии учителя в разных странах, который мы видим, связан, в первую очередь, со статусом профессии и широтой потенциальной аудитории, желающей посвятить себя учительству. Важно признать, что увеличение статуса и престижа педагогического корпуса на уровне государства — не такая простая задача и решается она не так быстро. Тем не менее, наш доклад привел ряд примеров того, как можно двигаться в этом направлении. В частности, упоминается о разработке новых стандартов «входа в профессию», а также (и это гораздо важнее) методы изменения профессии учителя по своей сути. Высоко квалифицированные специалисты вряд ли захотят посвятить себя профессии, большинство представителей которой не отличаются высоким уровнем умений и не рассматриваются как профессионалы.

Трансформация профессии учителя сегодня требует более чуткой системы профессионального развития, чем это было всегда принято в системе образования. Возникает необходимость задействовать большее число ресурсов — просто внедрение большего числа специальных курсов профессиональной подготовки — не достаточно. Более того, профессиональное развитие нужно согласовывать не только с индивидуальным карьерным маршрутом учителя, но также и с изменениями более глобального уровня — в школе и в системе целиком. На уровне индивидуальной карьеры самыми важными остаются такие инструменты, как профессиональное обучение (обучение на рабочем месте), оценка, система поощрений — все они тесно взаимосвязаны. В то же время, обучение компетенциям и развитие доверия и сотрудничества между учителями — взаимодействие этих двух факторов — это и есть ключ к успешному и эффективному преподаванию в классе.

И конечно, в процессе внедрения образовательной реформы, которая часто проводится с учетом политических факторов, важно разработать конструктивный тактический план, согласно которому учителя делаются с органами государственной власти (политиками и администрацией) своими взглядами и видением реформы. Такие меры помогут учесть интересы все сторон, которые затрагивает реформа, особенно тех, чья позиция кажется наиболее уязвимой в результате глобальных изменений. Опыт проведения реформ по всему миру показал, что именно идея сотрудничества, заложенная в основу успешной модели реформирования, может оказаться наиболее эффективной в системе образования.

СНОСКИ

1. Международное исследование методик преподавания и обучения ОЭСР (TALIS) привлекло в 2008 году не менее 90 000 учителей из Австралии, Австрии, Бельгии (фламандская часть), Бразилии, Болгарии, Дании, Эстонии, Венгрии, Исландии, Испании, Турции. Результаты, представленные TALIS, основаны на собственных отчетах учителей и директоров, а поэтому представляют их взгляды, восприятия, ценности, оценку своей работы. Эта информация важна, так как дает понимание того, как сами представители профессии воспринимают ту среду, в которой им предоставлено работать, что их мотивирует, и как новые правила и процедуры влияют на их практику, что именно реально применяется на практике. Но, важно учитывать, что, как и все субъективные данные, эта информация не может являться полностью достоверной, а также она качественно отличается от объективной оценки. То же можно сказать и про отчеты директоров относительно работы школы, которые могут отличаться от того восприятия, которое существует, скажем, у административного персонала. За подробностями обращайтесь в ОЭСР (2009), «Как создать эффективную среду преподавания и обучения»: первые результаты TALIS, OECD Publishing, Париж.

2. Участники саммита были выбраны на основе успеваемости учащихся 15 лет по предметам «чтение», «математика», «точные науки», согласно тестированию PISA в 2009 году. С этой целью уровень успеваемости в странах-участниках был усреднен по трем данным предметным областям.

3. Смотри ОЭСР (2010), PISA 2009, Результаты — Тома 1 — 5, OECD Publishing Paris.

4. Смотри ОЭСР (2009) «Как создать эффективную среду преподавания и обучения»: первые результаты TALIS, OECD Publishing, Париж.

5. Смотри ОЭСР (2005) «Вопросы педагогики» (Teachers Matter) «Как привлечь, вырастить и удержать эффективных учителей», OECD Publishing, Париж.

6. Смотри ОЭСР (2010) «Сильные работники и успешные реформаторы — уроки от PISA для США», OECD Publishing, Париж.

7. Более подробно: http://www.oecd.org/document/24/0,3746,en26493926323144567960_111,00.html

8. Смотри ОЭСР (2009), «Как оценивать и поощрять качество преподавания — практики со всего мира», OECD Publishing, Париж.

9. Смотри ОЭСР (2010), Как проводить реформу, OECD Publishing, Париж.

10. Для анализа демографических данных учителей смотрите индикатор D8 в издании ОЭСР Education at a Glance от 2003 года. Обновленные сведения на эту же тему можно получить по ссылке www.oecd.org/education/eag2010.

11. Здесь важно учитывать при рассмотрении сведений стран ОЭСР, что отзывчивость к тем или иным инструментам стимулирования зависит от индивидуальных особенностей. Скажем, специалисты в определенной академической дисциплине, в точных науках, для примера, либо выпускники, закончившие учебное заведение с отличием изначально менее склонны выбирать профессию учителя, и также вероятно не вернуться в профессию, если однажды решили её оставить. Женщинам свойственно больше ценить потенциально гибкие условия работы и профессионального роста, которые предлагает профессия учителя, они также лучше понимают преимущества частичной занятости и «перерывов в карьере», многие из них склонны выбирать, например, дошкольные учреждения в качестве места работы (более детально можно узнать об этом в ОЭСР (2005) «Вопросы педагогики» (Teachers Matter) «Как привлечь, вырастить и удержать эффективных учителей», OECD Publishing, Париж).

12. Смотри ОЭСР (2010), PISA 2009 «Результаты: Что делает школу успешной? Ресурсы, процедуры, практики», OECD Publishing, Париж.

13. Важно упомянуть, что самостоятельность школ в использовании ресурсов была отмечена в исследовании PISA 2009 как положительный фактор исключительно с привязкой к правильно организованной системе отчетности. Если же такая отсутствует, то самостоятельность школы в этом ключе трактуется как негативный фактор (более подробно ОЭСР (2010), PISA 2009 «Результаты: Что делает школу успешной? Ресурсы, процедуры, практики», OECD Publishing, Париж).

14. Такой процесс приема включает в себя два этапа. Прежде всего учитывается балл экзамена на аттестат зрелости, успеваемость в последних классах школы, достижения за стенами школы. Те, кто предоставил удовлетворительные сведения по этим пунктам, проходят письменный экзамен, затем тестируются в преподавательской практике (чаще всего их уроки посещают коллеги), которая дает понимание об их уровне коммуникабельности и умении взаимодействовать с учащимися, и на последнем этапе проходят интервью, определяющее их мотивацию к преподаванию (более подробно ОЭСР (2010), «Сильные работники и успешные реформаторы — уроки от PISA для США», OECD Publishing, Париж).

15. Смотри ОЭСР (2010), PISA 2009 «Результаты: Что делает школу успешной? Ресурсы, процедуры, практики», OECD Publishing, Париж.

16. В старшей школе в 2009 году самые низкие показатели обнаружены в Чехии (0,53) и странах-партнерах Израиле (0,56) и Словении (0,55). Соответственно зарплаты учителей в средней и начальной школах наиболее высокие в Австралии (0,93 в начальной и 0,94 в средней), Бельгии (Фламандская часть) (0,90), Германии (в начальной 0,89, в средней 0,97), Новой Зеландии (0,97), Шотландии (0,89), Испании (1,12 в начальной, и 1,26 в средней) и Швеции (0,90 в начальной и 0,93 в средней). Что касается старшей школы, то здесь наиболее высокие показатели обнаружены в Бельгии (Фламандская часть) (1,14), Бельгии (Французская часть) (1,10), Дании (1,06), Финляндии (1,02), Германии (1,04), Нидерландах (1,07), Испании (1,28) (за более подробной информацией обращайтесь в издание ОЭСР от 2010 Education at a Glance (Образование с первого взгляда), таблица D 3.1.)

17. Смотри ОЭСР (2005), «Вопросы педагогики» (Teachers Matter) «Как привлечь, вырастить и удержать эффективных учителей», OECD Publishing, Париж.

18. Смотри ОЭСР (2010), «Сильные работники и успешные реформаторы — уроки от PISA для США», OECD Publishing, Париж.

19. См. страницу 4 объединенного отчета Международной организации труда (ILO) и Комитета экспертов по разработке рекомендаций для учительских кадров при ЮНЕСКО (CEART), Париж, октябрь 2009.

20. См. ОЭСР (2005) «Вопросы педагогики» (Teachers Matter) «Как привлечь, вырастить и удержать эффективных учителей», OECD Publishing, Париж.

21. TALIS опрашивала учителей относительно их профессионального развития в течение 18 месяцев до проведения исследования. Такой интервал был выбран для того, чтобы покрыть двухгодичную активность в школе, дать более наглядную картину, уменьшить возможные искажения, которые могли бы возникнуть в результате чрезвычайно загруженных или наоборот пустых периодов профессионального развития. Учителям было предложено ответить, приходилось ли им принимать участие в подобной активности: (1) курсы/мастерские (по собственному предмету или по методам преподавания, либо по каким-либо другим темам, имеющим отношение к образованию); (2) образовательные конференции/семинары (на которых учителя и исследователи представляют свои разработки и обсуждают вопросы образования); (3) квалификационные программы (с последующим получением диплома); (4) посещение других школ с целью ознакомления с опытом; (5) посещение клубов учителей

цель которых — профессиональное развитие; (6) индивидуальные или совместные исследования на профессиональную тему; (7) обучение (наставничество) собственных коллег в рамках специальных школьных мероприятий. Многие учителя обозначили свое участие сразу в нескольких активностях. Учителей также попросили ответить, сколько дней из 18 рабочих месяцев было потрачено на профессиональное развитие и какие из этих дней были обязательными (более подробно см. ОЭСР (2009) «Как создать эффективную среду преподавания и обучения»: первые результаты TALIS, OECD Publishing, Париж).

22. В разных странах разная интенсивность участия учителей в профессиональном развитии, например, в Корее и Мексике учителя участвуют в подобной деятельности 30 дней из 18 месяцев, что превышает средний уровень вдвое. Разброс подобной активности внутри страны тоже может быть высоким, например, в Италии, Мексике, Корее, Польше, Испании (более подробно см. ОЭСР (2009) «Как создать эффективную среду преподавания и обучения»: первые результаты TALIS, OECD Publishing, Париж).

23. Более подробно см. ОЭСР (2009) «Как создать эффективную среду преподавания и обучения»: первые результаты TALIS, OECD Publishing, Париж.

24. Для более подробной информации см. Рисунок 4.3.3а в ОЭСР (2010), PISA 2009 «Результаты: Что делает школу успешной? Ресурсы, процедуры, практики», OECD Publishing, Париж.

25. Смотри индикатор 3D в издании ОЭСР Education at a Glance от 2007 года.

26. Смотри, для примера, протокол правил приема на работу учителей в странах содружества от 2004 года, разработанный по результатам работы 15 Конференции министров образования стран содружества, Эдинбург, Соединенное Королевство 2003.

27. Для анализа обратитесь к ОЭСР (2005) «Вопросы педагогики» (Teachers Matter) «Как привлечь, вырастить и удержать эффективных учителей», OECD Publishing, Париж.

28. Смотри ОЭСР (2009) «Как создать эффективную среду преподавания и обучения»: первые результаты TALIS, OECD Publishing, Париж.

29. Смотри ОЭСР (2009) «Как создать эффективную среду преподавания и обучения»: первые результаты TALIS, OECD Publishing, Париж.

30. За информацией о начальных, средних и итоговых зарплатах смотри издание ОЭСР Education at a Glance от 2010.

31. Смотри издание ОЭСР Education at a Glance от 2010.

32. ОЭСР не обладает данными о размере зарплат, но имеет информацию о бонусах и о том, на каком уровне принимается решение о выплате бонусов (более точные сведения в таблицах D 3.3.a, D 3.3.b, D 3.3.c, D 3.3.d., либо в Приложении 3 по ссылке <http://www.oecd.org/edu/eag2010>.)

33. Для анализа обратитесь к ОЭСР (2009), «Как оценивать и поощрять качество преподавания — практики со всего мира», OECD Publishing, Париж.

34. Кампания сбора данных по качеству 2009. <http://www.dataqualitycampaign.org/survey/elements>.

35. Важно заметить, что чрезвычайно непросто разделить затраты и выгоды на некоторые показатели из-за большого количества параллельных факторов, влияющих на результат. Поэтому редко удастся увидеть ясные, распознаваемые связи между обязательными процедурами и последствиями, особенно если учитывать периоды ожидания. Разработка и внедрение реформы занимает годы, и десятки лет занимает ее влияние на общество. Это ослабляет стимулы не только для органов государственной власти, перед которыми ставят ограничения во времени для принятия реформы, но также влияет на вовлечение непосредственно учителей, которые должны заниматься практическим внедрением реформы. Во многих странах эти обстоятельства осложнены процессом координирования реформы между различными государственными инстанциями, а также между множеством региональных и местных юрисдикций. Системы образования включают не только местные школы и независимые университеты, но и министерства. Ответственность институтов и различных уровней государственной власти в разных странах разная, также как и относительная роль и независимость внутренних исполнителей (non-public providers). Те, кто разрабатывает реформы, должны учитывать соответствующую степень ответственности всех ее участников.

36. Смори ОЭСР (2010), Как проводить реформу, OECD Publishing, Париж.

37. Смори Демпсей, Н. (2004), Итоги встречи министров образования ОЭСР: «Как повысить качество образования для всех», Дублин, Ирландия. www.oecd.org/edumin2004.

38. Смори отчет Международной организации труда (ILO) и Комитета экспертов по разработке рекомендаций для учительских кадров при ЮНЕСКО (ILO/UNESCO) (CEART), Женева и Париж.

39. Смори ILO/UNESCO CEART (2006).

40. Один из обзоров влияния учительских организаций на принятие новых процедур (политик и правил) в системе образования был опубликован Ниной Баскиа (Nina Bascia). Также можно обратиться к работе «Заново изобретаем школу, реформируем учительство» (John Bangs, John MacBeath, Maurice Galton), Кэмбридж, Соединенное Королевство, 2010.

Организация Экономического Сотрудничества и Развития (ОЭСР)

ОЭСР — это уникальная возможность для государств работать вместе и эффективно решать экономические, социальные и экологические задачи в рамках процесса глобализации. ОЭСР играет важнейшую роль в процессе помощи государствам реагировать на новые инициативы и проблемы, такие, как внутренне управление, информационная экономика, стареющая популяция. Организация обеспечивает соответствующую обстановку, в которой можно сравнить политический опыт, найти ответы на общие вопросы, выявить наилучшие практики и разработать новые точки соприкосновения для международной и внутренней политики государства.

Страны, входящие в ОЭСР — это: Австралия, Австрия, Бельгия, Канада, Чили, Чехия, Дания, Эстония, Финляндия, Франция, Германия, Греция, Венгрия, Исландия, Ирландия, Израиль, Италия, Япония, Корея, Люксембург, Мексика, Нидерланды, Новая Зеландия, Норвегия, Польша, Португалия, Словакия, Словения, Испания, Швеция, Швейцария, Турция, Соединенное Королевство, США. Комиссия ЕС также принимает участие в работе ОЭСР.

Издательская деятельность ОЭСР направлена на распространение результатов исследований организации по вопросам экономики, социальной политики, окружающей среды, ОЭСР также регулярно публикует информацию о конвенциях, новых нормативах и стандартах, принятых членами организации.

**«КАК СДЕЛАТЬ ПРОФЕССИЮ
УЧИТЕЛЯ — ПРОФЕССИЕЙ БУДУЩЕГО!
УРОКИ СО ВСЕГО МИРА»**

Аналитический доклад международного саммита,
посвященного профессии учителя

Подписано в печать 06.10.2011.
Бумага мелованная. Гарнитура Myriad Pro. Печать цифровая.
Тираж 70 экз. Заказ 121.

Подготовлено к печати и отпечатано
Отделом оперативной полиграфии
НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург.
198099, Санкт-Петербург, ул. Промышленная, д. 17а
Тел./факс (812) 786-58-95