

Научная статья

УДК 37.08

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-5-128-43-55

EDN: JLNWBV

Отношение директоров школ к независимой оценке квалификации педагогов**Галина Борисовна Голуб¹✉, Ирина Самуиловна Фишман², Лев Исаакович Фишман³, Виктория Аркадьевна Прудникова⁴**¹Кандидат исторических наук, ведущий научный сотрудник Самарского филиала ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации». 443056, г. Самара, пр. Масленникова, д. 37²Кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Самарского филиала ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации». 443056, г. Самара, пр. Масленникова, д. 37³Доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Самарского филиала ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации». 443056, г. Самара, пр. Масленникова, д. 37⁴Кандидат педагогических наук, доцент, директор Самарского филиала ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации». 443056, г. Самара, пр. Масленникова, д. 37¹golub-gb@ranepa.ru✉, <https://orcid.org/0000-0003-4435-5017>²fishman-is@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6282-0042>³fishman-li@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9885-7736>⁴prudnikova-va@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1943-5819>

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования взглядов и отношений российских руководителей общеобразовательных организаций к внедрению системы независимой оценки профессиональных квалификаций (НОК) педагогов, а также их запросов на содержание такой оценки. Актуальность исследования определяется необходимостью учета запросов работодателей при построении названной системы, а также тем, что успех ее внедрения непосредственно зависит от того, будут ли руководители школ использовать результаты НОК в своей деятельности. В качестве инструмента использовалось неформализованное (экспертное) интервью опытных руководителей общеобразовательных организаций. Интервьюируемые были рекомендованы органами управления системами образования четырех регионов, относящихся к разным группам по уровню экономического развития.

Значительная часть респондентов утверждают, что не нуждаются в НОК как источнике значимой информации для принятия управленческих решений по кадровым вопросам, другие называют отдельные области принятия решений: например, прием новых сотрудников в ситуации конкуренции за рабочие места, принятие решений о распределении нагрузки и дополнительных функциональных обязанностях учителя, принятие решений об организации повышения квалификации и сопровождения профессионализации сотрудников. Во всех случаях выдвигаются дополнительные требования к механизму НОК, например, детализация содержания и открытые для всех участников процесса оценивания критерии оценки; возможность проведения внутренней оценки продуктов, созданных испытуемым в рамках профессионального экзамена; наличие возможности сертифицировать готовность выполнять отдельные трудовые функции (в том числе входящие в состав других профессиональных квалификаций), проведение оценки в соответствии со спецификой уровня основной общеобразовательной программы и ее вида.

Анализ этих и других выводов, полученных в результате проведенного исследования, актуализирует задачу детального изучения разноректорных запросов руководителей образовательных организаций и на этой основе построения системы НОК, удовлетворяющей эти запросы, являющейся значимым механизмом для работодателей отрасли «Образование».

Ключевые слова: оценивание; квалификация; независимая оценка квалификаций; профессиональное развитие; запросы работодателей; экспертное интервью; сертификация трудовых функций

Статья подготовлена в рамках выполнения Государственного задания РАНХиГС на 2022 г.

Для цитирования: Голуб Г. Б., Прудникова В. А., Фишман И. С., Фишман Л. И. Независимая оценка квалификации педагогических работников глазами руководителей общеобразовательных организаций // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 43-55. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-43-55>. <https://elibrary.ru/jlnbwv>

Original article

Independent assessment of teaching staff qualifications as seen by the heads of educational organizations

Galina B. Golub^{1✉}, Irina S. Fishman², Lev I. Fishman³, Victoriya A. Prudnikova⁴

¹Candidate of historical sciences, leading researcher at the Samara branch, Russian presidential academy of national economy and public administration. 443056, Samara, Maslennikov lane, 37

²Candidate of pedagogical sciences, associate professor, leading researcher at the Samara branch, Russian presidential academy of national economy and public administration. 443056, Samara, Maslennikov lane, 37

³Doctor of pedagogical sciences, professor, chief researcher at the Samara branch, Russian presidential academy of national economy and public administration. 443056, Samara, Maslennikov Lane, 37

⁴Candidate of pedagogical sciences, associate professor, director at the Samara branch, Russian presidential academy of national economy and public administration. 443056, Samara, Maslennikov lane, 37

¹golub-gb@ranepa.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0003-4435-5017>

²fishman-is@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6282-0042>

³fishman-li@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9885-7736>

⁴prudnikova-va@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1943-5819>

Abstract. The article presents the results of the empirical study on the views and attitudes of Russian heads of educational organizations towards the introduction of independent assessment of professional qualifications (IQA) of teachers, as well as their requests for the content of such assessment. The relevance of the study is determined by the need to consider the requests of employers when building up this system, as well as the fact that the success of its implementation directly depends on whether school leaders will use the results of the IQA in their activities. An informal (expert) interview of experienced heads of educational organizations was used as a tool. The interviewees were recommended by the educational system management bodies of four regions belonging to different groups according to the level of their economic development.

A significant part of respondents claim that they do not need the IQA as a source of significant information for making managerial decisions on personnel issues, others name certain areas of decision-making: for example, hiring new employees in a situation of competition for jobs, making decisions about teaching load distribution and additional functional responsibilities of teachers as well as the organization of in-service training and support for employees' professionalization. In all cases, additional requirements are put forward for the IQA mechanism, for example, detailed content and evaluation criteria that are open to all participants in the evaluation process, there should be a possibility of conducting an internal evaluation of products created by a test subject in the framework of a professional exam, as well as the possibility to certify certain labor functions performance (including those contained in other professional qualifications); assessment should be carried in accordance with the specifics of the level of the basic general education program and its type.

The analysis of these and other conclusions obtained as a result of the conducted research actualizes the task of a detailed study of the multi-vector requests of the heads of educational organizations and, on this basis, the construction of an IQ system that satisfies these requests, which is a significant mechanism for employers in the Education industry.

Keywords: assessment; qualification; independent assessment of qualifications; professional development; employers' requests; expert interviews; certification of labor functions

The article was prepared as part of the RANEPA State Task for 2022

For citation: Golub G. B., Fishman I. S., Fishman L. I., Prudnikova V. A. Independent assessment of teaching staff qualifications as seen by the heads of educational organizations. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(5): 43-55. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-43-55>. <https://elibrary.ru/jlnbwv>

Введение

Одним из условий повышения качества образования является развитие кадрового ресурса отрасли на основе внедрения отраслевой рамки квалификаций, которое невозможно осуществить эффективно без задействования адекватных механизмов

оценки квалификаций. «Отсутствие единых подходов к механизмам и инструментам оценки» фиксирует Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. [Распоряжение Правительства ... , 2022]. Развитие механизмов оценки ква-

лификаций предусмотрено Стратегией развития национальной системы квалификаций Российской Федерации на период до 2030 г.

Создание эффективно действующей отраслевой системы независимой оценки квалификаций (НОК) не только предполагает создание «правовых оснований и финансовых стимулов для применения работодателями... независимой оценки квалификации работников и лиц, принимаемых на работу» [Стратегия развития ... , 2021], но и позволит реализовать концепцию «Национальная система учительского роста», формируя основания для непрерывного повышения педагогического мастерства, новых форм оценки профессиональных компетенций педагогов, выстраивания эффективных системы оплаты труда в образовательных организациях.

Конструирование системы НОК педагогических работников с необходимостью требует анализа не только важнейших отечественных и зарубежных концепций оценивания квалификации педагогов, изучения опыта такого оценивания, но и отношения реальных работодателей (руководителей образовательных организаций), поскольку именно их запросы должны, в первую очередь, учитываться при построении названной системы. В то же время от того, будут ли руководители школ использовать результаты НОК и каким образом, решительным образом зависит успех внедрения данной системы.

В последние десятилетия как в теории, так и в практике оценивания педагогов за рубежом наблюдается отказ от традиционных подходов, однозначно связывающих оценку эффективности отдельных педагогов с образовательными достижениями их учеников [Darling-Hammond, 2012]. Исследователи и практики образования приходят к выводу, что, хотя качество деятельности педагога зависит от квалификации учителей, оно также существенно зависит от используемой учебной программы, соответствия квалификации учителей тому, что они фактически преподают, условий преподавания, подготовленности и мотивированности обучающихся [Sass, 2008; Briggs, 2011]. Кроме того, привязка результатов оценивания учителей к результатам тестов их учеников порождает «натаскивание на тесты» [Bill, 2010]. Сегодня использование модели «добавленной стоимости» рассматривается как целесообразное исключительно при оценивании деятельности образовательных организаций, но не в качестве основы для создания инструмента-

рия оценки эффективности работы конкретного педагога [Braun, 2005; Goldhaber, 2015].

Необходимым условием построения качественной системы оценивания профессионализма педагога считается наличие четко зафиксированных критериев (моделей оценки), понятных непосредственным участникам процесса оценивания, а также всем заинтересованным сторонам и одобряемым ими [Darling-Hammond, 2012]. Такие критерии выстраиваются на основе структур или моделей «способов деятельности, освоение которых позволяет учителю эффективно реализовать профессиональные задачи», или «областей профессиональной педагогической деятельности», предусматривающих детальную конкретизацию и возможность разработки на их основе рубрик оценки, соответствие которым можно продемонстрировать и оценить [Danielson, 2007; Teacher Evaluation ... , 2013; Westbrook, 2013; Teacher Performance ... , 2010.].

Названные структуры или модели призваны служить, в частности, руководством к процессу найма педагогов для точного определения тех, кто с наибольшей вероятностью добьется успеха в классе [Cranston, 2012a; Cranston, 2012b; Cranston, 2019; Rockoff, 2011].

Общепризнанной в зарубежной теории и практике оценивания профессионализма педагогов является целесообразность использования единых критериев для административной оценки педагогов и для выявления профессиональных затруднений учителей. При этом процедуры для административной (суммирующей) оценки и для формирующего контроля должны быть автономными. Их совмещение не позволяет выявлять и конструктивно обсуждать профессиональные затруднения учителя и пути их преодоления, а значит — не способствует профессиональному развитию педагога [OECD, 2013].

Важным представляется вывод зарубежных специалистов, сделанный по результатам исследований последних десятилетий, о том, что система оценки педагогов должна учитывать особенности территории, локальную специфику организации учебного процесса, адаптировать базовые требования к профессиональной деятельности педагога и указанным условиям его функционирования [Scan of International ... , 2018].

Доминирующие подходы к оцениванию педагогов в зарубежных странах основаны на интегрированных моделях оценки. Считается, что следование таким моделям позволяет одновременно усилить подотчетность и поддержать про-

фессиональное развитие учителей. Такие модели предусматривают использование множества показателей, обязательное оценивание на рабочем месте, сочетание оценки с продуктивной обратной связью и возможностями профессионального обучения; считается, что следование таким моделям позволяет одновременно усилить подотчетность и поддержать профессиональное развитие учителей [Bill, 2013; Fulton, 2011; Tarhan, 2019; Darling-Hammond, 2017].

Общепризнанными в зарубежной теории и практике оценивания профессионализма педагогов являются требования к инструментам проверки: они должны позволять объективизированно, валидно и надежно оценивать деятельность педагога на предмет соответствия согласованным критериям и эффективно влиять на провозглашаемую образовательную политику [Danielson, 2007; Gálvez, 2018].

Все специалисты признают необходимость своевременного информирования испытуемых о целях оценивания и процедуре проведения оценки; а также специальной подготовки экспертов (в том числе педагогов/администраторов) для проведения процедуры оценивания и подведения ее итогов. Надежность результатов оценивания возрастает в случае одобрения содержания и процедуры оценивания всеми заинтересованными лицами [CDE, 2015].

Анализ теоретических подходов к организации оценивания уровня профессионализма педагогических работников в отечественных источниках показал, что большинство исследователей [Профессионализм современного педагога..., 2011; Писарева, 2019; Разработка квалификационных требований..., 2008] в концептуализации объектов и предметов оценки не разграничивают в процессе оценивания элементы последовательности: профессионализм (квалификация, компетенции) как ресурс деятельности — деятельность — результаты деятельности — эффекты деятельности, чаще всего предлагая оценивать характеристики ресурса через критерии, связанные с деятельностью, ее результатами и эффектами, что не позволяет использовать большинство концепций при построении профессионального экзамена. Исследователи используют различные теоретические построения при классификации профессиональных компетенций, преимущественно не связывая компетенции с трудовыми функциями и трудовыми действиями педагогических работников как предметами оценки. При этом они игнорируют нормативное понима-

ние квалификации, связывая уровень квалификации не с готовностью выполнять иные трудовые функции, а со способностью выполнять те же трудовые функции на ином уровне [Бочарова, 2017; Алтыникова, 2019]. Чаще всего предлагается оценивать отдельные профессиональные знания или умения (а не трудовые функции или трудовые действия), что делает возможным использовать такие подходы только для теоретической части профессионального экзамена (при условии проверки релевантности знаний и умений осуществляемым трудовым функциям и трудовым действиям) [Зубковская, 2019]. Наконец, зачастую предлагается использовать в процессе оценивания такие объекты, как аспекты деятельности (поведения) педагогического работника, некоторые личностные качества, которые могут быть оценены исключительно на рабочем месте, эффекты деятельности, проявляющиеся, например, в поведении и отношениях обучающихся и выпускников, продукты практической деятельности педагога, что делает невозможным использовать такие системы оценивания в процессе проведения профессионального экзамена [Абдалина, 2008].

При этом в открытой печати не удастся обнаружить публикаций, содержащих результаты исследования взглядов и отношений российских руководителей общеобразовательных организаций к оценке педагогических работников в контексте внедрения системы независимой оценки их квалификаций.

Методы исследования

С целью выявить запросы работодателей в системе общего образования на содержание независимой оценки профессиональных квалификаций нами было проведено неформализованное (экспертное) интервью руководителей общеобразовательных организаций. Выбор данного метода объясняется тем, что он позволяет очертить поле оценок, запросов и мнений представителей целевой группы, которые впоследствии могут быть структурированы для проведения массового опроса. К участию в интервью были приглашены опытные руководители общеобразовательных организаций, рекомендованные в качестве экспертов в управлении школой органами управления региональными системами образования. Для проведения исследования было выбрано 4 региона, относящихся к разным группам по уровню экономического развития [Голяшев, 2014]. Из группы высокоразвитых регионов был выбран

Ханты-Мансийский автономный округ, развитых — Самарская область, среднеразвитых — Тамбовская область и менее развитых — Забайкальский край. В каждом регионе в качестве респондентов были привлечены по одному руководителю школы столицы региона, малого города и села, а также руководитель общеобразовательной организации вида «гимназия», «лицей» и т. п., ориентированной на высокие академические результаты обучающихся. Интервью включало блоки, позволяющие получить информацию об актуальной практике отбора и развития педагогических кадров, запросы на результаты НОК для принятия управленческих решений по кадровым вопросам и представлений о характеристиках процедуры и инструмента оценивания, которые позволили бы удовлетворить данные запросы.

Результаты исследования

Рамка интервью жестко определяла НОК как оценку соответствия подготовки специалиста требованиям профессионального стандарта в той его части, которая характеризует ту или иную профессиональную квалификацию. В связи с этим участники интервью нередко давали оценки содержанию профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования) (учитель)». Эксперты, по собственной инициативе вышедшие на обсуждение требований профессионального стандарта, признают их «разумными», но «сформулированными за границей понимания обычным учителем», говорят о том, что учителю нужно разъяснять эти требования, «переводить их в конкретику его повседневной деятельности». Другая группа экспертов указывает, что требования профессионального стандарта «можно разделить на две части: первую невозможно выполнить, без второй нельзя существовать», другими словами, характеризуют его как документ, содержащий базовые требования к профессиональной деятельности наряду с провозглашением миссии педагогического труда.

Запрос на подтверждение соответствия кандидата на должность учителя требованиям к рабочему месту, которое давала бы НОК, практически отсутствует. При этом руководители общеобразовательных организаций опирались на разные основания, главное из которых — отсутствие нормативной или технической возможности воспользоваться такой информацией при приеме кандидата на работу. Другие основания включают в себя следующее:

– уверенность в том, что «платная услуга» по оцениванию не может завершаться объективными результатами, поскольку она «платная и негосударственная»;

– убежденность в том, что получение педагогического образования не означает функциональную готовность молодого специалиста к решению профессиональных задач учителя, и шанс продемонстрировать готовность к выполнению «базовых трудовых функций» появляется только «после 2-3 лет работы» с сопровождением со стороны опытных коллег (обсуждая НОК как средство оценки потенциала выпускника вуза, не имеющего опыта работы, часть респондентов готовы считать его полезным «как подтверждение функциональной готовности»; эта позиция приходит в противоречие с позициями большинства участников интервью, мнение которых находится в промежутке между утверждениями «вуз не должен давать профессию, он должен давать образование, мы не можем и не должны оценивать работу педвуза» и «состояние педагогического образования сейчас таково, что получить готового специалиста после вуза — утопия»);

– наличие особых требований к учителю, связанных со спецификой образовательной организации, ее миссии, особенностей оргкультуры и команды, которые не могут быть включены в стандартизированное оценивание (в качестве обобщающего примера здесь можно привести высказывание: «Есть опасность: он может соответствовать общим требованиям, но не соответствовать нашим внутренним задачам»; интересно, что трое руководителей образовательных организаций заявили о своих потребностях во внешнем аудите потенциала действующих кадров и претендентов, но не в соответствии с усредненным стандартом, а в соответствии со специфическими запросами);

– ориентация на потенциал развития педагога, а не на его актуальные профессиональные компетенции (работодатель рассматривает НОК как оценку готовности решать элементарные профессиональные задачи, которая не гарантирует дальнейшего развития педагога: «Пришел он с этим сертификатом, а дальше ни на шаг. Он будет отставать от всего современного, что мы внедряем...»);

– принципиальная неготовность полагаться на внешние источники информации.

Последняя позиция очень ярко выражена в ответах руководителей, например: «Оценка должна

быть зависимой. От директора. Он работать с этим учителем будет... и нести ответственность за все дефициты образовательного процесса, обусловленные неадекватным кадровым ресурсом». Уровень доверия к информации, полученной извне, крайне низкий. Вместе с тем имеются запросы на информацию о квалификации для принятия решений, но информация не должна сводиться к вердикту «соответствует / не соответствует». Несколько руководителей хотели бы, чтобы им были доступны прозрачные критерии оценки, оценочные средства и «работы педагогов» по их запросу. Другие говорят о детализации результатов оценивания, например, через оценочный лист, в котором указано: «Знает то-то, умеет то-то, успешно делает то-то. Тогда можно было бы на повышение квалификации посылать по этим листам». Однако такие респонденты отмечают: «Но это ведь нереально!». Следует заметить, что при наличии детальной спецификации теста такого рода оценочные листы вполне реалистичны.

В целом, рассматривая НОК как инструмент принятия решений о развитии квалификации педагога, руководители общеобразовательных организаций высказываются скептически, отмечая, что для этого нужен инструмент «с более тонкой настройкой на конкретного человека».

Во многом этот уровень обусловлен 1) представлением о закрытости содержания оценивания; 2) несовпадением объектов оценки в рамках НОК с теми, которые представляются важными руководителям.

Особого внимания заслуживает оценка использования профессионального экзамена — инструмента НОК — при проведении аттестации педагогических работников. Следует заметить, что эта идея, отрабатываемая в рамках построения Национальной системы учительского роста, получила прямо противоположные оценки. При этом сходство оценочных средств для проведения профессионального экзамена в рамках НОК и оценочных средств, апробируемых в качестве составляющих единого фонда оценочных материалов в рамках построения НСУР, приводит к тому, что, в представлениях ряда руководителей общеобразовательных организаций, эти две процедуры, различные по своим задачам, сближаются.

Имеется группа руководителей, считающих, что принципиально нельзя соединять или делать похожими эти две процедуры, поскольку

– «аттестация — оценка результативности и формальных показателей, диплом — допуск к работе, сертификат НОК — свидетельство потенциала и направлений развития», таким образом, процедуры преследуют разные цели;

– сейчас аттестация связывается с формальными показателями образовательной организации, поэтому «аттестацией занимается и руководитель, и методист, и наставник — это им в показателях, показатели школы, а не личные учителя», в то время как НОК позволит дать оценку индивидуального профессионализма;

– НОК «будет иметь тем большую ценность, чем меньше она будет похожа на действующие процедуры аттестации», поскольку в таком виде она будет «более привлекательна для учителей» и даст возможность собирать другую информацию;

– «аттестация (на соответствие должности) является обязательной процедурой, НОК — добровольной»;

– технически невозможно оценить в режиме профессионального экзамена все требования профессионального стандарта, НОК — «сырая идея», а результаты аттестации значимы как для аттестуемого, так и для образовательной организации.

Оценки перспектив интеграции процедур аттестации педагогических работников и независимой оценки их квалификации неоднозначны и во многом зависят от оценки респондентом действующего механизма аттестации как формального или развивающего учителя, а не от оценок перспективности НОК. Респонденты констатируют, что процедура аттестации стала формальной, неинформативной и требует изменения, а попытка интегрировать аттестацию и профессиональный экзамен может положить начало такому изменению. В частности, они ожидают, что введение элементов профессионального экзамена в процедуру аттестации сделает последнюю инструментом профессионального развития учителя («...учитель, собирая портфолио, не увидит, что именно у него западает. А здесь хороший повод для работы над собой — сразу видно, какое задание не выполнил»). Зафиксирована и противоположная позиция: руководители образовательных организаций считают, что существующий сегодня механизм аттестации позволяет работать над профессиональным развитием педагога и получать ценные для образовательного процесса материалы, а поскольку в процессе разработки и/или сбора материалов для портфолио «проходит обсуждение с методистами, админи-

страцией», учитель начинает «что-то лучше понимать для себя», и замечают, что не следует отказываться от этого механизма.

В обсуждении конкретных объектов оценивания можно выделить три линии: востребованное содержание теоретического экзамена, практической части и содержание, не предусмотренное утвержденной структурой профессионального экзамена.

В отношении теоретического экзамена более половины респондентов высказались скептически — они не смогли обозначить содержание оценки, в котором были бы заинтересованы, говоря о том, что оценивать нужно готовность к деятельности, а не знания, или предлагая оценку знаний рассматривать как фоновую в рамках практической части испытаний. Другими словами, им не важно, почему соискатель профессиональной квалификации оказался неуспешен: он не смог выполнить ту или иную деятельность или его деятельность имеет дефекты из-за ошибки в оценке ситуации, отсутствия опыта или отсутствия того или иного предметного знания или знания методики.

Значительная доля респондентов видит потребность в оценивании понимания «базовых вопросов возрастной психологии», констатируя дефициты учителей в этой области. Второй часто упоминавшийся областью дефицитов оказались коммуникации с участниками образовательного процесса и конфликтология.

В отношении предметных знаний высказывания экспертов позволяют зафиксировать разнонаправленные тренды. Один из них: комплексная оценка всей совокупности знаний и умений педагога; идеал — структура апробируемых оценочных средств из состава ЕФОМ. В то же время такая комплексная оценка необходима только для молодого специалиста. В дальнейшем нужна оценка только тех знаний и умений, которые оказались востребованными в силу актуальных изменений в отрасли (например, знание определенных методик или содержания определенных нормативно-правовых актов, предметные знания, которые оказались включены в измененные программы, и т. п.). При этом значительная доля руководителей образовательных организаций говорят о том, что оценивание предметных знаний и умений, как и оценка знаний возрастной психологии и физиологии, должна базироваться на содержании обучения на определенном уровне общего образования или даже в определенной параллели по выбору соискателя квалификации.

Наиболее концентрированно эту позицию передает следующее высказывание: «Нет квалификации “учитель” вообще», — в отрыве от уровня основной образовательной программы, по которой работает учитель».

В отношении содержания практической части профессионального экзамена основным вопросом стала полнота трудовых функций, готовность к выполнению которых должна подвергаться оцениванию. Руководители общеобразовательных организаций понимают трудоемкость и потребность в ресурсе времени для оценивания всей совокупности трудовых функций, тем не менее, в их высказываниях превалирует позиция, согласно которой оцениванию должна подвергаться готовность к выполнению всей совокупности трудовых функций и трудовых действий, отнесенных к профессиональной квалификации. При этом имеется значительная часть респондентов, которые хотели бы видеть объект оценки более детализированным, чем требование профессионального стандарта к трудовой функции вида «Педагогическая деятельность по решению стандартных задач программам основного и среднего общего образования» [Приказ Министерства труда, 2013].

Около трети участников экспертного интервью высказывали идею о том, что им для принятия управленческих решений была бы более полезна сертификация не профессиональной квалификации, а отдельных трудовых функций. Следует отметить, что респонденты опирались не на вновь принятый профессиональный стандарт, а определяли трудовые функции как собственные требования к рабочему месту: «планировать и проводить уроки», «осуществлять обратную связь по поводу образовательных результатов и индивидуальное продвижение обучающихся», «отбирать и создавать цифровые образовательные ресурсы и организовать самостоятельную работу обучающихся в электронной среде» и т. п. Руководители общеобразовательных организаций считают крайне полезной сертификацию «дополнительных трудовых функций». Так, респонденты обозначили трудовые функции, созвучные с формулировками требований профессиональных стандартов или связанные с профессиональными задачами тьютора, психолога, методиста, библиотечного работника, специалиста в области воспитания, руководителя проектно-исследовательской деятельности и т. п. Часть респондентов с уверенностью говорят о том, что такого рода «дополнительные квалификации»

могут быть решающими при выборе из кандидатов на должность учителя при трудоустройстве. Кроме того, они дают базу для планирования «области применения способностей» работника или «траекторий его профессионального развития» в дальнейшем.

Часто руководители формируют запрос на сертификат по итогам НОК, указывающий на программы (профильный уровень / базовый уровень; основная школа / старшая школа), в работе по которым кандидат на должность может быть успешен.

Таким образом, имеется запрос на модель НОК, в рамках которой соискатель имеет возможность подать заявление на оценку своей готовности к выполнению выбранных им трудовых функций (трудовых действий), а не квалификации в целом. Причем он может подать заявление на оценку готовности к выполнению трудовых функций, входящих в состав других профессиональных квалификаций. Эксперты объясняют преимущества такой модели информативностью оценки, с одной стороны (*«...то есть узкие квалификации, по каждой — отдельная оценка. И кто-то веер раскладывает, кому-то одной достаточно, его для этого берут...»*), «сертификаты покажут конкурентные преимущества», «я ведь собираю команду, то есть будет специализация, у каждого в команде свое направление деятельности»), и ее потенциалом для построения процесса профессионализации педагога, — с другой (*«Если будут оцениваться ТФ по разным сертификатам, можно реально прорабатывать, к чему стремиться: и на работе, и куда на повышение квалификации пойти. Человек пойдет сначала оценивать то, что у него лучше развито. И на этой базе его дальше и развивать можно, и мотивировать»*). Интересно, что при этом в представлениях руководителей общеобразовательных организаций трудовые функции выделяются на основании отдельных, возможно, реализуемых параллельно подпроцессов общего процесса реализации образовательной программы, тогда как во вновь принятом профессиональном стандарте различение идет по линии «стандартные педагогические задачи» (без упоминания условий) и педагогические задачи (без оценки меры типизации), решаемые «в нестандартных условиях».

В отношении актуализации оценивания эксперты демонстрируют те же позиции, что и при обсуждении теоретического экзамена: первичная оценка «готовности выполнять базовые трудовые

функции», а затем — оценивание только тех изменений в деятельности, которые требуются. (*«Например, предметные знания не изменились, а их подача, подходы, учебники, задачи, возможности поменялись. Именно эти изменения, соответствие им, “эту надстройку” надо оценивать, а не трудовую функцию вообще, выполняемую так, как ему (учителю) удобно, без нововведений»*) Фактически респондент говорит о том, что с изменением объекта труда, контекста выполнения трудовой функции меняется и профессиональная компетенция (готовность к выполнению трудовой функции) как объект оценивания. При этом если оценивается деятельность, то элементы выполнения «базовой трудовой функции» невозможно изъять из содержания оценки, поскольку именно эту деятельность испытуемый должен продемонстрировать — в новых условиях и в соответствии с изменившимися, например, требованиями к результату, а следовательно, методу, способу деятельности. В экспертных интервью были приведены следующие примеры «актуализированных» объектов оценивания:

- работа в аудиторном режиме по формированию элементов функциональной грамотности;
- работа в условиях избытка источников информации и предварительно имеющейся у обучающихся мозаичной (и нелогичной) картины изучаемого явления;
- работа на новом лабораторном оборудовании;
- работа с низкомотивированными детьми;
- работа с современными ИКТ-ресурсами;
- реализация персонифицированного обучения на основе тех платформ, которые имеются на сегодняшний день.

Запрос на содержание оценки, не предусмотренное утвержденной структурой профессионального экзамена, сводится к запросу на оценку уровня сформированности двух универсальных компетенций: коммуникативной и информационной. Первая включает функциональную готовность к выстраиванию и восстановлению коммуникативного контакта, выбору средств и достижению цели коммуникации, адекватному восприятию процесса и содержания коммуникации. Причем речь идет не только о коммуникации как средстве решения профессиональных задач, но и о коммуникациях, например, с коллегами, в том числе по непрофессиональным вопросам.

В отношении информационной компетенции имеются две позиции. Одни респонденты говорят об «умении работать с информацией и

управлять этой информацией», другие — о «психологической готовности» работать с обучающимся, который уже имеет неструктурированную и неverified информацию по изучаемому вопросу, в удобном для обучающегося «нелинейном» формате. Другие говорят скорее о таком интегративном профессионально значимом качестве личности, как «обучаемость», включая в него как функциональную, так и психологическую готовность к освоению новых способов деятельности, новой информации в ответ на те или иные внешние вызовы. Следует заметить, что запрос на оценку универсальных компетенций может быть выражен очень явно и составлять основание для формирования отношения ко всей процедуре НОК. В частности, несколько экспертов говорили о том, что именно «обучаемость», «коммуникативность» и «эмоциональный интеллект» являются главными критериями при отборе кадров и, отрицая потребность в информации о результатах НОК, ссылались на то, что именно эти значимые позиции она выявлять не призвана: «...а коммуникабельность НОК покажет? А обучаемость?».

Заключение

Проведенное интервьюирование позволяет сделать следующие выводы. Руководители общеобразовательных организаций крайне сдержанно оценивают НОК как источник значимой информации для принятия управленческих решений по кадровым вопросам. Часть респондентов утверждают, что не нуждаются в таком источнике, другие называют отдельные области принятия решений, например, прием новых сотрудников в ситуации конкуренции за рабочие места, принятие решений о распределении нагрузки и дополнительных функциональных обязанностях учителя, принятие решений об организации повышения квалификации и сопровождения профессионализации сотрудников.

Для всех этих случаев выдвигаются дополнительные требования к параметрам механизма НОК. К ним относятся

- детализированное и открытое для всех участников процесса оценивания содержание оценки, включая перечень объектов оценивания, критериев оценки;

- возможность проведения внутренней оценки как продуктов, созданных испытуемым в рамках профессионального экзамена или фиксирующих деятельность испытуемых, так и аналогичных продуктов или деятельности в режиме формирующего оценивания;

- наличие возможности сертификации не только профессиональной квалификации в целом, но и готовности выполнять отдельные трудовые функции, в том числе входящие в состав других профессиональных квалификаций;

- проведение оценки в соответствии со спецификой уровня основной общеобразовательной программы (начального, основного, среднего общего образования) и ее вида (базовая или профильная программы).

Оценка готовности к деятельности (выполнению базовых трудовых функций) востребована однозначно, тогда как оценка знаний и отдельных умений востребована лишь отдельными руководителями общеобразовательных организаций. Анализ запросов на оценивание знаний учителя позволяет предположить, что сегодня руководители видят у педагогов дефициты в прикладных знаниях возрастной психологии и физиологии и актуальной нормативной базы образования.

Руководители общеобразовательных организаций видят потребность в оценке готовности к выполнению базовых трудовых функций только как в единоразовом мероприятии: в ситуации, когда выпускник вуза впервые проходит НОК, испытуемый заявляет другую профессиональную квалификацию или работник имел длительный перерыв в работе по специальности. В остальных случаях, по их мнению, необходима оценка только меры соответствия деятельности контексту, требованиям к результату или инструментам труда, которые сформировались в актуальный период. Такая актуализация содержания оценки может быть не связана с изменением профессионального стандарта, где зафиксированы именно базовые требования к базовой деятельности учителя. Она может быть осуществлена через, например, ежегодное обновление спецификации оценочных средств, призванной конкретизировать и детализировать требования профессионального стандарта для целей оценивания. Причем при определенных условиях обновление спецификации может быть локальным (отвечать потребностям системы образования конкретного региона). Те же механизмы могут позволить строить по аналогии с НОК и, возможно, опираясь на ее инфраструктуру, службу внешнего кадрового аудита, которая будет проводить оценивание и сопровождение по запросу отдельной образовательной организации.

Имеется ярко выраженный запрос на оценку в рамках профессионального экзамена универ-

сальных компетенций, в частности в области работы с информацией и коммуникации.

Таким образом, сегодня НОК не находится в актуальной повестке руководителей общеобразовательных организаций, консолидированной позиции по поводу данного механизма не выработано, интерес низкий. Вместе с тем у руководителей общеобразовательных организаций имеются разновекторные запросы, которые механизм НОК мог бы удовлетворить. Детальное изучение этих запросов позволяет сделать НОК значимым механизмом для работодателей отрасли «Образование».

Библиографический список

1. Абдалиева Л. Профессионализм педагога: компоненты, критерии оценки / Л. Абдалиева, И. Бережная // Высшее образование в России. 2008. № 10. С. 146-148.
2. Алтыникова Н. В. Оценка предметных и методических компетенций учителей: апробация единых федеральных оценочных материалов / Н. В. Алтыникова, А. А. Музаев // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 1. С. 31-41.
3. Бочарова Н. А. Концепция уровневой оценки компетенций учителя / Н. А. Бочарова и др. // Человек и образование. 2017. № 3 (52). С. 164-171.
4. Голяшев А. В. Типы российских регионов: устойчивость и сдвиги в 2003-2013 годах / А. В. Голяшев, Л. М. Григорьев. Москва : Аналитический центр, 2014. URL: <http://ac.gov.ru/files/publication/a/4363.pdf> (дата обращения: 25.08.2022).
5. Зубковская И. Б. Контекстные модели оценки квалификации педагогов на основе кейс-метода / И. Б. Зубковская, Н. Л. Солянкина, А. В. Бутенко, С. Ю. Андреева // Конференциум АСОУ : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2019. № 2. С. 222-231.
6. Писарева С. А. Модель уровневой оценки профессиональной компетентности учителя / С. А. Писарева, М. Ю. Пучков, С. В. Ривкина, А. П. Тряпицына // Science for Education Today. 2019. Т. 9. № 3. С. 151-168.
7. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 13.07.2022).
8. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под науч. ред. В. Д. Шадрикова. Москва : Логос, 2011. 168 с.
9. Разработка квалификационных требований к профессиональной деятельности в сфере образования : монография / под общей редакцией В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 152 с.
10. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207010040?ysclid=178llsr2b8916953541> (дата обращения: 25.08.2022).
11. Стратегия развития национальной системы квалификаций Российской Федерации на период до 2030 года. URL: <https://nspkrf.ru/news-nspk/item/197-strategy-2030.html> (дата обращения: 25.08.2022).
12. Bill & Melinda Gates Foundation, Ensuring Fair and Reliable Measures of Effective Teaching: Culminating Findings from the MET Project's Three-Year Study. Bill & Melinda Gates Foundation, 2013. URL: <https://usprogram.gatesfoundation.org/news-and-insights/usp-resource-center/resources/ensuring-fair-and-reliable-measures-of-effective-teaching-culminating-findings-from-the-met-projects-three-year-study> (дата обращения: 25.08.2022).
13. Bill & Melinda Gates Foundation. Learning about teaching: Initial findings from the Measures of Effective Teaching Project. Seattle, WA: Author, 2010.
14. Braun H. Using student progress to evaluate teachers: A primer on value-added models. Princeton, NJ : Educational Testing Service, 2005. 20 p.
15. Briggs D., Domingue B. Due diligence and the evaluation of teachers: A review of the value-added analysis underlying the effectiveness rankings of Los Angeles Unified School District teachers by the Los Angeles Times. Boulder, CO: National Education Policy Center, 2011. 37 p.
16. CDE. Teacher Evaluation: Lessons from other countries. Johannesburg, South Africa, 2015. URL: <https://www.cde.org.za/wp-content/uploads/2018/07/Teacher-Evaluation-Lessons-from-Other-Countries.pdf> (дата обращения: 25.08.2022).
17. Cranston J. Evaluating prospects: The criteria used to hire new teachers. Alberta Journal of Educational Research. 2012. Vol. 58. № 3. P. 350-367.
18. Cranston J. Exploring school principals' hiring decisions: Fitting in and getting hired. Canadian Journal of Educational Administration and Policy. 2012. Vol. 135. 35 p. URL: <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42835> (дата обращения: 25.08.2022).
19. Cranston J. Improving the Outcomes of the Prediction Problem: A Framework Approach to Teacher Hiring. American Journal of Educational Research. 2019. Vol. 7. № 7. P. 455-462.
20. Danielson C. Enhancing professional practice: A framework for teaching (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD,

2007. URL: <https://www.ascd.org/books/enhancing-professional-practice-a-framework-for-teaching-2nd-edition?chapter=the-framework-for-teaching-an-overview> (дата обращения: 25.08.2022).

21. Darling-Hammond L. Creating a Comprehensive System for Evaluating and Supporting Effective Teaching. Stanford Centre for Opportunity Policy in Education, 2012. 52 p. URL: <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publication/s/creating-comprehensive-system-evaluating-and-supporting-effective-teaching.pdf> (дата обращения: 25.08.2022).

22. Darling-Hammond L., Amrein-Beardsley A., Haertel E., Rothstein J. Evaluating Teacher Evaluation. Phi Delta Kappan. 2012. Vol. 93. № 6. P. 8-15.

23. Darling-Hammond L., Hyler M. E., Gardner M. Effective Teacher Professional Development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017. 76 p. URL: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REP_ORF.pdf (дата обращения: 25.08.2022).

24. Fulton K., Britton T. STEM Teachers in Professional Learning Communities: From Good Teachers to Great Teaching. Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future, 2011. URL: <https://www.wested.org/wp-content/uploads/2016/11/13728727191098executivesummary-3.pdf> (дата обращения: 25.08.2022).

25. Gálvez E., Milla R. Teaching Performance Evaluation: Preparation for Student Learning within the Framework for Teacher Good Performance. Propósitos y Representaciones. 2018. Vol. 6. № 2. P. 407-452.

26. Goldhaber D. Exploring the potential of value-added performance measures to affect the quality of the teacher workforce. Educational Researcher, 2015. Vol. 44. № 2.

27. OECD. Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching, 2013. URL: <http://link.springer.com/10.1007/978-3-642-36970-4> (дата обращения: 25.08.2022).

28. Rockoff J. E., Jacob B. A., Kane T. J., Staiger D. O. Can you recognize an effective teacher when you recruit one? Education Finance and Policy. 2011. Vol. 6. № 1. P. 43-74.

29. Sass T. The stability of value-added measures of teacher quality and implications for teacher compensation policy. Washington DC: CALDER, 2008. URL: <https://www.urban.org/sites/default/files/publication/33356/1001266-The-Stability-of-Value-Added-Measures-of-Teacher-Quality-and-Implications-for-Teacher-Compensation-Policy.PDF> (дата обращения: 25.08.2022).

30. Scan of International Approaches to Teacher Assessment / Artemio Arturo Cortez Ochoa, Professor Sally Thomas, Professor Leon Tikly and Helen Doyle/University of Bristol, 2018. URL:

https://www.researchgate.net/publication/335723797_Scan_of_International_Approaches_to_Teacher_Assessment (дата обращения: 25.08.2022).

31. Tarhan H., Karaman A., Kemppinen L., Aerial J. Understanding Teacher Evaluation in Finland: A Professional Development Framework. Australian Journal of Teacher Education. 2019. Vol. 44, № 4. URL: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n4.3> (дата обращения: 25.08.2022).

32. Teacher Evaluation Model/Marzano Research Laboratory, 2013. 77 p. URL: https://www.k12.wa.us/sites/default/files/public/tpep/frameworks/marzano/marzano_teacher_evaluation_model.pdf (дата обращения: 25.08.2022).

33. Teacher Performance Evaluation System. AASSA Schools Teacher Performance Evaluation System, 2010. 53 p. URL: https://www.aassa.com/uploaded/Educational_Research/O_SAC/Evaluation_Systems/Teacher_Performance_Evaluation_System_Handbook.pdf (дата обращения: 14.05.2022).

34. Westbrook J., Durrani N., Brown R., Orr D., Pryor J., Boddy J., Salvi F. Pedagogy, Curriculum, Teaching Practices and Teacher Education in Developing Countries. Final Report. Education Rigorous Literature Review. London, UK: Department for International Development, 2013. URL: <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/Pedagogy%202013%20Westbrook%20report.pdf?ver=2014-04-24-121331-867> (дата обращения: 25.08.2022).

Reference list

1. Abdalina L. Professionalizm pedagoga: komponenty, kriterii ocenki = Teacher's professionalism: components, evaluation criteria / L. Abdalina, I. Berezhnaja // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2008. № 10. S. 146-148.

2. Altynikova N. V. Ocenka predmetnyh i metodicheskikh kompetencij uchitelej: aprobacija edinyh federal'nyh ocenочnyh materialov = Assessment of subject and methodological competencies of teachers: testing of unified federal assessment materials / N. V. Altynikova, A. A. Muzaev // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2019. T. 24. № 1. C. 31-41.

3. Bocharova N. A. Konceptija urovnevoj ocenki kompetencij uchitelja = Teacher competency level assessment concept / N. A. Bocharova i dr. // Chelovek i obrazovanie. 2017. № 3 (52). S. 164-171.

4. Goljashev A. V. Tipy rossijskikh regionov: ustojchivost' i sdvigi v 2003-2013 godah = Types of Russian regions: sustainability and shifts in 2003-2013 / A. V. Goljashev, L. M. Grigor'ev. Moskva : Analiticheskij centr, 2014. URL: <http://ac.gov.ru/files/publication/a/4363.pdf> (дата обращения: 25.08.2022).

5. Zubkovskaja I. B. Kontekstnye modeli ocenki kvalifikacii pedagogov na osnove kejs-metoda = Contextual models for assessing the qualifications of teachers based on the case method / I. B. Zubkovskaja, N. L. Soljankina, A. V. Butenko, S. Ju. Andreeva // Konferenci-

um ASOU : sbornik nauchnyh trudov i materialov nauchno-prakticheskikh konferencij. 2019. № 2. S. 222-231.

6. Pisareva S. A. Model' urovnevoj ocenki professional'noj kompetentnosti uchitelja = Teacher competency level assessment model / S. A. Pisareva, M. Ju. Puchkov, S. V. Rivkina, A. P. Trjapicyna // Science for Education Today. 2019. T. 9. № 3. S. 151-168.

7. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashhity RF ot 18 oktjabrja 2013 g. № 544n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovanija) (vosпитатель, uchitel')» = Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2013 № 544n «On the approval of the professional standard» Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (teacher)». URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (data obrashhenija: 13.07.2022).

8. Professionalizm sovremennogo pedagoga: metodika ocenki urovnja kvalifikacii pedagogicheskikh rabotnikov = Professionalism of a modern teacher: methodology for assessing the level of teachers' qualifications / pod nauch. red. V. D. Shadrikova. Moskva : Logos, 2011. 168 s.

9. Razrabotka kvalifikacionnyh trebovanij k professional'noj dejatel'nosti v sfere obrazovanija = Development of qualification requirements for professional activities in the field of education : monografija / pod obshhej redakciej V. A. Kozyreva, N. F. Radionovoj. Sankt-Peterburg : Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2008. 152 s.

10. Rasporjazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 24 ijunya 2022 g. № 1688-r «Ob utverzhdenii Konceptcii podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlja sistemy obrazovanija na period do 2030 goda» = Decree of the Government of the Russian Federation of June 24, 2022 № 1688 r «On the approval of the Concept for the training of pedagogical personnel for the education system for the period up to 2030». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207010040?ysclid=l78llsr2b8916953541> (data obrashhenija: 25.08.2022).

11. Strategija razvitiya nacional'noj sistemy kvalifikacij Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda = Strategy for the development of the national qualification system of the Russian Federation for the period up to 2030. URL: <https://nspkrf.ru/news-nspk/item/197-strategy-2030.html> (data obrashhenija: 25.08.2022).

12. Bill & Melinda Gates Foundation, Ensuring Fair and Reliable Measures of Effective Teaching: Culminating Findings from the MET Project's Three-Year Study. Bill & Melinda Gates Foundation, 2013. URL: <https://usprogram.gatesfoundation.org/news-and-insights/usp-resource-center/resources/ensuring-fair-and-reliable-measures-of-effective-teaching-culminating-findings-from-the-met-projects-three-year-study> (data obrashhenija: 25.08.2022).

13. Bill & Melinda Gates Foundation. Learning about teaching: Initial findings from the Measures of Effective Teaching Project. Seattle, WA: Author, 2010.

14. Braun H. Using student progress to evaluate teachers: A primer on value-added models. Princeton, NJ : Educational Testing Service, 2005. 20 p.

15. Briggs D., Domingue B. Due diligence and the evaluation of teachers: A review of the value-added analysis underlying the effectiveness rankings of Los Angeles Unified School District teachers by the Los Angeles Times. Boulder, CO: National Education Policy Center, 2011. 37 p.

16. CDE. Teacher Evaluation: Lessons from other countries. Johannesburg, South Africa, 2015. URL: <https://www.cde.org.za/wp-content/uploads/2018/07/Teacher-Evaluation-Lessons-from-Other-Countries.pdf> (data obrashhenija: 25.08.2022).

17. Cranston J. Evaluating prospects: The criteria used to hire new teachers. Alberta Journal of Educational Research. 2012. Vol. 58. № 3. P. 350-367.

18. Cranston J. Exploring school principals' hiring decisions: Fitting in and getting hired. Canadian Journal of Educational Administration and Policy. 2012. Vol. 135. 35 p. URL: <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42835> (data obrashhenija: 25.08.2022).

19. Cranston J. Improving the Outcomes of the Prediction Problem: A Framework Approach to Teacher Hiring. American Journal of Educational Research. 2019. Vol. 7. № 7. P. 455-462.

20. Danielson C. Enhancing professional practice: A framework for teaching (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD, 2007. URL: <https://www.ascd.org/books/enhancing-professional-practice-a-framework-for-teaching-2nd-edition?chapter=the-framework-for-teaching-an-overview> (data obrashhenija: 25.08.2022).

21. Darling-Hammond L. Creating a Comprehensive System for Evaluating and Supporting Effective Teaching. Stanford Centre for Opportunity Policy in Education, 2012. 52 p. URL: <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publication/s/creating-comprehensive-system-evaluating-and-supporting-effective-teaching.pdf> (data obrashhenija: 25.08.2022).

22. Darling-Hammond L., Amrein-Beardsley A., Haertel E., Rothstein J. Evaluating Teacher Evaluation. Phi Delta Kappan. 2012. Vol. 93. № 6. P. 8-15.

23. Darling-Hammond L., Hyler M. E., Gardner M. Effective Teacher Professional Development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017. 76 p. URL: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REP_ORF.pdf (data obrashhenija: 25.08.2022).

24. Fulton K., Britton T. STEM Teachers in Professional Learning Communities: From Good Teachers to Great Teaching. Washington, DC: National Commission

on Teaching and America's Future, 2011. URL: <https://www.wested.org/wp-content/uploads/2016/11/13728727191098executivesummary-3.pdf> (data obrashheniya: 25.08.2022).

25. Gálvez E., Milla R. Teaching Performance Evaluation: Preparation for Student Learning within the Framework for Teacher Good Performance. *Propósitos y Representaciones*. 2018. Vol. 6. № 2. P. 407-452.

26. Goldhaber D. Exploring the potential of value-added performance measures to affect the quality of the teacher workforce. *Educational Researcher*, 2015. Vol. 44. № 2.

27. OECD. Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching, 2013. URL: <http://link.springer.com/10.1007/978-3-642-36970-4> (data obrashheniya: 25.08.2022).

28. Rockoff J. E., Jacob B. A., Kane T. J., Staiger D. O. Can you recognize an effective teacher when you recruit one? *Education Finance and Policy*. 2011. Vol. 6. № 1. P. 43-74.

29. Sass T. The stability of value-added measures of teacher quality and implications for teacher compensation policy. Washington DC: CALDER, 2008. URL: <https://www.urban.org/sites/default/files/publication/33356/1001266-The-Stability-of-Value-Added-Measures-of-Teacher-Quality-and-Implications-for-Teacher-Compensation-Policy.PDF> (data obrashheniya: 25.08.2022).

30. Scan of International Approaches to Teacher Assessment / Artemio Arturo Cortez Ochoa, Professor Sally Thomas, Professor Leon Tikly and Helen Doyle/University of Bristol, 2018. URL:

https://www.researchgate.net/publication/335723797_Scan_of_International_Approaches_to_Teacher_Assessment (data obrashheniya: 25.08.2022).

31. Tarhan H., Karaman A., Kemppinen L., Aerial J. Understanding Teacher Evaluation in Finland: A Professional Development Framework. *Australian Journal of Teacher Education*. 2019. Vol. 44, № 4. URL: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n4.3> (data obrashheniya: 25.08.2022).

32. Teacher Evaluation Model/Marzano Research Laboratory, 2013. 77 p. URL: https://www.k12.wa.us/sites/default/files/public/tpep/frameworks/marzano/marzano_teacher_evaluation_model.pdf (data obrashheniya: 25.08.2022).

33. Teacher Performance Evaluation System. AASSA Schools Teacher Performance Evaluation System, 2010. 53 p. URL: https://www.aassa.com/uploaded/Educational_Research/O_SAC/Evaluation_Systems/Teacher_Performance_Evaluation_System_Handbook.pdf (data obrashheniya: 14.05.2022).

34. Westbrook J., Durrani N., Brown R., Orr D., Pryor J., Boddy J., Salvi F. Pedagogy, Curriculum, Teaching Practices and Teacher Education in Developing Countries. Final Report. Education Rigorous Literature Review. London, UK: Department for International Development, 2013. URL: <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/Pedagogy%202013%20Westbrook%20report.pdf?ver=2014-04-24-121331-867> (data obrashheniya: 25.08.2022).

Статья поступила в редакцию 01.07.2022; одобрена после рецензирования 31.08.2022; принята к публикации 22.09.2022.

The article was submitted on 01.07.2022; approved after reviewing 31.08.2022; accepted for publication on 22.09.2022.