О. В. Темняткина, Д. В. Токменинова

Модели оценки эффективности работы педагогов, используемые в зарубежных странах

В связи с формированием российской национальной системы учительского роста, ведением профессионального стандарта педагога необходим анализ существующих подходов к оцениванию качества педагогической деятельности. В статье представлен обзор зарубежных публикаций по проблеме оценки результатов работы учителей в США, Китае, Японии и Португалии. Рассматриваются различные подходы к организации оценочных процедур в зарубежных странах. Основные модели, используемые при оценивании учителей, опираются, как правило, на два подхода: оценка на основе прироста успеваемости обучающихся и формирующее оценивание педагогов, включающее наблюдение за деятельностью педагога и обратную связь. Исследования американских ученых ставят под сомнение валидность и аккуратность измерений прироста успеваемости обучающихся, не учитывающих многих факторов, которые влияют на эти результаты. В качестве инновационной модели предлагаются подходы формирующего оценивания эффективности работы учителей, основы которого только устанавливаются практикой. Анализ практического опыта зарубежных стран позволил сформулировать основные принципы разработки национальных систем оценки эффективности педагогической деятельности: многовекторность критериев, ограждение педагогов от формализма и администрирования, нацеленность на профессиональное и личностное развитие педагога.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, эффективность, формирующая оценка педагогов

Ссылка для цитирования:

Темняткина О. В., Токменинова Д. В. Модели оценки эффективности работы педагогов, используемые в зарубежных странах // Перспективы науки и образования. 2019. № 3 (39). С. 489-499. doi: 10.32744/pse.2019.3.37

O. V. TEMNYATKINA, D. V. TOKMENINOVA

Models of teacher performance evaluation applied in various countries

The process of Russian national teacher development system formation and introduction of professional teaching standards require conducting an analysis of existing approaches to teaching quality and performance evaluation. The present article offers an overview of international publications in the area of teaching performance evaluation frameworks utilized in USA, China, Japan and Portugal. The article considers various approaches to organization of teacher assessment procedures applied in foreign countries. Key identified models for teacher performance evaluation are mainly based on two approaches: evaluation based on students' learning progress measurements and formative assessment of teachers which includes teaching observations and feedback. American researchers challenge the validity and accuracy of students' learning progress measurements as a basis of teacher performance evaluation as it does not factor in a number of limitations influencing the final outcomes. Innovation models offer approaches based on formative assessment of teachers' performance where key principles derive from teaching practice itself. The analysis of practical experience employed in foreign countries allows to formulate key principles of national teacher performance evaluation system development as follows: application of multi-dimensional criteria, protecting teachers from formalism and administrative burden, aiming at teachers' professional and personal development.

Key words: pedagogical activity, performance, formative assessment of teachers.

For Reference:

Temnyatkina, O. V., & Tokmeninova, D. V. (2019). Models of teacher performance evaluation applied in various countries. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 39 (3), 489-499. doi: 10.32744/pse.2019.3.37

Введение

В настоящее время вопросам оценки эффективности работы учителей уделяется повышенное внимание не только практиков образовательной сферы, но и политиков и ученых по всему миру. Уже с начала столетия оценивание результатов педагогической деятельности в условиях возрастания ответственности было признано в качестве важного направления в сфере совершенствования деятельности школ, в особенности, в таких странах как Англия и США, а также в ряде других стран.

Из 28-и стран, опрошенных Организацией экономического сотрудничества и развития, в рамках «Обзора концепций оценивания и аттестации служащих совершенствованию деятельности школ» (2013), 22 страны по данным Хубер С.Г. и Скедсмо Г. указали наличие систем оценивания национального или регионального уровня. В шести оставшихся странах, механизмы обратной связи разрабатываются и применяются на локальном уровне [9].

Разработка в нашей стране национальной системы учительского роста предполагает изучение опыта оценки эффективности учителей в других странах. **Цель исследования** – выявить ориентиры и эталоны оценки эффективности работы педагогов, которые принимаются на международном уровне, для повышения качества образования в нашей стране.

Обзор литературы

Теоретический анализ зарубежных публикаций показал порой диаметрально противоположные по целям подходы к оценке эффективности работы педагогов в различных странах.

Лиу С., Ксу. К. и Строунж Дж. Х. в статье «Предпочтение учителей средней школы в Китае относительно показателей оценивания их профессиональной деятельности» [13] отмечают направленность оценки эффективности китайских педагогов на получение обучающимися качественного образования как наиболее значимого изменения в системе школьного образования в современной истории Китая.

В рамках этой стратегии в 2001 году Китайское министерство образования реализовало реформы в области образовательной программы, направленные на изменения традиционной системы образования, в которой слишком много внимания уделялось фактической информации и пассивному запоминанию. Основной целью реформ было изменить вектор с системы образования, которая была направлена на сдачу экзаменов, на систему, которая направлена на получение качественного образования.

Авторы отмечают, что в 2008 г. Министерство образования Китая выпустило «Руководство по системе оценки эффективности учителей в общеобразовательной (обязательной) школе», которое требует использования комбинации источников данных в системе оценки учителей: качественные и количественные методы; самооценка учителя, оценка коллег, преподающих этот же предмет и оценка школьного оценочного комитета; результаты формирующих и констатирующих оцениваний. В документе также рекомендуется включение мнений обучающихся, родителей и представителей общественности для более полного отражения достижений и вклада учителей.

После реформ системы образования 2001 года в 2009г. в Китае была введена система оплаты учителей на основе показателей эффективности их деятельности, при этом экзаменационные результаты обучающихся были указаны как наиболее важный показатель деятельности учителей. Хотя недавние государственные образовательные реформы и направлены на включение других показателей в систему оценки, этот показатель остается традиционно важным. Однако такой показатель как наличие сертификатов и наград получил наименьшее количество голосов китайских учителей в иерархии значимости для оценки эффективности работы педагога.

Результаты количественного исследования показали, что опрошенные китайские учителя считают следующие показатели эффективности наиболее важными: реализация учителем дополнительных ролей, сотрудничество с коллегами и руководством и экзаменационные показатели обучающихся. Что касается качественного исследования, приоритетные показатели эффективности деятельности с точки зрения китайских учителей должны включать моральный облик учителя, нагрузку и экзаменационные показатели обучающихся. [13]

Обзор развития систем оценивания учителей в Японии приводится Катсуно М. в книге «Политика и практика оценивания учителей в Японии: как система показателей результативности работает в школе» [10]. В настоящее время два основных фактора учитываются в системе оценки деятельности учителей: динамика успеваемости обучающихся как показатель эффективности педагогической деятельности учителя и жесткая система измерения профессиональных компетенций учителя.

Новая политика в области оценивания учителей вписывается в более широкие политические концепции, которые направлены на стремление государственных органов усилить контроль за деятельностью учителей, при этом новая система оценки учителей становится инструментом контроля со стороны правительства. Данные нескольких опросов, посредством которых исследовалось, как учителя и директора прошли этот опыт оценивания и каково их восприятие новой политики и практики оценивания учителей в Японии, говорят о влиянии новой системы оценки учителей на социальные взаимодействия учителей в школах.

Анализируя недавние реформы в области оценивания учителей в Португалии Санчес М.Ф.С. и Джасинто М. (2014) [18] замечают, что они привели к возникновению конфликта, поскольку учителя восприняли их как усиление контроля и централизации власти в школах.

В основе реформ в сфере образования, проведенных португальским социалистическим правительством в период с 2008 по 2011 гг., планировалось усиление ответственности учителей, улучшение качества школьного образования и профессиональное развитие учителей. В этот период Министерство образования Португалии ввело национальную систему оценки учителей, которая включала в себя следующие направления: научно-педагогические вопросы; участие в школьных мероприятиях; взаимодействие с обществом; профессиональное развитие.

Система оценивания представляет собой модель для реализации в школах с упором на карьерный рост, основанный на достижениях; привязку оценки деятельности к школьным образовательным проектам; многочисленные источники свидетельств качества педагогической деятельности для принятия финального решения.

Хотя учителя восприняли некоторые из этих изменений без особого сопротивления, некоторые пункты подверглись жесткой критике, а именно: учет мнения родителей в системе оценивания учителей; взаимосвязь между оцениванием учителей и

успеваемостью обучающихся; а также вопросы справедливости в контексте карьерного роста. Более того, наибольшее разногласие вызвало деление учителей на две группы – «титулованные» и «нетитулованные» учителя, а также введение системы «квот» в каждой школе. Впервые такое положение законодательства не только ограничило доступ учителей к более высоким ступеням карьерной лестницы, но также сократило заработную плату большого количества учителей.

Таким образом, в результате увеличения неопределенности в профессии учителя, введение этих перемен вызвало политический конфликт. Начавшееся снизу движение сопротивления и коллективные демонстрации учителей, продолжались по всей Португалии. «Война учителей» также распространилась и в сети Интернет и приняла форму перекрестных коммуникационных споров между учителями и руководством школ.

Контроль за профессиональной деятельностью, по мнению исследователей, в настоящее время ужесточился, изменение «правил игры» уничтожает автономию учителей, а не усиливает качество преподавания и профессионализм. Даже если профессиональная автономия учителей будет узаконена в школе, она все равно рано или поздно будет входить в противоречие со стилем управления директора, который на локальном уровне предпринимает попытки воспроизводить систему, построенную на иерархии и официальных распоряжениях.

Несмотря на некоторое поэтапное упрощение первоначальной системы оценивания, тем не менее, некоторые критические замечания в отношении реализации системы оценивания в школе остаются, и они касаются: ограничения доступа к более высоким уровням педагогической карьеры; несправедливости системы оценивания, поскольку большое количество учителей, достигших высокого уровня профессионализма, не были оценены соответствующим образом; ослабления культуры профессионального сотрудничества в школах, поскольку введенная система поощряет индивидуализм и соревновательность среди учителей. [18]

Многообразные стратегии, как отмечают Памела Такер и Джеймс Стронж в книге «Взаимосвязь между оцениванием учителей и уровнем знаний обучающихся» [21], были разработаны в некоторых штатах Америки для оценки эффективности учителей на основе успеваемости обучающихся: оценка качества учителя на основе работ обучающихся (Орегонская методология), оценка качества учителя на основе стандартов практики (методология районного управления образования в штате Колорадо), оценка качества учителя на основе постановки целей (методология районного управления образования штата Вирджиния), оценка качества учителя на основе достижений обучающихся (методология прироста успеваемости в штате Теннесси). Эти четыре относительно разных модели выступают в поддержку подхода оценивания учителей, основанного на фактических данных успеваемости обучающихся, а не на индивидуальных субъективных мнениях.

Однако другие исследования американских ученых ставят под сомнение валидность и аккуратность таких измерений успеваемости и их отношение к индивидуальным учителям [11; 20; 22]. Все большую популярность обретают методы и приемы формирующей оценки процесса педагогической деятельности. По мнению Чена У., Мезона С., Станисцевски С., Уптона А. и Валли М. [2], несмотря на сложность и многогранность педагогических процессов, за последние годы учеными выявлены четыре направления для наблюдения и формирующей оценки педагогической деятельности, а именно: какое содержание будет предложено для обучения; как будут организованы учебные материалы; как будут организованы обучающиеся; и как текущий процесс обучения будет оценен.

По результатам изучения литературы, совокупность четырех указанных компонентов влияет на качество преподавания (Бол и Форцани [1]; Коэн и др. [3]; Гор [6]; Грант и Жилет [7]; Ламперт и Грациани [12]; Рейнолдс [15]; Ринк [16; 17]; Шульман [19]). В итоге авторы суммируют четыре основных области оцениваемых в условиях формирующей оценки педагогической деятельности следующим образом: проектирование задания; представление задания; управление классом; педагогическая рефлексия.

Инструмент формирующего оценивания эффективности деятельности начинающих учителей, применяемый в штате Калифорния, США (Performance Assessment for California Teachers (PACT) (далее – Калифорнийский инструмент), по данным Дарлинг-Хаммонд Л., Ньютон С.П. и Уэй Р.С. (2013) [5] представляет собой огромный потенциал для системы оценивания педагогической деятельности. С помощью этой модели производится оценка начинающих учителей путем исследования их навыков планирования, преподавания, оценивания обучающихся, профессиональной рефлексии в отношении педагогической деятельности в классе, развитие академического языка.

Вопросы оценки начинающих учителей так же важны, как и вопросы оценивания работающих учителей. Оценивание практикующих учителей и увольнение неэффективных учителей само по себе не изменит качество образования в школах. Не менее важно обеспечить приток качественных кадров, которые хорошо подготовлены с самого начала и способны продолжать непрерывное обучение в период всей своей профессиональной деятельности.

Задачей Калифорнийского инструмента оценки является измерение как текущего состояния, так и динамики повышения эффективности работы педагогов. Он состоит из двух систем оценки: формирующая оценка компонентов, которая производится по мере выполнения программы обучения (например, изучение конкретных детских ситуаций (кейсов), предметов по программе обучения, других важных компонентов программы обучения в курсе подготовки учителей), а также констатирующее оценивание педагогических знаний и навыков, проводимое в рамках компонента, известного как «Педагогическая практика»/ Teaching event.

Этот компонент подразумевает реализацию педагогом нескольких видов деятельности: кандидаты должны спланировать и осуществить преподавание фрагмента обучения (тему или часть темы по школьной программе), записать на видео и проанализировать свою педагогическую деятельность, собрать работы обучающихся и проанализировать результаты их обучения, а также продемонстрировать уровень профессиональной рефлексии в отношении своей педагогической практики.

Кандидаты планируют преподавание тематического раздела с учетом государственного образовательного стандарта, а также вносят необходимые изменения с учетом потребностей обучающихся, для которых английский язык не является родным, и для обучающихся с ограниченными возможностями. Кандидаты описывают контекст преподавания, обосновывают выбранное содержание и методы педагогической деятельности. Преподавательская практика тематического раздела длится от 3-х до 5-и дней, кандидаты пишут рефлексивные работы каждый вечер о том, чему научились обучающиеся и какие изменения необходимо внести в преподавание на следующий день.

Кандидаты сдают на оценку 15-и минутный видеоролик с отражением этого периода времени, сопровождаемый комментариями о том, что иллюстрирует этот видеосегмент касательно процесса планирования, принятия решений, практики преподавания и процесса познания обучающихся.

Кандидаты также сдают на оценку ряд работ, выполненных обучающимися в классе, с углубленным анализом процесса познания обучающихся, а также рефлексией того, какое дополнительное преподавание необходимо для достижения поставленных целей обучения в отношении конкретных обучающихся или групп обучающихся. Все эти компоненты работы педагога собираются в портфолио и сдаются на проверку. Деятельность кандидатов затем оценивается обученными и прошедшими жесткий отбор экспертами (экспертами по оценке преподавателей и учителями в той же области) по ряду критериев специальной оценочной матрицы, в которой присутствуют шкалы по оценке компетенций в таких областях как планирование, преподавание, оценивание, рефлексия, академический язык.

В результате исследования сделан вывод о том, что баллы, полученные в результате использования Калифорнийского инструмента в оценке будущих учителей, являются в значительной степени индикаторами успешности их дальнейшей педагогической деятельности, измеряемой результатами достижений обучающихся по английскому языку и математике. Результаты по нескольким шкалам второго порядка Калифорнийского инструмента также имеют большое значение для предсказания дальнейшей эффективности конкретного учителя.

В рамках преподавания английского языка наиболее важны показатели будущего учителя по таким параметрам как планирование, оценивание, развитие академического языка; в рамках преподавания математики крайне важными показателями оказались баллы, набранные учителем по таким параметрам как оценивание и профессиональная рефлексия.

Преобладающее большинство кандидатов, оцениваемых с помощью Калифорнийского инструмента, сообщили, что они получили дополнительные знания и навыки преподавания путем выполнения заданий в этой системе оценивания. При этом наиболее сильный эффект был отмечен кандидатами, которые отметили, что получали поддержку своей образовательной программы в период оценивания.

Кандидаты приобрели дополнительные знания и умения в процессе участия в калифорнийской системе оценивания. Большинство признало, что они приобрели важные навыки в рамках проектирования педагогической практики, и что этот опыт помог им улучшить свои знания об обучающихся, о процессе оценивания прогресса обучения, а также усовершенствовать способность к более глубокой рефлексии в отношении принятых решений в их педагогической деятельности. [14]

По результатам крупнейшего исследования в области изучения педагогической практики и ее соотношения с результатами обучения (The Measures of Effective Teaching (MET), которое было проведено фондом Билла и Мелинды Гейтс (Bill & Melinda Gates Foundation) и изложено в отчете «Сбор данных о педагогической деятельности» (Gathering Feedback for Teaching (2012) [8]. Данное исследование имеет огромное значение по двум причинам: масштаб – это самое крупное известное исследование о соотношении педагогической практики и результатов обучения и система показателей – в исследовании использованы и сравнены результаты измерений с использованием большого количества самых известных инструментов наблюдения за деятельностью преподавателей в классе, результаты опросов обучающихся и результаты успеваемости, оно ставит под сомнение адекватность применения наблюдений за деятельностью учителя в классе в качестве показателя компетентности учителя. Учитывая масштаб этого исследования и его фокус на педагогических компетенциях преподавателей, измеренный с помощью четырёх основных инструментов проведения наблюдений, вы-

явленный уровень взаимосвязи между деятельностью учителя в классе и успеваемостью обучающихся оказался, по мнению исследователей, крайне низким.

Методология и методы исследования

Методологической базой изучения рассматриваемой проблемы послужили концептуальные положения гуманистической педагогики, компетентностно-ориентированный и системно-деятельностный подходы, позволяющие выявить принципы оценки эффективности работы педагогов с позиции не только содержания профессиональной деятельности, но и личностного развития, развития мотивации и творческого мышления.

Основные методы исследования – проблемный и сравнительный анализ моделей оценки эффективности работы учителей в различных странах, представленных в зарубежных публикациях. В процессе работы применялись теоретические методы систематизации и обобщения, эмпирические методы – сравнение и сопоставление полученных данных.

Результаты исследования

Обобщен зарубежный опыт моделирования процессов оценки работы педагогов. Проанализировано содержание публикаций в зарубежных периодических изданиях и размещенных в сети Интернет материалов, касающихся изучаемой темы. На основе проблемного и сравнительного анализа проведено обобщение современной практики повышения качества образования с точки зрения присутствия в образовательном процессе аспектов оценки эффективности деятельности педагогов и их практического применения для выявления проблемных зон в деятельности педагогов и развития их профессиональной компетентности.

Представлены модели оценки эффективности работы учителей в Китае, Японии, Португалии и Соединенных Штатов Америки, выявлены тенденции в подходах к решению данной проблемы. Основные модели, используемые при оценивании учителей в этих странах, опираются, как правило, на два подхода: оценка на основе прироста успеваемости обучающихся и формирующее оценивание педагогов, включающее наблюдение за деятельностью педагога и обратную связь.

В результате проблемного и сравнительного анализа предложений зарубежных исследователей составлена следующая обобщенная система оценки, которая хоть и не претендует на абсолютность подхода к оценке учителей, но в значительной степени превосходит существующие системы, а также может быть реализована с учетом ресурсов, доступных работникам образования, на основе следующих шести рекомендаций:

1. Прирост успеваемости обучающихся должен измеряться многими различными способами и финальный результат высчитываться из агрегирования полученных показателей.
2. Данные о педагогической деятельности учителя, практикуемой в классе, должны собираться из различных источников на протяжении значительного периода и в разные моменты времени.
3. Педагогическое поведение и деятельность учителя вне классной ситуации должно быть принято во внимание при оценке учителя.

4. Система оценки учителей должна точно отражать разброс (шкалу) разных уровней педагогических компетенций.
5. Районные управления образования и руководство школ должны использовать систему оценки учителей для помощи им в совершенствовании педагогических навыков.
6. Системы оценки учителей с позиции директоров школ и руководителей районных управлений образования должны быть последовательными и взаимосвязанными.

Обсуждение результатов

Формируя национальные системы оценки эффективности работы учителей, различные страны сталкиваются с проблемой основ концепции такой системы: преобладание политических и экономических рычагов в данной деятельности может привести к конфликтам и даже открытым протестам педагогов, жесткая привязка оценки эффективности работы учителя к приросту успеваемости обучающихся не учитывает, по мнению исследователей, многих факторов, влияющих на эти результаты.

Рассматривая историческую перспективу развития систем оценивания педагогов в мире, зарубежные исследователи отмечают, что во многих странах остается доминирующей традиция оценивания учителей вышестоящими должностными лицами – администраторами (директорами и их заместителями) или региональными надзорными органами (в некоторых странах – членами школьного комитета или районным управлением образования) [4; 19]. Однако в конце 20-го века подходы к улучшению деятельности школ опирались на стратегии, в основе которых была оценка со стороны коллег или самооценка учителей взамен оценки вышестоящими должностными лицами, связанной с политикой ответственности, с сильной привязкой к показателям успеваемости обучающихся.

Исследования американских ученых ставят под сомнение валидность и аккуратность измерений прироста успеваемости обучающихся, не учитывающих многих факторов, которые влияют на эти результаты. В качестве инновационной модели предлагаются подходы формирующего оценивания эффективности работы учителей. По мнению исследователей, наблюдения за деятельностью учителя в классе в том виде, как они проводятся на сегодняшний день, возможно, не дают точной картины деятельности каждого учителя в классе просто потому, что такие наблюдения проводятся достаточно редко. Из информации, доступной на сегодняшний день, следует логический вывод о том, что предстоит проделать большую работу в области сбора данных наблюдений за педагогическими навыками, применяемыми учителями в классе, с целью включения этих данных в систему оценивания.

Таким образом, оценивание эффективности работы учителей представляет собой сложный процесс со многими составляющими, необходимо оградить педагогов от чрезмерного администрирования и формализма. Анализ практического опыта по оценке эффективности работы педагогов в различных зарубежных странах на основе компетентностного и системно-деятельностного подходов позволил сформулировать основные принципы разработки национальных систем оценки эффективности педагогической деятельности: многовекторность критериев – опора не только на прирост успеваемости обучающихся, но и на наблюдение за процессом педагогической дея-

тельности, ограждение учителей от формализма и администрирования, нацеленность на профессиональное и личностное развитие педагога.

Заключение

На основе проведенного теоретического исследования моделей оценки эффективности работы педагогов, используемых в зарубежных странах, можно сделать следующие выводы:

- оценка эффективности работы учителей представляет собой сложный процесс со многими составляющими, модели оценивания, сведенные только к одному фактору – к оценке прироста успеваемости обучающихся или к наблюдению за процессом педагогической деятельности – не являются в полной мере эффективными,
- в качестве новой модели оценивания на сегодняшний день можно отметить подходы формирующего оценивания эффективности работы учителей, принципы которого только очерчиваются практикой,
- разрабатываемые модели оценивания должны не только обеспечивать отчетность для системы образования, но и поддерживать непрерывный профессиональный рост педагогов,
- апробация модели оценки результатов педагогической деятельности требует повышенного внимания к личности педагога, необходимо оградить педагогов от чрезмерного администрирования и формализма,
- оценка эффективности деятельности педагога должна способствовать его личностному развитию.

Необходимо учитывать представленные рекомендации по оценке эффективности работы педагогов при разработке национальной системы учительского роста в нашей стране.

REFERENCES

1. Ball D. L., Forzani F. M. The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*. 2009. Vol. 60, pp. 497–511. <https://doi.org/10.1177/0022487109348479>
2. Chen W., Mason S., Staniszewski C., Upton A., Valley M. Assessing the quality of teachers' teaching practices. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 2012. No. 24. pp. 22–41.
3. Cohen D.K., Raudenbush S.W., Ball D.L. Resources, instruction and research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 2003. No. 25. pp. 119–142.
4. Danielson C., McGreal T.L. Teacher evaluation to enhance professional practice. Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 2003.
5. Darling-Hammond L., Newton S.P., Wei R.C. Developing and assessing beginning teacher effectiveness: The potential of performance assessments. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 2013. No. 25. pp. 179–204.
6. Gore J. M. Beyond our differences: a reassembling of what matters in teacher education. *Journal of Teacher Education*. 2001. No. 52. pp. 124–135.
7. Grant C. A., Gillette M. A candid talk to teacher educators about effectively preparing teachers who can teach everyone's children. *Journal of Teacher Education*. 2006. No. 57. pp. 292–299.
8. Hallinger P., Heck, R.H., Murphy J. Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 2014. No. 26, pp. 5–28.
9. Huber S.G., Skedsmo G. Teacher evaluation – accountability and improving teaching practices. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 2016. No. 28. pp. 105–109.
10. Katsuno M. Teacher evaluation policies and practices in Japan: How performativity works in schools. Florence: Taylor and Francis. 2016.

11. Katz D.S. Growth models and teacher evaluation: What teachers need to know and do. *Kappa Delta Pi Record*. 2016. Vol.52. No.1. pp. 11-16. doi: 10.1080/00228958.2016.1123039
12. Lampert M., Graziani F. Instructional activities as a tool for teachers and teacher educators' learning. *The Elementary School Journal*, 2009, No. 109. pp. 492–509.
13. Liu S., Xu X., Stronge J.H. Chinese middle school teachers' preferences regarding performance evaluation measures. *Educational Assessment, Evaluation, Accountability*, 2016. No. 28. pp. 161-177. doi: 10.1007/s11092-016-9237-x
14. Pechione R. L., Chung, R. R. Evidence in Teacher Education: The Performance Assessment for California Teachers (PACT). *Journal of Teacher Education*, 2006. Vol. 57. No. 1. pp. 22-36.
15. Reynolds A. What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Education Research*. 1992. No. 62. pp. 1–35.
16. Rink J. E. Effective instruction in physical education. / S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.). Student learning in physical education: applying research to enhance instruction (2nd ed.). Champaign: Human Kinetics. 2003. pp. 165–186.
17. Rink J. E. Teaching physical education for learning (5th ed.). Boston: McGraw Hill. 2006.
18. Sanches M.F.C., Jacinto M. Teacher Evaluation Policies: Logics of Action and Complex Adaptation to School Contexts. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*. 2014. No. 116. pp. 1201 – 1210.
19. Shulman L. S. The wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass. 2004.
20. Su Y., Feng L., Hsu C. Accountability or authenticity? The alignment of professional development and teacher evaluation. *Teachers and Teaching*. 2017. Vol. 23. No. 6. pp. 717-728, doi: 10.1080/13540602.2016.1255189
21. Tucker P.D., Stronge J. H. Linking teacher evaluation and student learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 2005.
22. Vasquez Heilig J., Jez S. Teach For America: A return to the evidence. Boulder, CO: National Education Policy Center, University of Colorado. 2014.

Информация об авторах

Темнятина Ольга Владимировна

(Россия, г. Екатеринбург)

Доцент, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры проектного управления в
образовательных системах

Институт развития образования Свердловской
области

E-mail: oltemnyatkina@mail.ru

Токменинова Дарья Валерьевна

(Россия, г. Москва)

Кандидат экономических наук, ведущий специалист
Департамента образования

Сколковский Институт науки и технологий

E-mail: dtokmeninova@yandex.ru

Information about the authors

Olga V. Temnyatkina

(Russia, Yekaterinburg)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Project
Management in Educational Systems

Institute for Education Development of Sverdlovsk
Region

E-mail: oltemnyatkina@mail.ru

Daria V. Tokmeninova

(Russia, Moscow)

PhD in Economic Sciences, Leading Specialist of the
Department of Education

Skolkovo Institute of Science and Technology

E-mail: dtokmeninova@yandex.ru