

Современные подходы к оценке эффективности работы учителей

Обзор зарубежных публикаций

О. В. Темняткина, Д. В. Токменинова

Статья поступила
в редакцию
в феврале 2018 г.

Темняткина Ольга Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры проектного управления в образовательных системах Института развития образования Свердловской области. Адрес: 620012, г. Екатеринбург, ул. Академическая, 16. E-mail: oltemnyatkina@mail.ru

Токменинова Дарья Валерьевна
кандидат экономических наук, ведущий специалист департамента образования Сколковского института науки и технологий. Адрес: 143026, г. Москва, ул. Нобеля, 3. E-mail: dtokmeninova@yandex.ru

Аннотация. Задача формирования национальной системы учительского роста обуславливает необходимость проанализировать существующие подходы к оцениванию качества педагогической деятельности. В статье представлен обзор зарубежных публикаций по проблеме оценки результатов работы учителей. Рассматриваются два основных подхода: оценка эффективности работы педагога по показателям успеваемости обучающихся и формирующая оценка, основанная на наблюдении за деятельностью учителя и установлении обратной связи с педагогом по результатам наблюдения. По мнению авторов зарубежных публикаций, нет оснований ожидать, что по-

казатели успеваемости обучающихся будут полностью соответствовать количеству и качеству усилий, приложенных педагогом для их обучения: успеваемость зависит от многих факторов, повлиять на которые педагог не в силах. Некоторые исследователи предлагают пути повышения валидности использования данных успеваемости в оценивании учителей. Формирующая оценка обучающихся постепенно входит в структуру педагогического процесса, однако принципы формирующей оценки эффективности работы учителя еще только складываются в школьной практике. В статье анализируются методы и приемы формирующей оценки деятельности педагога, представлены первые результаты исследований их возможностей и ограничений. Большинство авторов представленных публикаций едины во мнении, что система оценки эффективности работы педагога должна быть организована так, чтобы она способствовала его профессиональному и личностному росту.

Ключевые слова: школьные учителя, оценка педагогической деятельности, формирующее оценивание учителей, обратная связь, профессиональный рост.

DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-180-195

В настоящее время подходы к оценке эффективности работы учителей пользуются повышенным вниманием политиков, ученых и практиков образовательной сферы по всему миру. Оценка педагогов способствует как повышению ответственности учителей за качество образования, так и совершенствованию деятельности школ. Соответствующие практики получили широкое распространение в Англии и США, а также в ряде других стран.

По данным С. Хубера и Г. Скедсмо, из 28 стран, представители которых были опрошены в 2013 г. Организацией экономического сотрудничества и развития в рамках «Обзора концепций оценивания и аттестации работников для совершенствования деятельности школ», в 22 странах имеются системы оценивания национального или регионального уровня, а в шести оставшихся механизмы обратной связи о качестве работы педагогов разрабатываются и применяются пока только на локальном уровне. Рассматривая развитие систем оценивания учителей в мире в исторической ретроспективе, авторы отмечают, что в конце XX в. среди подходов к совершенствованию деятельности школ преобладали основанные на самооценке педагогов или оценке со стороны коллег вместо оценивания вышестоящими должностными лицами. Однако во многих странах сохраняется традиция оценивания учителей администраторами (директорами и их заместителями) или региональными надзорными органами (в некоторых странах — членами школьного комитета или региональным управлением образования), связанная с политикой усиления ответственности педагогов за качество образования, с жесткой привязкой оценивания их работы к показателям успеваемости обучающихся [Huber, Skedsmo, 2016].

Большинство авторов публикаций по проблеме оценки эффективности работы педагогов согласны во мнении, что учителя должны принимать на себя ответственность за собственное профессиональное развитие. В идеальной ситуации педагоги и их руководители должны вместе работать над проектированием таких моделей оценивания, которые не только обеспечат отчетность школы и системы образования в целом, но и поддержат непрерывный профессиональный рост педагогов.

В последние десятилетия получили признание модели оценивания качества работы учителя, основанные на измерении его вклада в прирост успеваемости обучающихся. Во многих зарубежных исследованиях приводятся доказательства эффективности таких подходов, однако немало и таких, в которых ставятся под сомнение валидность и надежность таких измерений и наличие связи прироста успеваемости с усилиями педагога.

**Модели,
основанные
на приросте
успеваемости
обучающихся**

П. Такер и Д. Стронж приводят обзор многообразных стратегий, которые были разработаны для оценки эффективности работы педагогов на основе успеваемости обучающихся [Tucker, Stronge, 2005]. Среди них несколько моделей оценивания учителей, основанного на фактических данных успеваемости обучающихся, а не на индивидуальных субъективных мнениях. Авторы предлагают конкретные рекомендации, которые следует соблюдать при включении показателей успеваемости обучающихся в систему оценивания педагогов, с тем чтобы снизить вероятность предвзятых суждений и повысить эффективность использования данных успеваемости в оценивании результатов педагогической деятельности:

- 1) данные об успеваемости обучающихся могут применяться только в качестве одного из компонентов системы оценивания учителей, которая опирается на множество других источников информации;
- 2) необходимо учитывать контекст, в котором происходит обучение;
- 3) следует использовать данные о приросте успеваемости обучающихся, а не сравнивать уровень успеваемости с предзаданными показателями;
- 4) прирост в знаниях, возникший за определенный промежуток времени, следует оценивать у одной и той же группы обучающихся, а не у разных групп;
- 5) показатели прироста как индикаторы эффективности работы учителя имеют недостатки — этот факт необходимо понимать, учитывать и стремиться снизить влияние этих недостатков;
- 6) оценивая прирост в знаниях обучающихся, следует сравнивать показатели за достаточно продолжительный период времени, что позволит зафиксировать особенности процесса обучения, характерные для данного педагога;
- 7) для оценивания успеваемости следует применять прозрачные и корректные измерители;
- 8) выбор контрольно-измерительных инструментов должен наиболее точно отражать содержание существующей программы обучения;
- 9) необходимо контролировать отсутствие сокращений в образовательной программе, применяемых педагогом для того, чтобы увеличить шансы учащихся на успешное прохождение проверочных тестов.

Критикуя использование прироста успеваемости, определяемого по результатам экзаменационных работ обучающихся, для оценивания педагогов, Д. Кац подчеркивает, что такой подход, по сути дела, представляет учителей персонально ответственными за повышение экзаменационных результатов учеников.

И хотя администраторы и сторонники образовательных реформ могут счесть такую логику весьма пригодной для выстраивания образовательной политики, использование показателей прироста успеваемости чревато проблемами, и их включение в систему оценки труда учителей по меньшей мере оставляет немало вопросов. Автор отмечает, что учителя привыкли к повышенному вниманию, которое уделяется результатам тестов в системе оценки качества образования, однако, судя по итогам ежегодного опроса агентства *Gallup/PDK*, большинство американцев не считают, что оценка работы учителей должна быть основана на результатах тестирования обучающихся: такую практику поддерживают только 38% опрошенных. Показатели успеваемости все еще остаются мощным инструментом образовательной политики, резюмирует Д. Кац, вопреки известным концептуальным ограничениям в использовании их для оценки успехов конкретных учителей: мы не можем быть уверены в том, что эти показатели измеряют именно то, что утверждают их сторонники, поскольку они характеризуются высоким уровнем погрешности, общей нестабильностью, а также неоднозначностью влияния на качество обучения [Katz, 2016].

Американский коллектив авторов под руководством Л. Дарлинг-Хаммонд представил исчерпывающую критику подхода к оценке эффективности деятельности учителей с позиций прироста успеваемости [Darling-Hammond et al., 2012]. Проблемы с измерением динамики успеваемости обусловлены тем, что термин «прирост успеваемости» означает объем знаний, приобретенный обучающимся за определенный промежуток времени. Его использование для оценки учителя основано на предположении, что успеваемость обучающегося адекватно измерена конкретным тестом, что единственным влиянием на нее было влияние данного учителя, и она не зависит от прироста успеваемости одноклассников и других аспектов контекста обучения. Ни одно из этих предположений сегодня не подтверждено эмпирически в достаточной степени. Три основных недостатка подхода с позиций прироста успеваемости, по мнению авторов, делают его непригодным для оценки эффективности учителей:

- 1) результаты оценки прироста успеваемости не являются устойчивыми и последовательными во времени;
- 2) результаты измерения прироста успеваемости значительно различаются в зависимости от применяемого метода подсчета и используемых контрольно-измерительных инструментов;
- 3) оценки, получаемые при тестировании прироста успеваемости, не отражают большого количества факторов, оказывающих влияние на успеваемость обучающегося.

Модели формирующей оценки эффективности работы учителей

Повышенное внимание к реформам в оценивании учителей в американской образовательной системе натолкнуло Г. Риттера и Д. Барнетта на мысль провести исследование в тех школах, которые пошли путем разработки продуманной системы формирующей оценки работы учителей. В ее основе лежат многократные наблюдения за деятельностью учителя в классе, эффективная и содержательная матрица критериев профессионализма, осмысленная обратная связь и профессиональное развитие, вытекающее из результатов оценки педагога [Ritter, Barnett, 2016]. Такая программа под названием «Система совершенствования учителей и обучающихся» (*The System for Teacher and Student Advancement, TAP*) была внедрена в нескольких штатах США и получила позитивные отклики от учителей и руководства школ, применяющих эту систему.

Основными целями новой системы являются: карьерное продвижение и создание возможностей лидерства для работников образования; справедливый и прозрачный процесс оценивания, увязанный с профессиональным развитием, происходящим во время работы; оплата труда, основанная на показателях эффективности. Система построена на четырех основных элементах: разнообразие карьерных траекторий; постоянный практический профессиональный рост; ответственность педагога; оплата труда на основе показателей эффективности деятельности.

Г. Риттер и Д. Барнетт опросили около 50 учителей и руководителей в сфере образования, которых коснулись эти нововведения. С точки зрения большинства из них, старая система оценки эффективности учителей, при которой директор школы один раз в год осуществлял наблюдение и оценивание деятельности учителя в классе, не работает. Авторы статьи отмечают, что не ожидали услышать столько негативных комментариев в адрес старой системы. Учителя не видели в этих «показательных представлениях» никакого практического смысла для своего дальнейшего профессионального развития, а директора признавались, что, поскольку система оценки не была тщательно продуманной, они просто выполняли эту процедуру формально, стараясь не занижать оценки. Новая система оценивания, по мнению опрошенных, помогает определить зоны профессионального развития. Она эффективнее именно потому, что в ней используется матрица оценки профессиональных качеств учителей, основанная на фактических данных, собранных в результате многократных наблюдений за работой учителя в классе и анализа деятельности обучающихся. Продуманная система оценивания создает почву для содержательной обратной связи. По словам большинства респондентов, обратная связь, полученная в процессе обсуждения на совещании сразу после наблюдения за работой учителя в классе, является наиболее

эффективным элементом новой системы оценки, она создает у педагога мотивацию к профессиональной рефлексии и дает материал для нее. Через небольшой промежуток времени после наблюдения работы учителя назначается следующая встреча для обсуждения динамики прогресса. Педагог постоянно осуществляет самооценку. Учителя, работающие в школах с новой системой оценивания, отмечают, что обратная связь помогает им определить стратегическую траекторию развития своего мастерства. Один из директоров выделил две наиболее значимые предпосылки улучшения практики преподавания в его школе: взаимодействие между учителями, которые активно посещали уроки коллег и наблюдали за их работой, и групповые встречи, где обсуждались результаты работы обучающихся и педагогические стратегии. Учителя — участники исследования Г. Риттера и Д. Барнетта проявили заинтересованность в получении профессиональной оценки их деятельности. В новой системе многократные наблюдения и обратная связь предполагают подлинное стремление экспертов оказать педагогам содействие в их профессиональном развитии и поэтому приводят к формированию доверия между учителем и экспертами по оцениванию. Росту доверия способствует и тот факт, что оценивающие эксперты — это учителя той же школы, имеющие наиболее высокие показатели профессиональной деятельности, и их оценивают по тем же критериям. Они воспринимаются другими учителями как профессионалы, заслуживающие доверия. Поэтому педагоги расценивают обратную связь, которую они получают от более опытных коллег после наблюдений, как помощь, способную помочь им реально улучшить профессиональную практику.

Ш. Дэниелсон и Т. МакГрил предлагают модель оценивания учителей, которая не только отвечает требованиям обеспечения качества педагогической деятельности, но и учитывает необходимость профессионального развития педагогов [Danielson, McGreal, 2000]. Авторы считают, что оценивание должно проводиться на основе данных и информации, позволяющих педагогам продемонстрировать свое профессиональное мастерство, соответствующее стандартам. Оно должно быть дифференцировано таким образом, чтобы предоставить возможность учителям, находящимся на разных этапах карьеры, быть оцененными с помощью инструментов и методов, соответствующих текущему этапу становления их профессионализма. Авторы убеждены, что в основе системы определения эффективности работы учителя должен лежать принцип формирующего оценивания с использованием оценочных мероприятий, проводимых самими учителями для целей содействия профессиональному обучению и развитию.

Группа исследователей из Мичиганского университета показала, что в последние годы ученые пришли к консенсусу в отно-

шении того, что именно следует оценивать, наблюдая и вынося суждения относительно столь сложной и многогранной деятельности, как обучение. Это четыре основных направления для наблюдения и оценки педагогической деятельности: 1) какое содержание будет предложено для обучения; 2) как будут организованы учебные материалы; 3) как будут организованы обучающиеся; 4) как будут оценены результаты учебной деятельности [Chen et al., 2012]. Совокупность именно этих четырех составляющих влияет на качество обучения [Ball, Forzani, 2009; Cohen, Raudenbush, Ball, 2003; Gore, 2001; Grant, Gillette, 2006; Lampert, Graziani, 2009; Reynolds, 1992; Rink, 2003; Shulman, 2004].

Л. Дарлинг-Хаммонд [Darling-Hammond, 2012] предлагает судить о результатах педагогической деятельности и освоения обучающимися знаний и умений на основании источников информации более полных и разнообразных, чем ежегодные стандартизированные тесты. В их число входят проверочные работы в классе, документация, связанная с организацией обучения, специально созданные инструменты, такие как «Развивающая система оценки по чтению», показатели знаний и навыков обучающихся до и после тестирования в определенных предметных областях. Кроме того, доказательствами успехов, достигнутых обучающимися под влиянием педагога, являются научные изыскания учащихся, исследовательские работы или проекты по искусству, портфолио. Последовательная реализация этих практик означает концептуальный пересмотр системы оценивания учителей в контексте непрерывного профессионального обучения, с тем чтобы оказывать педагогам постоянную и систематическую поддержку в процессе развития и обучения на всех этапах карьеры [Feiman-Nemser, 2001].

Альтернативный подход к оцениванию эффективности учителей предлагает Д. Васкес Хейлиг. Система оценивания, реализуемая под руководством самих учителей, называется «Взаимная оценка и содействие коллегам» (*Peer Assistance and Review, PAR*) и строится на менторстве, на существующих стандартах и на представлениях учителей, оценивающих своих коллег, о критериях качества педагогической деятельности. Такая система разрабатывается отдельно в каждой школе, опытные учителя определяют качественные и количественные показатели, обеспечивающие создание устойчивой педагогической практики. Такие программы выдвигают на первый план ответственность учителей за собственное профессиональное развитие, взаимную обратную связь между коллегами, а также создание местной системы взаимной поддержки. Передача ответственности на локальный уровень является, по мнению автора, новым многообещающим подходом [Vasquez Heilig, 2014].

По результатам крупнейшего исследования 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*), было создано руководство «Сбор данных о педагогической деятельности» (*Gathering Feedback for Teaching*) [K-12 Education Team, 2012]. Рабочая группа проекта подчеркивает, что еще предстоит проделать большую работу по сбору данных о педагогических навыках, применяемых учителями в классе, с целью включения этих данных в систему оценивания. Предлагая свою модель оценки, авторы не претендуют на то, чтобы создать универсальный инструмент для определения эффективности учителей, но их подход имеет преимущества перед существующими системами и может быть реализован на базе ресурсов, доступных работникам образования. Основные рекомендации сводятся к следующему:

- 1) прирост успеваемости должен измеряться несколькими разными способами, и финальный результат — высчитываться на основании всех полученных показателей;
- 2) данные о педагогической деятельности учителя следует собирать из разных источников на протяжении значительного периода и в разные моменты времени;
- 3) при оценивании учителя должны приниматься во внимание его профессиональное поведение и деятельность во внеклассной ситуации;
- 4) система оценки учителей должна предусматривать разные уровни (шкалу) педагогических компетенций;
- 5) региональные управления образования и руководство школ должны использовать систему оценки учителей для помощи им в совершенствовании педагогических навыков.
- 6) системы оценки учителей, директоров школ и руководителей региональных управлений образования должны быть последовательными и взаимосвязанными.

Новые системы оценивания эффективности учителей вызвали к жизни несколько направлений исследований. Их можно объединить в три основные группы: сбор и анализ эмпирических данных о влиянии характеристик педагогической деятельности на качество образования; способы внедрения новых систем оценивания учителей и порождаемые ими эффекты; влияние новых систем оценивания на деятельность школы. По мнению Ф. Хеллингера, Р. Хека и Д. Мерфи, которые проанализировали проведенные исследования [Hallinger, Heck, Murphy, 2014], в литературе высказываются чрезмерно оптимистичные суждения относительно систем оценивания учителей нового поколения и игнорируются важные ограничения, характерные для исследований, на основании которых эти суждения формируются.

**Требования
отчетности или
запросы реальной
жизни**

В частности, в большинстве существующих моделей оценивания эффективности учителей не принимаются во внимание важные факторы на уровне школ (например, неравномерное распределение обучающихся), которые оказывают влияние на реализацию профессиональной деятельности разными учителями внутри одной школы и должны учитываться при сравнении их с учителями из других школ. При применении результатов научных исследований эффективности педагогической деятельности для создания практических инструментов мониторинга деятельности конкретных учителей не учитываются технические и административные условия работы в школе. В частности, в средней школе учащиеся получают знания под руководством большого числа педагогов, и вычлнить влияние каждого из них на динамику успеваемости обучающегося весьма непросто. В имеющейся научной литературе крайне незначительно количество фактов, свидетельствующих о том, что модели оценивания учителей нового поколения способствуют развитию профессиональных компетенций, или о том, что они связаны с последовательным ростом успеваемости обучающихся. Администраторы, отвечающие за оценку учителей, считают процесс оценивания в лучшем случае сложным, а в худшем — контрпродуктивным.

Ф. Хеллингер, Р. Хек и Д. Мерфи также установили, что многие инициативы руководства школы могут оказывать значительное влияние на процесс обучения, даже если они напрямую не связаны с качеством преподавания. Руководство школы может достичь более высокого качества педагогической деятельности, если направит усилия на мероприятия, отличные от систем оценивания. Особенно важны следующие инициативы:

- 1) предоставление учителям обратной связи, на основе которой они могут совершенствовать свою деятельность [Duke, 1990; Hattie, 2009; Showers, 1985; Joyce, Showers, 2002; Walberg, 2011];
- 2) создание профессиональных сообществ, в которые учителей объединяют общие цели, работа, ответственность за успехи обучающихся [Vescio, Ross, Adams, 2008];
- 3) практическая поддержка работы учителей [Hattie, 2009; Ike-moto, Taliaferro, Adams, 2012];
- 4) создание систем, в которых у учителей есть возможность непрерывного профессионального обучения [Bryk, Sebrin, Allenworth, 2010; Joyce, Showers, 2002; Robinson, Lloyd, Rowe, 2008].

Тайваньские исследователи [Su, Feng, Hsu, 2017] полагают, что всевозрастающие показатели участия учителей в мероприятиях, организуемых по результатам оценочных процедур и направленных на профессиональное развитие, не стоит расце-

нивать как безусловное достижение: некоторые исследования убедительно показывают противоречия между требованиями стандартов и интересами и потребностями в профессиональном развитии самих учителей (например, [Ashdown, 2002; Hardy, 2008; Stillman, Anderson, 2015]). Авторы предлагают принять во внимание введенное в научный оборот Ю. Хабермасом представление о двух разных подходах к профессиональному развитию учителей: профессиональное развитие как система оценок и стандартов и профессиональное развитие как жизненный мир социальной группы [Habermas, 1987]. Нет ничего плохого в том, чтобы рассматривать профессиональное развитие как совершенствование системы знаний и навыков учителей — до тех пор, пока функционирование системы не оказывается важнее, чем то, что имеет значение в реальной жизни. Идея Хабермаса о том, что жизнь первична, а система вторична, ставит под сомнение целесообразность профессионального развития учителей, основанного в первую очередь на требованиях системы. Немецкий социолог предлагает учителям строить свое профессиональное совершенствование, отталкиваясь от конкретных ситуаций, выдвигая на первый план этические потребности, возникающие в реальной профессиональной практике.

Авторы призывают задуматься, являются ли целью профессионального развития учителей отчеты, демонстрирующие доказательства экспертной квалификации и успехов, или подлинный профессиональный рост. В развивающей системе оценивания об эффективности учителя судят не по тому, насколько он соответствует одному или нескольким общим стандартам, а в первую очередь по тому, насколько успешно он развивается в направлении к себе самому, каким он видит себя в идеале. Оценивание учителей, подчиненное потребностям самих учителей, служит не столько выявлению недостатка профессионализма путем рассмотрения фактов и доказательств, сколько выработке возможных траекторий развития, которые увязаны с ценностями учителя и видением им самого себя в будущем. В этом случае система оценивания становится не инструментом отчетности и категоризации, но частью циклического процесса обратной связи, которая постоянно углубляет и расширяет профессиональные возможности учителя.

С практической точки зрения внимание к жизненному миру педагогов означает для политиков и администраторов сферы образования планирование профессионального развития учителей с учетом того, как они сами воспринимают свое профессиональное развитие. Задачей руководителей учреждений образования становится скорее организация осуществления программ профессионального развития, выбранных самими учителями, чем определение направлений и целей, которым учителя должны следовать и которых должны достигать.

Заключение Анализ зарубежных публикаций, посвященных системам оценивания эффективности учителя, позволяет сделать следующие выводы.

Эффективность работы учителей представляет собой сложное явление со многими составляющими. Модели оценивания, сведенные только к одному фактору — к оценке прироста успеваемости обучающихся или к наблюдению за процессом педагогической деятельности, — не могут быть признаны адекватными оцениваемому конструкту.

Перспективным подходом к определению эффективности работы учителей является формирующее оценивание, принципы которого еще только складываются в ходе оценочной практики.

Разрабатываемые модели оценивания должны не только обеспечивать отчетность для системы образования, но и поддерживать непрерывный профессиональный рост педагогов.

Апробируя модели оценки результатов педагогической деятельности, необходимо уделять повышенное внимание воздействию оценивания на личность педагога и оградить учителей от чрезмерного администрирования и формализма.

Оценивание эффективности деятельности педагога должно способствовать его личностному развитию.

Литература

1. Ashdown J. (2002) Professional Development as Interference? // C. Sugrue, C. Day (eds) *Developing Teachers and Teaching: International Research Perspectives*. New York, NY: Routledge-Falmer. P. 116–129.
2. Ball D. L., Forzani F. M. (2009) The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education // *Journal of Teacher Education*. Vol. 60. No 5. P. 497–511.
3. Bryk A. S., Sebrin P. B., Allenworth E. (2010) *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago.
4. Cohen D. K., Raudenbush S. W., Ball D. L. (2003) Resources, Instruction, and Research // *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 25. No 2. P. 119–142.
5. Chen W., Mason S., Staniszewski C., Upton A., Valley M. (2012) Assessing the Quality of Teachers' Teaching Practices // *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. Vol. 24. No 1. P. 25–41.
6. Danielson C., McGreal T. L. (2000) *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
7. Darling-Hammond L., Amrein-Beardsley A., Haertel E., Rothstein J. (2012) Evaluating Teacher Evaluation // *Phi Delta Kappa*. Vol. 93. No 6. P. 8–15.
8. Darling-Hammond L. (2012) *Creating a Comprehensive System for Evaluating and Supporting Effective Teaching*. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
9. Duke D. L. (1990) Developing Teacher Evaluation Systems that Promote Professional Growth // *Journal of Personnel Evaluation in Education*. Vol. 1. No 4. P. 131–144.

10. Feiman-Nemser S. (2001) From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching // *Teachers College Record*. Vol. 103. No 6. P. 1013–1055.
11. Gore J. M. (2001) Beyond Our Differences: A Reassembling of What Matters in Teacher Education // *Journal of Teacher Education*. Vol. 52. No 2. P. 124–135.
12. Grant C. A., Gillette M. (2006) A Candid Talk to Teacher Educators about Effectively Preparing Teachers Who Can Teach Everyone's Children // *Journal of Teacher Education*. Vol. 57. No 3. P. 292–299.
13. Habermas J. (1987) *The Theory of Communicative Action*. Vol. 2. *Life-world and System: A Critique of Functionalist Reason*. Boston, MA: Beacon Press.
14. Hallinger P., Heck R. H., Murphy J. (2014) Teacher Evaluation and School Improvement: An Analysis of the Evidence // *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. Vol. 26. No 1. P. 5–28.
15. Hardy I. (2008) Competing Priorities in Professional Development: An Australian Study of Teacher Professional Development Policy and Practice // *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. Vol. 36. No 4. P. 277–290.
16. Hattie J. A. C. (2009) *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
17. Huber S. G., Skedsmo G. (2016) Teacher Evaluation — Accountability and Improving Teaching Practices // *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. Vol. 28. No 2. P. 105–109.
18. Ikemoto G., Taliaferro L., Adams E. (2012) *Playmakers: How Great Principals Build and Lead Great Teams of Teachers*. New York: New Leaders.
19. Joyce B., Showers B. (2002) *Student Achievement through Staff Development*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
20. K-12 Education Team (2012) *Gathering Feedback on Teaching: Combining High-Quality Observations with Student Surveys and Achievement Gains*. <http://k12education.gatesfoundation.org/resource/gathering-feedback-on-teaching-combining-high-quality-observations-with-student-surveys-and-achievement-gains-3/>
21. Katz D. S. (2016) Growth Models and Teacher Evaluation: What Teachers Need to Know and Do // *Kappa Delta Pi Record*. Vol. 52. No 1. P. 11–16. DOI: 10.1080/00228958.2016.1123039.
22. Lampert M., Graziani F. (2009) Instructional Activities as a Tool for Teachers and Teacher Educators' Learning // *The Elementary School Journal*. Vol. 109. No 5. P. 492–509.
23. Reynolds A. (1992) What is Competent Beginning Teaching? A Review of the Literature // *Review of Education Research*. Vol. 62 No 1. P. 1–35.
24. Rink J. E. (2003) Effective Instruction in Physical Education // S. J. Silverman, C. D. Ennis (eds) *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction*. Champaign: Human Kinetics. P. 165–186.
25. Ritter G. W., Barnett J. H. (2016) Learning on the Job: Teacher Evaluation Can Foster Real Growth // *Peabody Journal of Education*. Vol. 92. No 1. P. 48–52.
26. Robinson V. M. J., Lloyd C. A., Rowe K. J. (2008) The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types // *Educational Administration Quarterly*. Vol. 44. No 5. P. 635–674.
27. Sanches M. F. C., Jacinto M. (2014) Teacher Evaluation Policies: Logics of Action and Complex Adaptation to School Contexts // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. Vol. 116. P. 1201–1210.

28. Shulman L. S. (2004) *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
29. Showers B. (1985) *Teachers Coaching Teachers*// *Educational Leadership*. Vol. 42. No 7. P. 43–49.
30. Stillman J., Anderson L. (2015) *From Accommodation to Appropriation: Teaching, Identity, and Authorship in a Tightly Coupled Policy Context*// *Teachers and Teaching*. Vol. 21. No 6. P. 720–744.
31. Su Y., Feng L., Hsu C. (2017) *Accountability or Authenticity? The Alignment of Professional Development and Teacher Evaluation*// *Teachers and Teaching*. Vol. 23. No 6. P. 717–728. DOI: 10.1080/13540602.2016.1255189.
32. Tucker P. D., Stronge J. H. (2005) *Linking Teacher Evaluation and Student Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
33. Vasquez Heilig J., Jez S. (2014) *Teach for America: A Return to the Evidence*. Boulder, CO: National Education Policy Center, University of Colorado.
34. Vescio V., Ross D., Adams A. (2008) *A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning*// *Teaching and Teacher Education*. Vol. 24. No 1. P. 80–91.
35. Walberg H. (2011) *Improving Student Learning: Action Principles for Families, Classrooms, Schools, Districts and States*. Charlotte: Information Age.

Modern Approaches to Teacher Performance Assessment

An Overview of Foreign Publications

Olga Temnyatkina

Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, the Chair for Project Management in Education Systems, Sverdlovsk Oblast Institute for Education Development. Address: 16 Akademicheskaya Str., 620012 Yekaterinburg, Russian Federation. E-mail: oltemnyatkina@mail.ru

Authors

Daria Tokmeninova

Candidate of Science in Economics, Leading Expert, Education Department, Skolkovo Institute of Science and Technology. Address: 3 Nobelya Str., 143026 Moscow, Russian Federation. E-mail: dtokmeninova@yandex.ru

The need to develop a national teacher growth system requires that the existing approaches to assessing the quality of teaching be analyzed. This article provides an overview of foreign publications devoted to the problem of teacher performance assessment. Two major approaches are described: assessing teacher performance through student achievement and formative assessment based on teacher observation and follow-up feedback. Foreign researchers believe that there is no reason to expect that student achievement will be in complete alignment with the size and quality of teacher effort, as too many factors beyond the teacher's control are in play. Some researchers suggest ways to increase the validity of using student attainment data in assessing teacher performance. Formative assessment of students is being gradually introduced into instruction processes, but formative assessment of teacher performance is only beginning to emerge in school practices. This article explores the methods and techniques of formative teacher assessment and presents the first findings on their opportunities and limitations. Most authors of the publications discussed here agree that the system of teacher performance assessment should be organized to foster the professional and personal development of teachers.

Abstract

school teachers, teacher assessment, formative assessment, feedback, professional growth.

Keywords

- Ashdown J. (2002) Professional Development as Interference? *Developing Teachers and Teaching: International Research Perspectives* (eds C. Sugrue, C. Day), New York, NY: Routledge-Falmer, pp. 116–129.
- Ball D. L., Forzani F. M. (2009) The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, vol. 60, no 5, pp. 497–511.
- Bryk A. S., Sebrin P. B., Allenworth E. (2010) *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago.
- Cohen D. K., Raudenbush S. W., Ball D. L. (2003) Resources, Instruction, and Research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 25, no 2, pp. 119–142.
- Chen W., Mason S., Staniszewski C., Upton A., Valley M. (2012) Assessing the Quality of Teachers' Teaching Practices. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 24, no 1, pp. 25–41.
- Danielson C., McGreal T. L. (2000) *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

References

- Darling-Hammond L., Amrein-Beardsley A., Haertel E., Rothstein J. (2012) Evaluating Teacher Evaluation. *Phi Delta Kappa*, vol. 93, no 6, pp. 8–15.
- Darling-Hammond L. (2012) *Creating a Comprehensive System for Evaluating and Supporting Effective Teaching*. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Duke D. L. (1990) Developing Teacher Evaluation Systems that Promote Professional Growth. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 1, no 4, pp. 131–144.
- Feiman-Nemser S. (2001) From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, vol. 103, no 6, pp. 1013–1055.
- Gore J. M. (2001) Beyond Our Differences: A Reassembling of What Matters in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, vol. 52, no 2, pp. 124–135.
- Grant C. A., Gillette M. (2006) A Candid Talk to Teacher Educators about Effectively Preparing Teachers Who Can Teach Everyone's Children. *Journal of Teacher Education*, vol. 57, no 3, pp. 292–299.
- Habermas J. (1987) *The Theory of Communicative Action. Vol. 2. Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Boston, MA: Beacon Press.
- Hallinger P., Heck R. H., Murphy J. (2014) Teacher Evaluation and School Improvement: An Analysis of the Evidence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 26, no 1, pp. 5–28.
- Hardy I. (2008) Competing Priorities in Professional Development: An Australian Study of Teacher Professional Development Policy and Practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 36, no 4, pp. 277–290.
- Hattie J. A. C. (2009) *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Huber S. G., Skedsmo G. (2016) Teacher Evaluation—Accountability and Improving Teaching Practices. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 28, no 2, pp. 105–109.
- Ikemoto G., Taliaferro L., Adams E. (2012) *Playmakers: How Great Principals Build and Lead Great Teams of Teachers*. New York: New Leaders.
- Joyce B., Showers B. (2002) *Student Achievement through Staff Development*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- K-12 Education Team (2012) Gathering Feedback on Teaching: Combining High-Quality Observations with Student Surveys and Achievement Gains. Available at: <http://k12education.gatesfoundation.org/resource/gathering-feedback-on-teaching-combining-high-quality-observations-with-student-surveys-and-achievement-gains-3/> (accessed 10 July 2018).
- Katz D. S. (2016) Growth Models and Teacher Evaluation: What Teachers Need to Know and Do. *Kappa Delta Pi Record*, vol. 52, no 1, pp. 11–16. DOI: 10.1080/00228958.2016.1123039.
- Lampert M., Graziani F. (2009) Instructional Activities as a Tool for Teachers and Teacher Educators' Learning. *The Elementary School Journal*, vol. 109, no 5, pp. 492–509.
- Reynolds A. (1992) What is Competent Beginning Teaching? A Review of the Literature. *Review of Education Research*, vol. 62, no 1, pp. 1–35.
- Rink J. E. (2003) Effective Instruction in Physical Education. *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction* (eds S. J. Silverman, C. D. Ennis), Champaign: Human Kinetics, pp. 165–186.
- Ritter G. W., Barnett J. H. (2016) Learning on the Job: Teacher Evaluation Can Foster Real Growth. *Peabody Journal of Education*, vol. 92, no 1, pp. 48–52.
- Robinson V. M. J., Lloyd C. A., Rowe K. J. (2008) The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, vol. 44, no 5, pp. 635–674.

- Sanches M. F. C., Jacinto M. (2014) Teacher Evaluation Policies: Logics of Action and Complex Adaptation to School Contexts. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, vol. 116, pp. 1201–1210.
- Shulman L. S. (2004) *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Showers B. (1985) Teachers Coaching Teachers. *Educational Leadership*, vol. 42, no 7, pp. 43–49.
- Stillman J., Anderson L. (2015) From Accommodation to Appropriation: Teaching, Identity, and Authorship in a Tightly Coupled Policy Context. *Teachers and Teaching*, vol. 21, no 6, pp. 720–744.
- Su Y., Feng L., Hsu C. (2017) Accountability or Authenticity? The Alignment of Professional Development and Teacher Evaluation. *Teachers and Teaching*, vol. 23, no 6, pp. 717–728. DOI: 10.1080/13540602.2016.1255189.
- Tucker P. D., Stronge J. H. (2005) *Linking Teacher Evaluation and Student Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vasquez Heilig J., Jez S. (2014) *Teach for America: A Return to the Evidence*. Boulder, CO: National Education Policy Center, University of Colorado.
- Vescio V., Ross D., Adams A. (2008) A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning. *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, no 1, pp. 80–91.
- Walberg H. (2011) *Improving Student Learning: Action Principles for Families, Classrooms, Schools, Districts and States*. Charlotte: Information Age.