

Оценка результатов в крупномасштабных программах профессионального развития учителей

Перл Боатенг и Фрида Вольфенден
2022

Пояснительная записка

- В специальной литературе существует явный пробел в отношении проведения оценки результатов программ профессионального развития учителей (ПРУ). Оценку результатов ПРУ (т.е. общую оценку программы ПРУ) и оценку в рамках ПРУ часто путают в существующих источниках, хотя оба эти понятия имеют решающее значение для определения эффективности любой программы ПРУ.
- Данная статья посвящена оценке *в рамках* ПРУ, которая относится к однозначной и четкой оценке профессионального обучения учителей, отражающей изменения в их индивидуальных убеждениях, знаниях и практике. Оценка в рамках ПРУ изначально сложна, часто недостаточно четко связана с различными дискурсами, отношениями властей и иерархиями.
- Проведение эффективной оценки обучения учителей и их подготовки в рамках крупномасштабных программ ПРУ без ущерба для качества и обеспечения равных возможностей является сложной задачей. Однако некоторые многообещающие примеры из стран Глобального Юга демонстрируют, как можно улучшить масштабирование оценки с помощью технологий. Приведенные примеры также иллюстрируют типичные потребности в ресурсах для различных видов оценки масштабируемых программ, а также другие соображения для разработчиков стратегии и практиков.
- Рефлексивные структуры могут предоставить полезные рекомендации при разработке компонентов оценки в крупномасштабных программах ПРУ, принимая во внимание соображения системного уровня, проектирование оценки, контуры обратной связи, поощрение/мотивацию учителей и анализ самой схемы оценки.

Опубликовано

Фондом содействия информационным технологиям в образовании и развитии, Inc. (FIT-ED)

3/F Orcel II Building

1611 Quezon Avenue

Quezon City 1104 Филиппины

Коалиция TPD@Scale для Глобального Юга

<https://tpdatascalecoalition.org>

Данная работа была выполнена с помощью гранта Международного исследовательского центра по проблемам развития (IDRC), Оттава, Канада. Мнения, выраженные в данном документе, принадлежат авторам и не обязательно отражают точку зрения IDRC или его Совета управляющих; членов Коалиции TPD@Scale для Глобального Юга; или Фонда содействия информационным технологиям в образовании и развитии.



Фонд содействия информационным технологиям в образовании и развитии, Inc., 2022

Авторское право принадлежит Фонду содействия информационным технологиям в образовании и развитии, Inc.

Эта работа доступна по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

Рекомендуемые ссылки

Боатенг, П., и Вольфенден, Ф. (2022). *TPD@SCALE: ТЕХНИЧЕСКИЙ СПРАВОЧНЫЙ ДОКУМЕНТ: Оценка результатов в крупномасштабных программах профессионального развития учителей*. Фонд содействия информационным технологиям в образовании и развитии.

Дизайн

Крисель де Леон

Макет

Паола Мика Пеньера

Аббревиатуры

BLF	Формирование основ обучения
CPE	Computadores para Educar
EGRS	Исследование обучения чтению в младших классах
ИКТ	Информационно-коммуникационные технологии
LTCEP	Программа повышения компетентности учителей в отношении обучения
PLE	Персональное учебное пространство
PRIMR	Математика и чтение в начальной школе
GEEAP	Глобальная консультативная группа по фактическим данным в области образования
TCT	Тесты на компетентность учителя
TCTP	Tu Clase, Tu País
TEJAS	Образование с использованием технологий посредством совместных действий и стратегических инициатив
TESS-India	Обучение учителей посредством поддержки на уровне школы в Индии
TISS-ITE	Татский институт социальных наук — Интегрированный подход к технологиям в образовании
ПРУ	Профессиональное развитие учителей
ЮНЕСКО	Организация Объединённых Наций по вопросам просвещения, науки и культуры
ZEST	Замбийская программа обучения на базе школ

Таблицы и рамки

- 8-15 **Таблица 1.** Виды оценки в крупномасштабных программах ПРУ на Глобальном Юге
- 16 **Рамка 1** Перспективная практика: общенациональная система оценки и картирования компетентности учителей в Индонезии
- 17 **Рамка 2** Перспективная практика: ПРУ до и после -COVID-19 в Индии с использованием цифровых значков
- 18 **Рамка 3** Перспективная практика: рефлексивное видео в качестве оценки работы учителя, Колумбия
- 19 **Рамка 4.** Рефлексивные вопросы для разработки системы оценки учителей в крупномасштабных программах ПРУ

Введение

Данная информационная записка посвящена вопросам, связанным с оценкой в рамках крупномасштабных программ профессионального развития учителей (ПРУ). Традиционно существует две основные цели оценивания — для аттестации и для поддержки обучения (Newton, 2007). В программах профессионального обучения можно добавить третью цель: способствовать профессиональному обучению на протяжении всей карьеры через развитие навыков, необходимых профессиональному специалисту для самооценки и самоконтроля (Boud, 2000).

Крупномасштабные программы ПРУ направлены на повышение качества преподавания в школьном классе посредством обучения, основанного на практике; программы разработаны на основе концепции, согласно которой конкретные результаты для учителей, участвующих в программе, сосредоточены на изменениях в их практике работы в классе и школе. Однако работа учителей тесно связана с культурными дискурсами: конкурирующими взглядами на надлежащую профессиональную деятельность, политикой в отношении знаний, институтов и систем (включая напряженные отношения с системами нормативного регулирования), а также с системами профессиональной отчетности. Эти факторы определяют, как именно формулируются результаты. Кроме того, такие результаты часто ориентированы на краткосрочную перспективу, а не на подготовку учителей к адаптации и эффективному реагированию на долгосрочные изменения в экосистеме образования: они мало способствуют профессиональному обучению на протяжении всей карьеры.

То, как оцениваются эти результаты, не менее сложно и зависит от преобладающих взглядов на обучение, знания и роль учителя в каждом отдельном контексте. Эти аспекты будут определять, как результаты воспринимаются учителями и специалистами по оценке. В случае, когда знания рассматриваются как объективные, передаваемые и основанные на индивидуальном подходе, оценка в ПРУ будет ставить во главу угла воспроизведение знаний (изучение учебного материала) и использовать такие способы оценки, как вопросы с множественным выбором и экзамены, которые проверяют, что знают учителя. Эти формы оценивания часто рассматриваются как нейтральные: они не влияют на результаты оценивания учителей. Но когда профессиональное обучение рассматривается как социальная деятельность (формируемая и регулируемая обществом), оценка будет с большей вероятностью включать такие подходы, как учебные портфолио и взаимное наблюдение, которые учитывают исторические и социальные условия работы учителей.

Однако исследование, проведенное при подготовке данной информационной записки, показало, что в большинстве программ ПРУ, включая крупномасштабные программы в странах Глобального Юга, существуют значительные пробелы в оценке учителей. В ряде работ освещается оценка или анализ общего воздействия крупномасштабных программ ПРУ, но лишь в нескольких работах рассматривается вопрос о том, как оценивается обучение учителей *в рамках* таких программ. Такое отношение к оценке весьма нежелательно: оно чревато игнорированием обучающего потенциала оценки, в частности, возможности влиять на практику обучения и развивать способности учителей в самооценке своей работы.

Авторы данной информационной записки надеются восполнить пробелы дискуссий в этой области и начать процесс перехода к рефлексивной системе, направленной на то, чтобы поставить важные вопросы о том, как профессиональное обучение учителей, включая изменения в профессиональной практике, может быть полезно, достоверно и надежно оценено в крупномасштабных программах.

Авторы особо отмечают важность того, чтобы оценка была основана на принципе равных возможностей для учителей с точки зрения доступа, содержания и/или формы. Также подчеркивается важность оценки для разъяснения приоритетов качественного преподавания, в частности, равенства возможностей учащихся в обучении.

В начале информационной записки дается обзор нашего рабочего определения оценки и объясняется, почему она важна. Затем мы приводим типологию распространенных видов оценки в программах ПРУ и их характеристики. Рассматривая примеры для типологии, мы отдавали предпочтение подходам, которые стремятся к признанию полномочий учителя, избегают чрезмерной атомизации практики и могут быть использованы и адаптированы в различных контекстах. Это отражает нашу позицию, согласно которой практическая деятельность учителя зависит от конкретных условий, определяется сложившимися обстоятельствами и представляет собой не индивидуальную деятельность по приобретению новых знаний и навыков, а коллективную работу с учащимися (Fenwick, 2009).

В заключении информационной записки предлагаются некоторые вопросы для размышления для разработчиков стратегий, практиков и организаторов крупномасштабных программ ПРУ.

Цели оценки в программах ПРУ

Адаптируя определение ЮНЕСКО, мы определяем оценку *в рамках* ПРУ как процесс, посредством которого прогресс и достижения учителя измеряются или оцениваются в соответствии с определенными критериями качества для поддержки развития его профессиональной практики (UNESCO-IBE, n.d.). *Поэтому наше внимание сосредоточено на процессе развития непрерывного профессионального обучения учителей, а не на оценке программы и/или управлении системой оценки результатов.* В рамках данной информационной записки под оценкой ПРУ понимается общая оценка программ ПРУ и то, достигла ли программа заявленных целей и/или задач. Оценка *в рамках* ПРУ (и оценка *для* ПРУ) относится к однозначной и ясной оценке влияния, которое участие в программе оказывает на убеждения, знания и практику учителей.

Оба вида оценки имеют решающее значение для оценки общей эффективности любого проекта ПРУ, а также создания доказательной базы того, что и при каких условиях работает, и предоставления доказательств влияния на обучение учащихся. Для учителя оценка *в рамках* ПРУ служит маркером того, что ценится в профессиональной сфере, будь то профессиональные компетенции, компетенции, относящиеся к педагогике, или что-то другое. Она также предоставляет возможности для внешнего подтверждения достигнутых успехов в этих компетенциях (Mardapi & Herawan, 2018). Во многих странах с низким уровнем дохода участие в ПРУ напрямую влияет на продвижение по службе, продвижение по карьерной лестнице в рамках государственной системы образования, а иногда и на заработную плату. В тех случаях, когда ПРУ непосредственно связано только с карьерным ростом, это может создавать неблагоприятные стимулы и нацеленность на соблюдение процедурных требований, а не на преобразование устоявшейся практики. Холистическая оценка в рамках ПРУ может способствовать процессу и культуре непрерывного профессионального обучения, мотивации и совершенствованию практики. Важно, чтобы эта оценка была привязана к конкретным условиям, актуальна и позиционирована таким образом, чтобы ее цели и назначение были четко донесены до соответствующих заинтересованных сторон. Однако механизмы и инструменты оценки никогда не бывают нейтральными и, несомненно, будут по-разному интерпретироваться и восприниматься разными людьми.

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ПРУ

Данные о том, что представляет собой эффективное или успешное ПРУ в условиях низкого уровня доходов, ограничены (Boateng & Wolfenden, 2021; Haßler et al., 2018). В предложениях о проведении дополнительных исследований доминирует акцент на успеваемости учащихся (Mardapi & Herawan, 2018), что, хотя и является чрезвычайно важным, все же не затрагивает вопросы о том, как происходят явные изменения в процессах преподавания и обучения, особенно те, которые приводят к улучшению результатов учащихся. Большая часть существующих исследований по оценке в условиях низкого дохода сосредоточена на небольших, разовых программах и проектах с различными методологиями (Sims & Fletcher-Wood, 2021). последние публикации призывают к более качественной оценке таких программ и более тесной связи с результатами обучения учащихся (Porova et al., 2021). Данные из регионов с высоким уровнем дохода свидетельствуют о растущем количестве целенаправленных, серьезных исследований и исследований по выявлению причинно-следственных связей, изучающих связь между программами ПРУ и результатами обучения. Одновременно с этим исследования крупных, финансируемых донорами программ ПРУ все чаще концентрируются на результатах обучения студентов.

Однако оценке ПРУ на уровне школы часто не уделяется должного внимания (King, 2014), она считается проблематичной (Hampton et al., 2004) и редко проводится «систематически и целенаправленно» (Muijs & Lindsay, 2008, с. 196). В тех случаях, когда она проводится, она, как правило, не имеет прямых привязок к четко сформулированным результатам обучения как для учителей, так и для учащихся, поэтому такой подход является скорее интуитивным и менее систематическим (King, 2014).

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ В РАМКАХ ПРУ

В тех случаях, когда проводится оценка *в рамках* ПРУ, она традиционно сосредоточена на удовлетворенности/восприятии учителей (часто в качестве оценки используются данные самоотчетов) или на наблюдениях за классом (Hampton et al., 2004; O'Sullivan, 2011). Особой проблемой оценки в рамках ПРУ является «сбор данных о том, что на самом деле делают учителя и как они учатся в рамках программы; какие роли они играют в качестве обучающихся, а также характер и уровень их реальных возможностей для обучения» (Ingvarson et al., 2003, с. 30). Например, хотя признано, что самооценка важна для учителя, поскольку она содействует процессу формирования идентичности (Венгер, 1998), в программах ПРУ зарегистрировано мало примеров использования достоверной самооценки. Аналогичным образом, хотя широко признано, что как предоставление, так и получение обратной связи от коллег помогает обучающимся развивать важнейшие навыки обучения и понимания обратной связи как диалога о практической деятельности, в программах ПРУ можно найти лишь несколько примеров этого.

Другие ученые, такие как Мерчи и коллеги (2018), подчеркивают, что ПРУ по своей природе является сложным процессом, а многообразие его целей приводят к отсутствию ясности во многих существующих моделях оценки. Эти факторы усугубляются и становятся еще более сложными в крупномасштабных программах. В связи с этим некоторые авторы утверждают, что, возможно, лучше всего начинать с изучения воздействия проектов ПРУ только на знания учителей (King, 2014). Однако акцент на конкретных сводах знаний редко согласуется с фактическим положением дел в классе и проблемами или дилеммами, с которыми учителя сталкиваются ежедневно. Также редко признается, что профессиональное обучение формируется в сложных условиях конкретной образовательной среды, с ее особыми дискурсами, отношением властей и иерархией (Billet, 2004).

В результате вышеизложенного лишь немногие исследования или программы рассматривают, как со временем происходят изменения в убеждениях, знаниях, поведении и практике учителей благодаря участию в ПРУ. Существует также дефицит исследований, посвященных инструментам, необходимым для оценки обучения учителей с учетом сложности их практической деятельности и опыта. Более того, имеется мало исследований, которые ставят под сомнение идею о том, что профессиональное обучение является достижимым, неполитизированным и репрезентативным (Fenwick, 2009). Особенно не хватает примеров в рамках крупномасштабных программ ПРУ, в основном из-за количества необходимых дополнительных условий. Это включает в себя различные аспекты потенциала системы, качества, равенства возможностей и ресурсного обеспечения, и это лишь некоторые из них.

В таблице 1 приведены некоторые формы оценки, используемые в рамках крупномасштабных программ ПРУ, и дано описание некоторых их характеристик. Эти примеры были найдены в ходе оперативного поиска/обзора соответствующей литературы, а также предыдущих детальных исследований, проведенных в рамках работы над еще одной информационной запиской, «Информационная записка TPD@Scale: На пути к успешному профессиональному развитию учителей на Глобальном Юге» (Боатенг и Вольфенден, 2022), и «учебный сборником TPD@Scale» (Фонд содействия информационным технологиям в образовании и развитии, 2022). Далее следует формирующаяся система рефлексивных вопросов для разработчиков стратегии, реализаторов программ и практиков, призванная усовершенствовать подходы к оценке крупномасштабных программ ПРУ.

ТАБЛИЦА 1. ВИДЫ ОЦЕНКИ В КРУПНОМАСШТАБНЫХ ПРОГРАММАХ ПРУ НА ГЛОБАЛЬНОМ ЮГЕ¹

Вид оценки	Частота использования	Потребность в ресурсах (при масштабировании)			Связь с практической работой в классе	Уровень персонализации/ обратной связи с учителями	Преимущества	Недостатки	Пути совершенствования оценки при масштабировании		Примеры проектов
		Финансирование (Начальные затраты/ текущие затраты)	ИКТ	Требуется необходимый уровень квалификации персонала					При помощи ИКТ	Для обеспечения равных возможностей	
1. Обсуждения в фокус-группах/ профессиональных сообществах учителей	средняя	высокая/ высокая	низкая	высокая	Зависит от содержания вопросов/ дискуссии	высокая/средняя	Может собирать разнообразные данные, свидетельствующие об изменениях в знаниях, убеждениях, ценностях и практике учителей	• Ресурсоемкий • Может зависеть от самоотчетов об изменениях, а для того, чтобы сделать значимые выводы, необходимо использовать триангуляцию с другими доказательствами	Можно использовать ИКТ для повышения эффективности сбора/анализа данных	Обеспечивает участие учителей/ школ из разных мест, с разным опытом, происхождением, потребностями и т.д.	• Образование с использованием технологий посредством совместных действий и стратегических инициатив (Tejas) (см. Учебный сборник TPD@Scale, профиль 4) • Исследование обучения чтению в младших классах II (EGRS II) – Wits • Замбийская программа обучения на базе школ (ZEST) (см. Учебный сборник TPD@Scale, профиль 13)

¹Приведенные здесь примеры не являются исчерпывающими, они основаны на результатах, полученных в ходе изучения и поиска соответствующих работ.

Вид оценки	Частота использования	Потребность в ресурсах (при масштабировании)					Преимущества	Недостатки	Пути совершенствования оценки при масштабировании			Примеры проектов
		Финансирование (Начальные затраты/ текущие затраты)	ИКТ	Требуется необходимый уровень квалификации персонала	Связь с практической работой в классе	Уровень персонализации/ обратной связи с учителями			При помощи ИКТ	Для обеспечения равных возможностей		
2. Наблюдение за уроками/ микроэпизоды/ практика	средняя	от средней до высокой/ средняя	низкая/средняя в зависимости от используемого инструмента для проведения наблюдения и предоставления обратной связи	высокая	высокая	от средней до высокая/высокая	• Непосредственно связан с практической работой в классе и может предоставить данные о фактических изменениях в практике с течением времени, если проводится через регулярные промежутки времени • Позволяет проводить оценку улучшений/ проблем в преподавании и обучении в режиме реального времени • Может установить связь между результатами ПРУ и изменениями в практике	• Требуется значительных человеческих ресурсов, даже если в основном проводится в школе • Может требовать больших затрат времени и привлечения квалифицированного персонала в различных местах для содействия процессу наблюдения за уроком и обратной связи • Требуется тщательного планирования для обеспечения долгосрочной устойчивости	• ИКТ могут быть использованы для оказания помощи наблюдателям в более эффективном сборе данных в разных местах. • Более коллегиальный подход (например, видеоклубы, сообщества практиков) в сочетании с обучением и ресурсами может помочь учителям в проведении собственных наблюдений, рефлексии и обмене мнениями.	• Учитывает различные стартовые позиции учителей и акцентирует внимание на инклюзивной практике преподавания • Может осуществляться под руководством (подготовленных) коллег для поддержки взаимного обучения с одновременным наблюдением	• Обучение математике и чтению в начальной школе (PRIMR) / Tusome • Tejas • Программа обратной связи и коучинга для учителей штата Сеара (см. Учебный сборник TPD@Scale, профиль 7) • Формирование основ обучения (BLF) (см. учебный сборник TPD@Scale, профиль 5) • ZEST • Tu Clase, Tu País (TCTP) (см. учебный сборник TPD@Scale, профиль 11)	

Вид оценки	Частота использования	Потребность в ресурсах (при масштабировании)				Преимущества	Недостатки	Пути совершенствования оценки при масштабировании		Примеры проектов	
		Финансирование (Начальные затраты/текущие затраты)	ИКТ	Требуется необходимый уровень квалификации персонала	Связь с практической работой в классе			Уровень персонализации/обратной связи с учителями	При помощи ИКТ		Для обеспечения равных возможностей
3. Планы уроков	средняя	низкая/низкая	низкая	высокая	средняя	высокая/высокая	Позволяет оценить изменение подхода учителей к преподаванию и обучению	- Сам по себе он не рассматривает фактическое проведение урока - Проверка может отнимать много времени у руководства школы, и ее трудно провести для всех учителей в масштабируемом варианте	ИКТ могут использоваться учителями для составления планов уроков, а рецензентами для их дистанционного и более эффективного оценивания с помощью онлайн-платформы.	Обеспечивает, чтобы на уроках четко учитывались особые потребности различных типов учащихся, а учителя получали дифференцированную поддержку	- Центр экспериментального обучения Пекинского университета (см. Учебный сборник TPD@Scale, профиль 9) Татский институт социальных наук — Интегрированный подход к технологиям (TISS-ITE)

Вид оценки	Частота использования	Потребность в ресурсах (при масштабировании)					Преимущества	Недостатки	Пути совершенствования оценки при масштабировании		Примеры проектов
		Финансирование (Начальные затраты/ текущие затраты)	ИКТ	Требуется необходимый уровень квалификации персонала	Связь с практической работой в классе	Уровень персонализации/ обратной связи с учителями			При помощи ИКТ	Для обеспечения равных возможностей	
4. Тесты/ викторины/ вопросники/ вступительные/ выпускные тесты с множественным выбором	высокая	высокая/ высокая	высокая	средняя	Зависит от содержания	низкая/средняя	Может быть полезным для анализа потребностей и выявления областей для масштабируемого улучшения, но нуждается во всесторонней последующей поддержке для дальнейшего совершенствования	• Если не сопровождается адекватной последующей поддержкой/ обратной связью, то может оказаться весьма ограниченным в поддержке учителей в реальном изменении их практики • При отсутствии тщательной разработки может быть совершенно оторван от контекста, в котором преподают учителя	ИКТ можно использовать в качестве основного средства для проведения викторин/тестов и т.д.	• Обеспечивает онлайн/ офлайн режимы для различных уровней подключения и доступа • Обеспечивает дифференцированные материалы, где это возможно	• ТСТР • Программа повышения компетентности учителей в отношении обучения (LTCEP), Индонезия • Обучение учителей посредством поддержки на уровне школы в Индии (TESS-India) (см. Учебный сборник TPD@Scale, профиль 1) • TISS-ITE • Учителя для учителей (см. учебный сборник TPD@Scale, профиль 6) • ZEST • Computadores para Educar (CPE) (Учебный сборник TPD@Scale, профиль 3)

Вид оценки	Частота использования	Потребность в ресурсах (при масштабировании)					Преимущества	Недостатки	Пути совершенствования оценки при масштабировании		Примеры проектов
		Финансирование (Начальные затраты/ текущие затраты)	ИКТ	Требуется необходимый уровень квалификации персонала	Связь с практической работой в классе	Уровень персонализации/ обратной связи с учителями			При помощи ИКТ	Для обеспечения равных возможностей	
5. Онлайн-портфолио (онлайн-платформа, на которой размещаются различные сведения о знаниях, обучении и практике учителя, например, примеры планов уроков, онлайн-задания, видео, загруженные примеры работ учащихся и т.д.)	низкая	высокая/ высокая	высокая	высокая	Зависит от содержания	высокая/от средней до высокой	Может обеспечить устойчивую платформу, где учителя могут хранить материалы и анализировать свое обучение и прогресс в динамике, что повышает их ответственность за свое профессиональное обучение	• Может быть более сложным в условиях слабой инфраструктуры ИКТ • Дорогостоящее оборудование и установка • Требуется постоянное техническое обеспечение и поддержка для долгосрочной эксплуатации	Неприменимо	Включает в себя дифференцированные подходы и содержание для поддержки учителей с различными навыками, знаниями и на разных этапах их карьеры	• СРЕ • ТСТР

Вид оценки	Частота использования	Потребность в ресурсах (при масштабировании)					Преимущества	Недостатки	Пути совершенствования оценки при масштабировании		Примеры проектов
		Финансирование (Начальные затраты/ текущие затраты)	ИКТ	Требуется необходимый уровень квалификации персонала	Связь с практической работой в классе	Уровень персонализации/ обратной связи с учителями			При помощи ИКТ	Для обеспечения равных возможностей	
6. Коллегиальная оценка (Онлайн и офлайн формы сотрудничества с коллегами. Это может включать в себя рецензирование коллегами планов уроков, наблюдение за уроками, рецензирование коллегами заданий через платформы MOOK и т.д.).	низкая	низкая	от низкой до высокой в зависимости от используемых средств	высокая	Зависит от содержания заданий	высокая/высокая	Может стать устойчивым способом формирования кадрового резерва учителей, способных проводить свои мероприятия по ПРУ (например, наблюдения за уроками) и участвовать в постоянном взаимном обучении с коллегами	Ресурсоемкий на начальном этапе и требует высококачественной подготовки, методических материалов, ресурсов и т.д., чтобы обеспечить наращивание знаний и потенциала учителей для эффективного выполнения коллегиальных задач	- ИКТ могут быть использованы для оказания помощи наблюдателям в более эффективном сборе данных. - Онлайн-платформы также могут быть использованы для обеспечения возможности коллегиальной оценки в разных местах, что ведет к более широкому обмену разнообразными идеями, опытом обучения и т.д.	Обеспечивает учет и использование опыта и практики всех учителей для обеспечения/стимулирования/поддержки мотивации учителей на разных этапах их карьеры/профессионального развития	- TESS-India - TCTP - TISS-ITE - CPE

Вид оценки	Частота использования	Потребность в ресурсах (при масштабировании)					Преимущества	Недостатки	Пути совершенствования оценки при масштабировании		Примеры проектов
		Финансирование (Начальные затраты/ текущие затраты)	ИКТ	Требуется необходимый уровень квалификации персонала	Связь с практической работой в классе	Уровень персонализации/ обратной связи с учителями			При помощи ИКТ	Для обеспечения равных возможностей	
7. Рефлексивные видео/ видеозадания (например, задания, требующие от учителей проанализировать свои знания/ обучение посредством загрузки видео; задания, требующие от учителей использовать видео для демонстрации практического обучения в классе и т.д.)	низкая	высокая/ высокая	высокая	высокая	Зависит от содержания	высокая/высокая	• Инновационный способ, позволяющий учителям анализировать свою работу и получать обратную связь от наставника/коуча • Можно использовать коллегиальный подход, как упоминалось выше	Требует наличия стабильной инфраструктуры подключения к Интернету и квалифицированных кадров для просмотра видеоматериалов и предоставления обратной связи	Неприменимо	Включает дифференцированные подходы и материалы для поддержки учителей с различными навыками, знаниями и на разных этапах их карьеры	• CPE • TCTP • BLF

Вид оценки	Частота использования	Потребность в ресурсах (при масштабировании)				Преимущества	Недостатки	Пути совершенствования оценки при масштабировании		Примеры проектов	
		Финансирование (Начальные затраты/ текущие затраты)	ИКТ	Требуется необходимый уровень квалификации персонала	Связь с практической работой в классе			Уровень персонализации/ обратной связи с учителями	При помощи ИКТ		Для обеспечения равных возможностей
8. Тесты для самопроверки	высокая	низкая	средняя/ высокая	средняя	Зависит от содержания	низкая/средняя	Может быть полезным для анализа потребностей и выявления областей для масштабируемого улучшения, но нуждается во всесторонней последующей поддержке для повышения эффективности	- Если не сопровождается адекватной последующей поддержкой/обратной связью, то может оказаться весьма ограниченным в поддержке учителей в реальном изменении их практики - При отсутствии тщательной разработки может быть совершенно оторван от контекста, в котором преподают учителя	ИКТ могут использоваться в качестве основного средства для проведения тестов по самопроверке.	- Обеспечивает онлайн/офлайн режимы для различных уровней подключения и доступа - Обеспечивает дифференцированные материалы, где это возможно	ТСТР

Каждый вид оценки должен рассматриваться комплексно и анализироваться с точки зрения того, как он работает вместе с другими ключевыми благоприятными факторами в системе, а также с другими основными компонентами программы ПРУ. Как отмечается в еще одной нашей информационной записке (Боатенг и Вольфенден, 2022), высококачественные крупномасштабные программы ПРУ должны 1) способствовать развитию учительской самостоятельности и инклюзивности как для учителей, так и для учащихся; 2) быть аутентичными и основанными на работе в классе; 3) активно поощрять рефлексивную практику; 4) предоставлять широкие возможности для совместного обучения с коллегами; и 5) быть устойчивыми на протяжении длительного срока.

Рефлексивная структура для начала переосмысления оценки в крупномасштабных программах ПРУ

Этот заключительный раздел посвящен важным вопросам, которыми следует руководствоваться при разработке и совершенствовании оценки в крупномасштабных программах ПРУ. Как показано в таблице 1, в то время как каждый отдельный вид оценки учителей имеет свои преимущества и недостатки, любая выбранная комбинация этих видов оценки наиболее эффективна, когда она тщательно подобрана и интегрирована в целостную систему ПРУ. Об этом свидетельствуют примеры, представленные в рамках 1-3. Эти примеры перспективной практики показывают, как в индонезийском, индийском и колумбийском контекстах предпринимаются попытки оценки в рамках крупномасштабных программ ПРУ с использованием подходов к картированию компетенций, открытых цифровых значков и рефлексивных видеоматериалов в качестве составной части соответствующих более широких рамок ПРУ.

В примере из Индонезии (рамка 1) многократное использование Программы повышения компетентности учителей в отношении обучения (LTCEP) является попыткой преодолеть известное несовершенство перечней компетентности в отражении сложности и полноты процесса применения знаний учителями на уроках. Между тем привязка небольшого количества оценок к открытому цифровому значку была хорошо воспринята учителями в рамках пилотного проекта в Индии (вставка 2).

Рамка 1 Перспективная практика: общенациональная система оценки и картирования компетентности учителей в Индонезии

В 2012 году Индонезия начала аттестацию учителей в рамках национального процесса картирования компетентности учителей, при этом численность учителей составляет около трех миллионов человек. В рамках аттестации оценивается профессиональная и педагогическая компетентность учителей и используются как онлайн, так и офлайн форматы (в зависимости от местных возможностей подключения к сети). В 2015 году аттестация охватила примерно 2,7 млн учителей. Вот ее цели: 1) получение информации о количестве учителей, достигших требуемого уровня профессиональной и педагогической компетентности; 2) создание карты компетентности учителей, которая используется государством для организации последующего обучения и подготовки учителей; и 3) оценка работы учителей и разработка дальнейшей политики в этой области. С точки зрения организации аттестация проходила в форме двухчасового теста с 60-100 вопросами с вариантами ответов (четыре варианта для каждого вопроса).

Аттестация учителей в Индонезии является ключевым фактором карьерного роста. После прохождения теста и создания профиля компетенций он используется учителями в качестве руководства для саморазвития, а также для оказания поддержки в рамках ПРУ. Для оценки прогресса проводятся повторные аттестации через регулярные промежутки времени. Новые результаты аттестации затем используются в качестве основы для последующих рекомендаций и повышения квалификации учителей.

В 2016 году правительство запустило стратегию последующих действий в отношении результатов аттестации в рамках Программы обучения для повышения компетентности учителей (LTCEP). Программа LTCEP предоставляет возможности для обучения с целью повышения способностей и компетентности учителей в выполнении профессиональных обязанностей. Мероприятия по ПРУ направлены на развитие способностей, отношения и навыков учителей с целью повлиять на работу учителя и процесс преподавания и обучения в классе. Эти мероприятия предлагаются в форме очного обучения, онлайн-обучения или сочетания обоих вариантов в зависимости от компетентности учителей и интенсивности необходимой поддержки.

Источник: Mardapi & Herawan, 2018

Рамка 2. Перспективная практика: ПРУ до и после -COVID-19 в Индии с использованием цифровых значков

Пандемия COVID-19 еще больше акцентировала внимание на необходимости масштабной поддержки учителей. В связи с этим правительство Индии рассматривает возможность использования открытых цифровых значков для поддержки масштабных действий в области ПРУ. Открытые цифровые значки получили всемирное признание как средство для разработки, признания заслуг, поощрения и мониторинга профессионального обучения учителей, однако во многих странах в настоящее время значки используются редко. Тем не менее, семинары и пилотные проекты, реализованные Открытым университетом Великобритании и Татским институтом социальных наук Индии в Ассаме, продемонстрировали, как цифровые значки могут быть использованы для поддержки профессионального обучения.

Исследование показало, что открытые цифровые значки, связанные с небольшими, короткими и отдельными успехами, повышают статус и обеспечивают признание достижений учителей. Значки предоставляют значительную гибкость в отношении того, что может быть, подтверждено, оценено и отмечено наградой, обеспечивают ясность для учителей в плане формулировки ожидаемых результатов, масштабируемость за счет предоставления потенциальной общей цифровой единицы для местных, региональных и национальных систем ПРУ, вовлеченность за счет предоставления учителям возможности выбора значков для поддержки своих путей профессионального обучения и возможность делиться своими достижениями с другими учителями. Это, в свою очередь, укрепляет у учителей уверенность в своих силах и повышает их самооценку, способствует признанию со стороны сообщества, а также служит показателем прогресса отдельных учителей и планирования будущей работы по профессиональному развитию.

Источник: Cross et al., 2021

В качестве последнего примера можно привести программу Computadores para Educar (CPE) в Колумбии (рамка 3), которая пытается масштабировать отражение практики в видео, создаваемом учителями. Видео может выступать в двух ролях: как форма оценки и как инструмент, который сам по себе является средством обучения.

Рамка 3. Перспективная практика: рефлексивное видео в качестве оценки работы учителя, Колумбия

Computadores Para Educar (CPE) — это программа, осуществляемая правительством Колумбии, которая способствует инновациям в сфере образования посредством обеспечения доступа, использования и внедрения технологий в школах страны. Программа CPE предлагает обучение на основе ИКТ, предоставляя колумбийским школам компьютеры и подключение к Интернету. Возможности для ПРУ обеспечиваются в партнерстве с местными университетами, которые расположены в соответствующих регионах.

Программа обеспечивает дифференцированное обучение по определенному Министерством образования «Инновационному маршруту в образовании», целью которого является развитие ИКТ-компетенций учителей. Этот курс предлагается в форме смешанного обучения и состоит из четырех модулей с постепенным нарастанием сложности.

Что касается оценки учителей, то кураторы программы проводят для них входной и итоговый тест на знание ИКТ. В конце каждого уровня/модуля курса необходимо сдать четыре теста на проверку знаний. Конечный продукт — итоговая оценка — представляет собой видео, снятое учителем, в котором документируется процесс обучения по всем четырем модулям. Видео остается в качестве свидетельства в персональном учебном пространстве (PLE) учителя и ученика.

Источник: SUMMA, 2021

Эти примеры демонстрируют зарождение новых перспективных подходов к оценке в ПРУ. Оценка в рамках крупномасштабных программ ПРУ часто является более сложной задачей из-за огромной численности преподавательского состава, неравномерного распределения ресурсов и кадрового потенциала, логистических проблем, финансирования, последовательности в проведении политики, а также того, как это связано с мотивацией учителей, карьерным ростом, выбором учителя, вопросами обеспечения равных возможностей и так далее. Однако более рефлексивный подход к разработке ПРУ способен приблизить нас к более эффективным методам работы по масштабированию.

В рамке 4 представлена формирующаяся система рефлексивных вопросов и рекомендаций для разработки программы, которая может стать подспорьем для разработчиков стратегий, практиков и организаторов крупномасштабных программ ПРУ. Конечно, многие из этих вопросов требуют целостного и комплексного подхода к рассмотрению целого ряда проблем.

Рамка 4. Рефлексивные вопросы для разработки системы оценки учителей в крупномасштабных программах ПРУ

Системные условия

- Как схема оценки вписывается в текущие возможности системы?
- Какие возможности и проблемы могут повлиять на проведение оценки в различных условиях, (например, север/юг, город/пригород/сельская местность)?
- Какие специалисты необходимы на уровне школы/района/региона/страны для обеспечения устойчивости процесса оценивания?
- Как подход к оценке согласуется с существующими стандартами компетентности учителей?

Разработка системы оценки

- Как можно добиться того, чтобы в различных аспектах оценки (структура, информационное наполнение и доступность) учитывались интересы всех учителей и их различные стартовые позиции (знания/навыки/практика)?
- Как при разработке оценки учитываются различные стартовые условия в классе в разных частях страны?
- Какие виды стратегий экспертной оценки могут использовать учителя?
- Связана ли оценка с результатами обучения учащихся?
- Как при оценке учитываются различные формы инклюзивности как для учителей, так и для учеников?
- Какая доля оценки относится к практической работе в классе?
 - Уделяется ли этому достаточное внимание?
- Какие изменения ожидаются в знаниях/методах работы/навыках учителя, и как они будут применяться при работе в классе?

Обратная связь

- Какие возможности есть у учителей для анализа своей работы, индивидуального или совместного?
- Каким образом учителям предоставляются возможности для обмена опытом и сотрудничества с другими специалистами на школьном и местном уровнях в целях более эффективного обучения?
- Как учителя получают обратную связь?
 - Как обратная связь, которую получают учителя, связана с дальнейшим профессиональным обучением?
- Какую дальнейшую поддержку получают учителя?
 - Как будет оцениваться и обеспечиваться эта последующая поддержка?

Признание заслуг

- Как подтверждается/признается/награждается/отмечается достигнутый прогресс в профессиональной компетентности учителей?
 - Какие различные механизмы используются?
 - Какие используются критерии?

Анализ системы оценки результатов в программе ПРУ

- Какие механизмы используются для определения опыта учителей в том, что касается методов и задач оценки знаний?
 - Как это поможет улучшить программу?
- Какой вид оценки наиболее полезен для учителей и почему?
- Как проводится анализ оценки результатов с точки зрения качества, экономической эффективности и предоставления равных возможностей?
- Предоставляют ли система/инструменты оценки соответствующие данные, которые могут помочь учителям улучшить свою профессиональную деятельность?

Направления для дальнейшего исследования

Для получения дополнительных фактических данных в этой области мы предлагаем следующие ключевые направления для дальнейшего исследования:

- Характеристики эффективных крупномасштабных программ ПРУ в странах с низким уровнем дохода
- Оценка профессионального обучения учителей и изменений в работе учителей в классе

Библиография

- Boateng, P., & Wolfenden, F. (2022). *TPD@Scale briefing note: Moving towards successful teacher professional development in the Global South*. Foundation for Information Technology Education and Development.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*. <https://doi.org/10.1080/713695728>
- Cross, S., Adinolfi, L., Charania, A., Wolfenden, F., Ramchand, M., Sen, S., Paltiwale, S., Coughlan, E., Shende, S., Sarkar, D., Chatterjee, A., & Balli, O. (2021). *Teachers' professional learning during and after Covid: A role for open digital badges*. The Open University, UK.
- Fenwick, T. (2009). Making to measure? Reconsidering assessment in professional continuing education. *Studies in Continuing Education*, 31(3), 229-244. <https://doi.org/10.1080/01580370903271446>
- Foundation for Information Technology Education and Development. (2022). *TPD@Scale Compendium*.
- Hampton, G., Rhodes, C., & Stokes, M. (2004). *A practical guide to mentoring, coaching, and peer-networking: Teacher professional development in schools and colleges* (1st ed.). Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203591949>
- Haßler, B., Hennessy, S., & Hofmann, R. (2018). Sustaining and scaling pedagogic innovation in Sub-Saharan Africa: Grounded insights for teacher professional development. *Journal of Learning for Development*, 5(1), 58-78.
- Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2003). Evaluating the quality and impact of professional development programs. In M. Meiers (Ed.), *ACER Research Conference Proceedings 2003. Building teacher quality: What does the research tell us?* (pp. 28-34). ACER.
- JISC. (2015). *Transforming assessment and feedback with technology*.
- King, F. (2014). Evaluating the impact of teacher professional development: An evidence-based framework. *Professional Development in Education*, 40(1), 89-111. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.823099>
- Mardapi, D., & Herawan, T. (2018). Assessing teacher competence and its follow-up to support professional development sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(1), 106-123. <https://doi.org/10.2478/jtes-2018-0007>
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). Evaluating teachers' professional development initiatives: Towards an extended evaluative framework. *Research Papers in Education*, 33(2), 143-168. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1271003>
- Muijs, D., & Lindsay, G. (2008). Where are we at? An empirical study of levels and methods of evaluating continuing professional development. *British Educational Research Journal*, 34(2), 195-211. <https://doi.org/10.1080/01411920701532194>

- Newton, P. (2007) Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. <https://doi.org/10.1080/09695940701478321>
- O'Sullivan, H. (2011). Leading and managing professional learning in schools. In H. O'Sullivan, & J. West-Burnham (Eds.), *Leading and managing schools* (pp. 111-125). Sage.
- Popova, A., Evans, D.K., Breeding, M.E., & Arancibia, V. (2021). Teacher professional development around the world: The gap between evidence and practice. *The World Bank Research Observer*, 1-30. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47-63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>
- SUMMA. (2021). *ICT-mediated teacher training models: A multi-case study of initiatives in Latin America*. Unpublished manuscript.
- UNESCO International Bureau of Education. (n.d.). *Assessment*.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity. (Learning in doing: Social, cognitive, and computational perspectives)*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>