

На пути к успешному профессиональному развитию учителей на Глобальном Юге

Перл Боатенг и Фрида Вольфенден
2022

Пояснительная записка

- Данные о том, что представляет собой эффективное и/или успешное профессиональное развитие учителей (ПРУ) в условиях низкого уровня доходов, ограничены. На эффективность ПРУ в условиях низкого уровня доходов может повлиять ряд факторов. Они варьируются от проблем в области начального педагогического образования до механизмов проверки и инспекции школ и, совсем недавно, пандемии COVID-19.
- Тем не менее, есть несколько обнадеживающих примеров ПРУ из стран Глобального Юга, которые выделяют пять ключевых тематических областей для рассмотрения при разработке масштабируемых программ ПРУ. Среди них: признание учителей в качестве профессионалов/проводников перемен; адекватная поддержка учителей, помогающая им удовлетворять потребности учащихся; разработка ПРУ, основанного на учете конкретных условий, аутентичного и ориентированного на практику; предоставление возможностей для рефлексивной практики, взаимного обучения/сотрудничества, создание учительских сообществ; устойчивый подход, рассчитанный на длительный срок. Еще одним важным направлением, которое, как было показано, повышает качество преподавания, является коучинг.
- При разработке масштабируемой программы ПРУ необходимо учитывать ряд контекстуальных вопросов и их взаимодействие на различных уровнях (система, школа, класс и учитель).

Опубликовано

Фондом содействия информационным технологиям в образовании и развитии, Inc. (FIT-ED)
3/F Orcel II Building
1611 Quezon Avenue
Quezon City 1104 Philippines

Коалиция TPD@Scale для Глобального Юга
<https://tpdatyscalecoalition.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: На пути к успешному профессиональному развитию учителей на Глобальном Юге*. Фонд содействия информационным технологиям в образовании и развитии.

Фото

ELLN Digital by FIT-ED, Inc. (стр. 8)

Дизайн

Крисель де Леон

Макет

Паола Мика Пеньера

Аббревиатуры

BLF	Формирование основ обучения
ELLN	Язык, грамота и счет в раннем возрасте
ИКТ	Информационно-коммуникационные технологии
НПО	Начальное педагогическое образование
LAC	Ячейка по содействию учебному процессу
MOOK	Массовые открытые онлайн-курсы
НПО	Неправительственная организация
ООР	Открытые образовательные ресурсы
TESS-India	Обучение учителей посредством поддержки на уровне школы в Индии
ПРУ	Профессиональное развитие учителей

Рамки и рисунки

- 7 **Рамка 1** Учителя как проводники перемен
- 8 **Рамка 2** Совершенствование обучения и улучшение результатов учащихся с помощью ПРУ
- 9 **Рамка 3** Специализированные ресурсы для персонализации ПРУ
- 10 **Рамка 4.** Аналитические сообщества учителей на базе школы
- 11 **Рамка 5** Комплексный и устойчивый подход к ПРУ
- 13 **Рис. 1** Факторы, способствующие успешному проведению ПРУ в регионах с низким уровнем дохода

Введение

Общепризнано, что данные о том, что представляет собой эффективное и/или успешное профессиональное развитие учителей (ПРУ) в условиях низкого уровня доходов, ограничены (Haßler et al., 2018). В большинстве существующих обзоров из развивающихся стран анализируются небольшие, единоразовые программы и мероприятия с различными методологиями оценки (Sims & Fletcher-Wood, 2020). Тем не менее, некоторые многообещающие данные из регионов с низким уровнем доходов уже позволяют составить мнение о характеристиках успешных ПРУ на Глобальном Юге, и они приобретают все большее значение сегодня, в период восстановления после COVID-19.

Наше рабочее определение ПРУ описывает его как долгосрочный, непрерывный процесс, включающий регулярные возможности для «развития навыков, знаний, опыта и других характеристик человека, выступающего в роли учителя» (OECD, 2009, стр. 49). ПРУ может включать в себя официальные курсы, неформальные учебные мероприятия (например, мастер-классы и семинары) и неформальный опыт (например, участие в профессиональном учебном сообществе). Что еще более важно, эффективное ПРУ планируется систематически и призвано способствовать профессиональному росту и развитию (Villegas-Reimers, 2003).

В данном справочном документе объединены современные представления о характеристиках, которые имеют наибольший потенциал для позитивного влияния на поведение учителей и, в конечном счете, на результаты обучения. Более основательные, серьезные исследования из контекстов с высоким или средним уровнем дохода обеспечивают плодотворную основу для этого обсуждения, например, принципы, определенные в работе Дарлинг-Хаммонд (Darling-Hammond et al.) (2017). Эти выводы будут контекстуализированы для изучения взаимосвязи между макро-, мезо- и микроконтекстами, характерными для Глобального Юга.

Политический контекст: Проблемы профессионального развития и обучения учителей на Глобальном Юге

Начальное педагогическое образование является недостаточно доступным и качественным.

Политика всеобщего образования и последующее быстрое расширение преподавательского состава означает, что многие учителя не получили начального педагогического образования (НПО) ни в какой форме, прежде чем переступить порог класса (Orr et al., 2013). Там, где существует НПО, многочисленные исследования указывают на перегруженные, устаревшие учебные программы НПО, которые сфокусированы на общей педагогике; большой разрыв между теорией и практикой (Haßler, 2020); отсутствие моделирования «передового опыта»; нехватку подготовленных/опытных специалистов по подготовке учителей (Bainton et al., 2016); слабость приобретенных педагогических знаний; отсутствие последующей наставнической поддержки для учителей; и несоответствие между продвигаемыми педагогическими методами, ориентированными на ученика, и стилями обучения НПО, ориентированными на учителя.

Кроме того, разработчики и реализаторы программ НПО редко применяют целостный подход.

Зачастую в НПО не учитывается влияние предыдущего опыта, ценностей и убеждений учителей на их практическую работу в классе (Westbrook et al., 2013), а также причины, по которым это влияние может вызвать проблемы. Представления о «хорошем преподавании» как у учителей, так и у специалистов по подготовке учителей редко отражают эффективную практику и часто противоречат принципам образования, ориентированного на ученика, обычно продвигаемым на уровне государственной политики (Akyeampong et al., 2013).

Учебные программы ITE, учебные программы учащихся, педагогические методики и системы оценки учащихся часто не согласованы друг с другом. Учебные программы, педагогические методики и оценка знаний учащихся критически взаимосвязаны и оказывают взаимное влияние друг на друга в повседневном взаимодействии в классе и в работе учителя. Во многих контекстах учебные программы НПО (и ПРУ) плохо согласуются или не согласуются с учебными программами для учащихся, по которым должны преподавать учителя, а также с педагогическими стилями, которые им рекомендуется использовать (Allier-Gagneur et al., 2020). Поскольку учебные программы для учащихся, как правило, очень требовательны, централизованы и сопровождаются ответственными экзаменами, это обычно имеет «сильный обратный эффект» и посылает учителям четкие сигналы о том, на каких темах, концепциях и навыках они должны сосредоточиться. В результате учителя могут использовать в большей степени методы, ориентированные на учителя, чтобы быстро пройти учебную программу и «учить для сдачи теста» (Somerset, 2011).

Доступ к ПРУ и частота его проведения часто носят нерегулярный характер и/или не соблюдается принцип предоставления равных возможностей. Обеспечение ПРУ часто не соответствует требованиям или отсутствует по разным причинам: недостаточное финансирование; отсутствие структуры для ПРУ; отсутствие более опытных, квалифицированных специалистов по подготовке учителей и наставников для оказания учителям регулярной поддержки на постоянной основе. Аналогичным образом, сами специалисты по подготовке учителей часто не имеют необходимой поддержки в области наращивания потенциала для расширения собственных навыков и опыта. Доминирует ПРУ в форме каскадного обучения и разовых семинаров, однако имеющиеся данные убедительно свидетельствуют о неэффективности этих подходов (Westbrook et al., 2013). Таким образом, существующие в настоящее время формы ПРУ редко предоставляют устойчивые возможности для аутентичной, аналитической практики и возможности для взаимного обучения.

Цель и задачи ПРУ не всегда ясны и редко определяются исходя из ожидаемых результатов обучения. В некоторых исследованиях сообщается о некоторой неопределенности среди учителей в отношении определения ПРУ. При этом многие понимают ПРУ как способ повышения существующей квалификации, а не как программу, направленную на повышение качества обучения учащихся (Hardman et al., 2011). Вследствие этого, основное внимание в рамках ПРУ, как правило, уделяется посещаемости и прохождению курса обучения, а не совершенствованию практики работы учителей в классе.

Во многих случаях ПРУ напрямую не направлена на удовлетворение потребностей в профессиональном обучении, вытекающих из потребностей учащихся в обучении. Вместо этого, большинство исследований сконцентрированы на том, применяют ли учителя методы, представленные в программах педагогического образования, и используют ли они самоотчеты в качестве оценки. Однако это не помогает учителям понять, почему происходит разделение учеников по их положению в классе. Как отмечает Алье Ганьер (Allier Gagneur et al., 2020), эффект наблюдателя, т.е. вероятность того, что учителя прилагают дополнительные усилия для использования новых методов, находясь под наблюдением, обсуждается редко. Еще одно исследование из Южной Африки показывает, что во многих случаях учителя принимают «форму», а не «содержание» педагогической реформы, ориентированной на ученика, т.е. организуют учащихся для групповой работы, но не меняют характер заданий и взаимодействия в классе (Brodie et al., 2002).

Реалии учебного класса и условия работы также недостаточно учитываются при разработке ПРУ. Успешные программы педагогического образования (как до поступления на работу, так и без отрыва от нее) должны учитывать повседневные реалии учебного класса, а также мотивацию и способность учителей проводить реформы в классе. Несмотря на это, в политике, реформах и разработке мероприятий по профессиональному обучению на макроуровне зачастую мало учитываются реалии классов, в которых работают учителя. Эти реалии включают языковое разнообразие в классе, гендерное неравенство, потребности учащихся первого поколения и детей с ограниченными возможностями/особыми потребностями, ограниченность ресурсов (Hardman, et al., 2011).

Механизмы мониторинга и инспекции школ также оказывают сдерживающее влияние на практику работы учителей и могут поощрять дидактические, неэффективные педагогические методы, вместо того, чтобы поддерживать готовность к экспериментам и анализу новых подходов благодаря ПРУ. Другие причины отсутствия заинтересованности в ПРУ и в новых методах преподавания могут включать в себя нагрузку учителей, внешние обязанности и обязательства, отсутствие или нехватку времени, отведенного на непрерывное ПРУ, логистические ограничения и организацию ПРУ.

Пандемия COVID-19 создала беспрецедентные проблемы для преподавания и обучения, но также предоставила возможности для изменения конфигурации ПРУ. С самого начала пандемии перед учителями во всем мире сразу же встала задача по применению подходов дистанционного обучения, зачастую без достаточного руководства, подготовки и ресурсов. Во многих контекстах, в том числе на Глобальном Юге, ПРУ перешли в режим онлайн или осуществлялись с помощью телефона, видео- и радиосвязи. Однако такая форма поддержки часто не доходит до учителей, работающих в маргинализированных сообществах. Даже в условиях достаточной цифровой инфраструктуры многим педагогам не хватает уверенности и/или самых базовых навыков в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Это означает, что они, скорее всего, будут испытывать трудности с постоянным профессиональным развитием, не говоря уже о содействии качественному дистанционному обучению с использованием ИКТ (ООН, 2020; Liyanagunawardena, 2013). Спустя более чем год после начала пандемии в открытом доступе имелось лишь несколько оценок дистанционных мероприятий по ПРУ. Создание такой базы данных будет способствовать углублению нашего понимания любых изменений в навыках учителей в области ИКТ и способов, с помощью которых технологии могут способствовать повышению уровня профессионального обучения всех учителей.

Что нам известно об успешном ПРУ на Глобальном Юге?

В ряде недавних исследований были представлены отличительные характеристики и принципы, которые следует учитывать при разработке ПРУ (см. Allier-Gagneur et al., 2020; Bainton et al., 2016; Burns & Lawrie, 2015; Haßler, 2020; Haßler et al., 2020; Naylor & Sayed 2014; Popova et al., 2021; Power et al., 2019; Westbrook et al., 2013). Несмотря на отсутствие определенного единого мнения, некоторые возникающие темы представляются как направления, имеющие общее актуальное значение для целого ряда различных исследований, посвященных успешному проведению ПРУ в условиях низкого уровня доходов. В конечном итоге, успешное ПРУ эффективно моделирует желаемую практику и позволяет учителям учиться в процессе практической деятельности таким образом, чтобы удовлетворять свои собственные потребности в обучении, основывается на совместном изучении и анализе, создает условия, в которых учителя обладают полномочиями и пользуются ими, и обеспечивает доступ к экспертным знаниям в различных формах.

Ниже перечислены пять ключевых аспектов, которые мы выявили в ходе различных исследований, посвященных ПРУ на Глобальном Юге. Учебные кейсы, приведенные далее в рамках, иллюстрируют выявленные темы на примерах из практики. Следует отметить, что примеры в учебных кейсах — это примеры «масштабируемых» программ с имеющимися в наличии данными. Мы допускаем, что существуют и менее масштабные проекты, которые также могут стать полезным источником информации.

УСПЕШНОЕ ПРУ:

1 УЧИТЕЛЯ ПРИЗНАЮТСЯ СПЕЦИАЛИСТАМИ-ПРОФЕССИОНАЛАМИ

Учителя часто начинают участвовать в ПРУ уже имея многолетний опыт, и важно, чтобы этот опыт не игнорировался и не принижался. Практические и профессиональные знания учителей должны признаваться, чтобы мотивировать их к участию в ПРУ и использовать их разносторонний опыт и знания посредством диалога в духе сотрудничества и взаимного обучения. Учитывая это, учителям должны быть предоставлены выбор и возможность самим определять направления своего профессионального обучения как специалистов с навыками рефлексии. (SUMMA, 2021). Этого можно добиться путем удовлетворения потребностей учителей, выявленных ими самими, применения коммуникативной методики и предоставления возможностей для критического исследования, активного обучения и сотрудничества между учителями для поддержки в удовлетворении потребностей учащихся (Haßler et al., 2020). В рамке 1 рассказывается о том, как подход международной НПО к ПРУ расширяет возможности учителей в качестве проводников перемен в своих школьных сообществах.

Рамка 1 Учителя как проводники перемен

В подходе НПО STIR Education к ПРУ используются сообщества специалистов-практиков под руководством представителей школьного округа и других учителей с целью улучшения профессиональных моделей поведения учителей и усиление чувства их причастности к позитивным изменениям в своих классах и школах. Учителя делятся эффективными методами, которые они применяют, им предоставляются данные и исследования о том, что повышает вовлеченность учащихся, и им предстоит пройти «испытания» по улучшению школьной культуры и результатов класса в течение определенного периода времени. Когда учитель становится участником программы, он получает статус «младшего проводника перемен», через год он становится «проводником перемен», затем «ведущим проводником перемен» после завершения первого испытания и, наконец, «мастером» после второго испытания в знак признания его заслуг, успехов и достижений в ходе программы (ID Insight, 2018).

Независимое рандомизированное контролируемое исследование программы STIR в Дели, финансируемое Всемирным банком, показало, что даже если только пятая часть учителей в школе имела доступ к этой программе, во всей школе наблюдалось значительное статистически значимое повышение уровня обучения по математике (0,11 стандартного отклонения по всей школе). Такое сильное «побочное» повышение успеваемости во всей школе совпало со статистически значимым повышением установки на развитие и мотивации учителей. В Уганде учителя сообщили о повышении уверенности в своих педагогических способностях, более активном экспериментировании, использовании учебных пособий и улучшении техники опроса на уроках (Wolfenden et al., 2018).

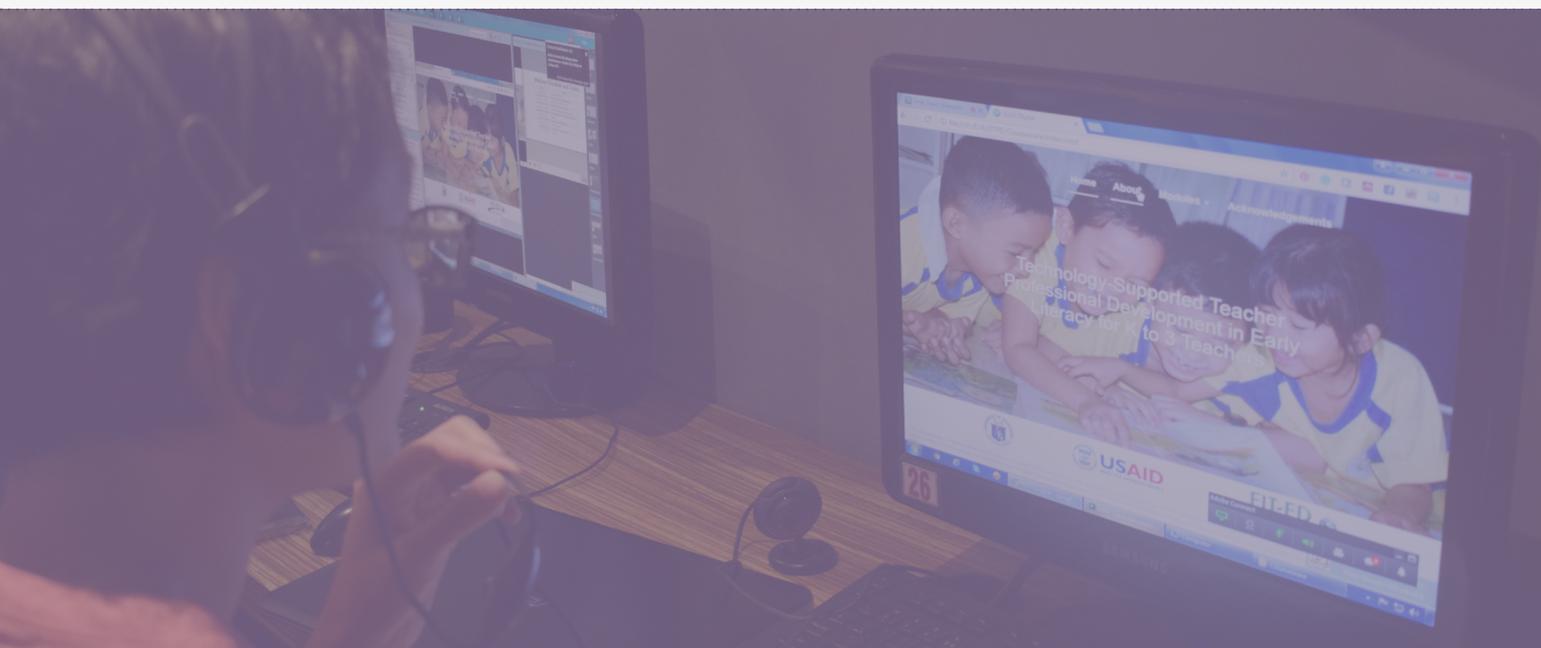
2 ПОМОГАЕТ УЧИТЕЛЯМ СОСРЕДОТОЧИТЬСЯ НА УЧЕБНЫХ ПОТРЕБНОСТЯХ ВСЕХ СВОИХ УЧЕНИКОВ

В настоящее время при разработке и оценке ПРУ основное внимание уделяется главным образом изменению поведения учителей, что, как предполагается, приведет к повышению качества преподавания и обучения. В тех случаях, когда проводится связь с результатами обучения, они часто узко определяются в терминах грамоты и счета, а потребности наиболее маргинализированных учащихся (и учителей) редко учитываются. Необходимо стимулировать и поддерживать учителей, проводящих в классе исследования и эксперименты, связанные с их предметом, учениками и условиями работы. Любые последующие изменения в практике работы и взаимодействия в классе должны акцентировать внимание на многочисленных аспектах обучения учащихся и их взглядах на то, что они ценят, а не только на результатах оценки. Эффективные программы ПРУ помогают учителям распознавать маргинализацию, реагировать на нее и ее последствия для обучения. Это часто связано с изменением взгляда на методы работы, что приводит к расширению их арсенала, как показано в примере в рамке 2.

Рамка 2. Совершенствование обучения и повышение результатов учащихся с помощью ПРУ

Программа ПРУ «Раннее обучение языку, грамоте и счету с помощью цифровых технологий» (ELLN Digital) направлена на улучшение преподавания навыков грамоты и счета на уровне К-3 (с детского сада до 3 класса). Эта программа смешанного типа сочетает в себе самостоятельное изучение интерактивных офлайн-материалов в гибком режиме с участием в еженедельных очных занятиях на базе школы. Каждую неделю учителя должны выполнять упражнения или задания, которые часто связаны с работой в классе. Эти коллективные ячейки по содействию учебному процессу (LAC) работают под руководством коллеги-наставника. Наставникам из числа коллег помогают фасилитаторы сектора по обучению, которые могут посещать их и оказывать поддержку по телефону и с помощью СМС (Oakley et al., 2018).

Оценка результатов пилотной программы ELLN Digital показала, что *«учителя изменили свои взгляды на то, как следует обучать грамоте на уровне К-3»* (Oakley et al., 2018, с. 22). Учителя сообщили, что узнали новые способы оценки своих учеников и планирования дифференцированного обучения. Это оказало положительное влияние на учащихся с точки зрения их *«мотивации, желания учиться, удовольствия и общего уровня активности»* (Oakley et al., 2018, с. 21).



3 ОНО СИТУАТИВНО, АУТЕНТИЧНО И ОСНОВАНО НА ПРАКТИКЕ.

Многочисленные исследования, включая недавние данные из Эквадора (SUMMA, 2020), подчеркивают важность того, чтобы ПРУ было контекстуализировано и сосредоточено на практике и условиях работы в классе, а также предусматривало рекомендации по экспериментированию с новыми практиками в исследовательском ключе, связанном с предметом, учениками и конкретной ситуацией, в которой находится учитель. Также важно, чтобы содержание ПРУ соответствовало учебным потребностям учителей, которые, в свою очередь, будут учитывать учебные потребности своих учеников (Akyeampong et al., 2011; Allier-Gagneur et al., 2020; Burns & Lawrie, 2015; Bainton et al., 2016; Haßler, 2020; Haßler et al., 2020; Naylor & Sayed, 2014; Power et al., 2019; Westbrook et al., 2013). При адаптации любых программ ПРУ к конкретным условиям, несмотря на наличие определенных мезо-факторов (например, страна, регион, уровень школы, предмет, национальные языки), которые обычно считаются важными для такой адаптации, есть некоторые свидетельства того, что существуют и микрофакторы, относящиеся к конкретным обстоятельствам школы и учителя, которые могут быть столь же значимыми (Haßler et al., 2019). Хотя индивидуальный подход к адаптации на уровне школы и отдельного учителя будет сложным, более глубокое изучение того, как можно децентрализовать и адаптировать ПРУ к условиям школы и потребностям учителей, является жизненно важным, как показывает опыт программы «Обучение учителей посредством поддержки на уровне школы в Индии» (TESS-India) (см. рамку 3).

Рамка 3 Специализированные ресурсы для персонализации ПРУ

Комплексный набор из 191 открытого образовательного ресурса (ООР) в программе TESS-India вооружает учителей знаниями и навыками для активного вовлечения своих учеников в содержательное обучение. Комплект состоит из 105 учебных модулей для повышения квалификации учителей, 20 модулей для школьного руководства, 10 принципов практики, 55 видеоматериалов о реальном преподавании в классе, а также базы ресурсов, предлагающей модели преподавания и обучения с использованием ООР. Ресурсы доступны в нескольких форматах, на разных языках и вариантах языков для разных штатов. Центральное место в ресурсах занимают занятия, которые учителя могут проводить в своих классах: они отражают основные аспекты школьной программы и моделируют педагогические подходы, основанные на активном участии.

Созданный в сотрудничестве с более чем 200 индийскими и международными экспертами по профессиональному развитию учителей, онлайн-комплект инструментов позволяет учителям воплотить педагогическую стратегию в реальную практику. Онлайн-ресурсы можно выбирать, упорядочивать и гибко адаптировать в соответствии с приоритетами штатов, районов, школ или отдельных учителей. Учителя могут использовать ресурсы для обучения самостоятельно или при поддержке специалистов по подготовке учителей.

Специалистам по подготовке учителей также оказывается поддержка в виде бесплатных массовых открытых онлайн-курсов (МООК), доступных на английском и хинди. Более 50 000 участников окончили эти МООК (Koomar et al, 2020). Данные Вольфенден (Wolfenden et al., 2017) свидетельствуют: программа способствовала тому, что учителя пытались использовать более интерактивные и партисипативные методы как в планировании уроков, так и в преподавании в классе. В исследовании Вольфенден и ее коллег (2017) также говорится о повышении цифровой грамотности учителей после участия в программе.

4 ВКЛЮЧАЕТ ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ ПРАКТИКИ И ВЗАИМНОГО ОБУЧЕНИЯ/СОТРУДНИЧЕСТВА, А ТАКЖЕ СОЗДАЕТ СООБЩЕСТВА УЧИТЕЛЕЙ.

Там, где ПРУ оказалось успешным и привело к улучшению преподавания и результатов обучения учащихся, оно было основано на сотрудничестве учителей (Burns & Lawrie, 2015). В одном из заключений по результатам программы, проведенной в Эквадоре, несколько учителей утверждали, что процесс трансформации достигается не через обучение, а на ежедневной основе через эксперименты и осмысление происходящего в классе. Они также заявили, что этот опыт обогащается благодаря формированию учительских сообществ, где происходит обмен идеями и опытом (SUMMA, 2020). Однако ошибочным является предположение, что сотрудничество между учителями происходит естественным образом и не требует особого планирования или инвестиций. Ценность сотрудничества между коллегами достигается при наличии определенных условий, наиболее важными из которых являются время и пространство для сотрудничества; поддержка со стороны директора/руководителя школы; присутствие более опытного фасилитатора; доступ к экспертным знаниям (в идеале — сочетание очной и дистанционной поддержки); и, что особенно важно, ощущение учителями, что они «заведуют» собственным обучением (Burns & Lawrie, 2015). Данные китайского Центра экспериментального обучения Пекинского университета также демонстрируют важность неформального обучения среди учителей внутри и между школами (TPD@Scale Coalition for the Global South, 2019). В рамке 4 показано, как стратегии ПРУ целенаправленно предоставляют возможности для индивидуального и совместного обучения учителей в Руанде.

Рамка 4. Аналитические сообщества учителей на базе школы

Финансируемая UKAid и реализуемая консорциумом во главе с Фондом по развитию образования, программа «Формирование основ обучения» (BLF) в Руанде направлена на создание прочных основ на начальном уровне (P1 - P6) во всех государственных и финансируемых государством школах по трем основным направлениям: профессиональное развитие учителей, руководство обучением и укрепление системы.

В отношении ПРУ программа предоставляет всем учителям английского языка и математики начальной школы учебные комплекты для самостоятельного и коллегиального обучения. Комплекты состоят из печатных книг и вспомогательных аудиовизуальных материалов на съемных носителях, которые охватывают предметное содержание и методику преподавания. Эти комплекты предназначены для использования на собственных мобильных телефонах учителей. Кроме того, каждой школе было предоставлено по два смартфона, чтобы учителя могли смотреть обучающие видео и снимать собственные занятия для самоанализа и обсуждения с коллегами. Учителя встречаются не реже одного раза в месяц и проводят эти встречи в соответствии с адаптируемыми рекомендованными планами для сообществ учителей-практиков, чтобы обсудить и проанализировать содержание комплекта, а также все практические проблемы, с которыми они сталкиваются в классе.

5 ОНО РАССЧИТАНО НА ДЛИТЕЛЬНЫЙ СРОК.

Практику работы учителей сложно изменить, и для закрепления новой требуется время (Burns & Lawrie, 2015). Для того чтобы закрепить любые изменения, важно признать ПРУ важнейшим компонентом профессионального обучения учителей на протяжении всей их карьеры. В связи с этим необходимо использовать различные устойчивые подходы. Как следует из полученных данных, программа ПРУ, ориентированная как на практическую работу учителя, так и на результаты учеников, использующая различные формы (например, коучинг, аудиовизуальные материалы и семинары), обеспечивающая последующую поддержку и предоставляющая возможности для взаимного обучения, оказывается более эффективной в долгосрочной перспективе (Hardman et al., 2011). В рамке 5 описывается успешная реализация проектов ПРУ во Вьетнаме и последующее закрепление их результатов.

Рамка 5 Комплексный и устойчивый подход к ПРУ

Модель Escuela Nueva, первоначально созданная в Колумбии в 1970-х годах, развивалась в течение нескольких десятилетий в Латинской Америке и за ее пределами. Эта модель также была успешно адаптирована к условиям Вьетнама, где этот подход оказал статистически значимое влияние на результаты учащихся как по вьетнамскому языку, так и по математике.

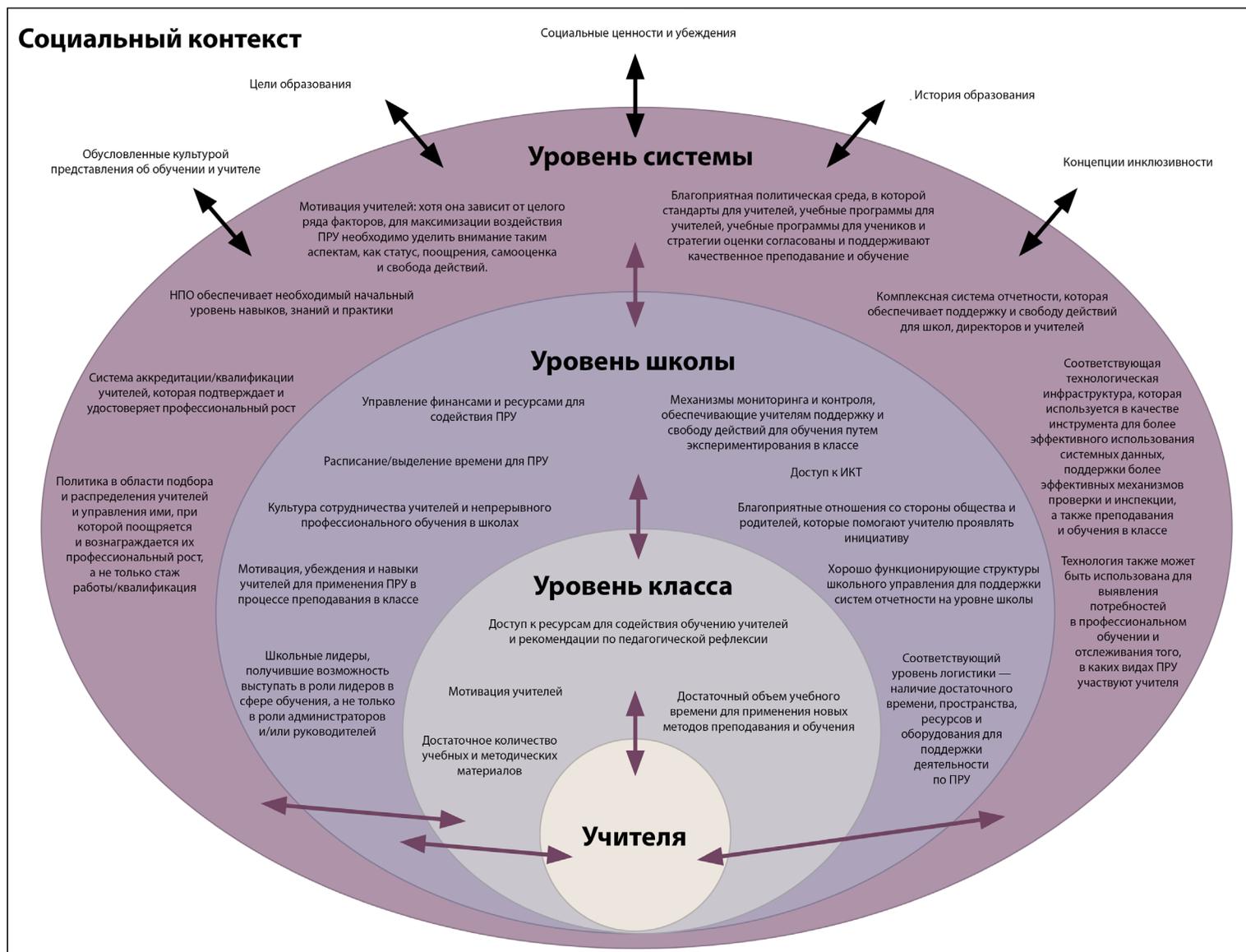
Основными факторами успеха программы стали тщательная и продуманная адаптация к условиям Вьетнама, общешкольный подход и комплексная стратегия, включающая постоянное повышение осведомленности и мотивационную кампанию, которая эффективно воздействовала на школьные сообщества и другие ключевые заинтересованные стороны. В течение четырех лет реализации программы учителя участвовали в непрерывном экспериментальном обучении, где эффективно моделировались педагогические методы, ориентированные на ученика; были созданы микроцентры, способствующие развитию сетей профессионального обучения на уровне школы; учителя получали поддержку на уровне школы в виде пособий для обучающихся (Parandekar et al, 2017).

Почетное звание — коуч. Различные исследования подчеркивают важность внешних экспертных знаний для качественного ПРУ, особенно посредством коучинга. Данные, полученные в странах с высоким уровнем дохода, свидетельствуют о том, что коучинг может быть очень эффективным компонентом ПРУ. Растущий массив научной литературы из стран Юга подтверждает это, однако проблемы с наличием возможностей и реализацией препятствуют его использованию, а также эффективности (Piper & Zuilkowski, 2015). Данные из Южной Африки свидетельствуют о том, что в плане улучшения как практики преподавания, так и результатов обучения детей виртуальный коучинг так же эффективен, как и очный коучинг. Это говорит о том, что технологические инновации могут способствовать более широкому распространению программ коучинга даже в условиях, когда учителя не знакомы с новыми технологиями. Тем не менее, для достижения максимальной эффективности в любой программе коучинга требуется тщательный отбор, тщательное обучение и четкое определение ролей коучей (Kotze et al., 2018).

Следует отметить, что имеются противоречивые данные о том, оказывают ли вышеуказанные характеристики значительное влияние на результаты обучения. В одном мета-обзоре, в котором рассматривался широкий спектр исследований из стран Юга, была выявлена положительная связь между подготовкой учителей без отрыва от работы и результатами обучения учащихся; тем не менее, эта связь не была ни устойчивой, ни последовательной (Glewwe et al., 2011). Однако это может указывать на различия в качестве и реализации, а не на эффективность самих характеристик. Другой мета-обзор подтверждает это и указывает на то, что эффективность ПРУ связана с тем, какого рода обучение предлагается (например, его качество, интенсивность и продолжительность), насколько оно специфично для конкретных условий и связано с потребностями учителей, и насколько оно является частью запланированной, долгосрочной и устойчивой программы (Naylor & Sayed, 2014).

В заключительном разделе данного краткого обзора описываются ключевые благоприятные факторы, необходимые на уровне системы, школы, класса и отдельного человека (учителя) для содействия успешному проведению ПРУ в условиях низкого уровня доходов. (см. рис. 1). На каждом уровне для более эффективной работы и масштабирования программ можно эффективно использовать технологии. Однако результаты любой программы ПРУ сильно зависят от конкретных условий, а также от системных приоритетов. Подробное обсуждение вопросов, касающихся технологий, конфликтов, пандемии COVID-19, затрат и оценки, выходит за рамки данной информационной записки, однако они рассматриваются в других соответствующих справочных документах.

Рис. 1 Факторы, способствующие успешному проведению ПРУ в регионах с низким уровнем дохода



Примечание. Авторская разработка

Библиография

- Akyeampong, K., Lussier, K., Pryor, J., & Westbrook, J. (2013). Improving teaching and learning of basic maths and reading in Africa: Does teacher preparation count? *International Journal of Educational Development*, 33(3), 272–282.
- Allier-Gagneur, Z., McBurnie, C., Chuang, R., & Haßler, B. (2020). *Characteristics of effective teacher education in low- and middle-income countries. What are they and what role can EdTech play?* (EdTech Hub Helpdesk Response No. 25). EdTech Hub. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4762301>
- Bainton, D., Barrett, A.M., & Tikly, L. (2016). *Improving secondary school teacher quality in Sub-Saharan Africa - Framing the issues* (Bristol Working Papers in Education #03/2016)
- Brodie, K., Lelliott, A., & Davis, H. (2002). Forms and substance in learner-centred teaching: Teachers' take-up from an in-service programme in South Africa. *Teaching and Teacher Education*, 18(5), 541-559. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00015-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00015-X)
- Burns, M., & Lawrie, J. (Eds.). (2015). *Where it's needed the most: Quality professional development for all teachers*. Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.2044.3761>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Glewwe, P., Hanushek, E., Humpage, S., & Ravina, R. (2011). *School resources and educational outcomes in developing countries: A review of the literature from 1990 to 2010*. (National Bureau of Economic Research Working Paper 17554). <https://doi.org/10.3386/w17554>
- Haßler, B. (2020). *Teacher professional development and coaching in low-income countries: Practical considerations for the use of technology*. (EdTech Hub Helpdesk Response No. 3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.3631750>
- Haßler, B., Bennett, G., & Damani, K. (2020). *Teacher professional development in Sub-Saharan Africa: Equity and scale* [Preprint]. Published as: Haßler, B., Bennett, G., & Damani, K. (forthcoming). Teacher professional development in sub-Saharan Africa: Equity and scale. In C. McNaught & S. Gravett (Eds.), *Embedding social justice in teacher education and development in Africa*. Routledge.
- Haßler, B., D'Angelo, S., Walker, H., & Marsden, M. (2019). *Synthesis of reviews on teacher professional development in Sub-Saharan Africa with a focus on mathematics*. Open Development & Education. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3508267>

- 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.
- Hardman, F., Ackers, J., Abrishamian, N., & O’Sullivan, M. (2011). Developing a systemic approach to teacher education in Sub-Saharan Africa: Emerging lessons from Kenya, Tanzania and Uganda. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(5), 669–683. <https://doi.org/10.1080/03057925.2011.581014>
- ID Insight. (2018). *Impact of STIR’s programming on teacher motivation and student learning. Endline report, July 2018.*
- Koomar, S., Allier-Gagneur, Z., & McBurnie, C. (2020). *Effective teacher education in low-connectivity settings: A curated resource list.* (Helpdesk Response No. 21). EdTech Hub. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4762283>
- Kotze, J., Taylor, S., & Fleisch, B. (2018, June 21-22). *Moving towards cost-effective delivery models of teacher coaching: Evidence from field experiments in South Africa* [Paper presentation]. RISE Annual Conference, Oxford, UK.
- Liyanaawardena, T., Williams, S., & Adams, A. (2013). The impact and reach of MOOCs: A developing countries’ perspective. *eLearning Papers*, (33), 38–46.
- Naylor, R., & Sayed, Y. (2014). *Teacher quality: Evidence review.* Department of Foreign Affairs and Trade.
- Oakley, G., King, R., & Scarparolo, G. (2018). *An evaluation of ELLN Digital: Technology-supported teacher professional development on early language, literacy, and numeracy for K-3 teachers.* Foundation for Information Technology Education and Development.
- OECD. (2009.) *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS.*
- Orr, D., Westbrook, J., Pryor, J., Durrani, N., Sebba, J., & Adu-Yeboah, C. (2013). *What are the impacts and cost-effectiveness of strategies to improve performance of untrained and under-trained teachers in the classroom in developing countries?* EPPI Centre, Social Science Research Centre, Institute of Education, University of London.
- Parandekar, S. D., Yamauchi, F., Ragatz, A. B., Sedmik, E. K., & Sawamoto, A. (2017). *Enhancing school quality in Vietnam through participative and collaborative learning.* World Bank. <https://doi.org/10.1596/27882>
- Piper, B., & Zuilkowski, S. S. (2015). Teacher coaching in Kenya: Examining instructional support in public and nonformal schools. *Teaching and Teacher Education*, 47, 173-183. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.001>

- 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*, 2021, 1-30. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>
- Power, T., Hedges, C., McCormick, R., & Rahman, S. (2019). Evidence-based approaches to improving teachers' skills, in schools serving poor and marginalised communities. *Pan-Commonwealth of Learning Forum* 9.
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2020). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>
- Somerset, A. (2011). Strengthening educational quality in developing countries: The role of national examinations and international assessment systems. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(1), 141-144. <https://doi.org/10.1080/03057925.2011.534851>
- SUMMA. (2021a). *Teacher professional development supported by information and communication technologies: A case study of the 2016-2018 Teacher Training Program for Curricular Update in Ecuador*. Manuscript in preparation.
- SUMMA. (2021b). *ICT-mediated teacher training models: A multi-case study of initiatives in Latin America*. Unpublished manuscript.
- TPD@Scale Coalition for the Global South. (2019). *A landscape review of TPD@Scale*. Unpublished manuscript.
- United Nations. (2020). *Policy brief: Education during COVID-19 and beyond*.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Westbrook, J., Durrani, N., Brown, R., Orr, D., Pryor, J., Boddy, J., & Salvi, F. (2013). *Pedagogy, curriculum, teaching practices and teacher education in developing countries*. Education Rigorous Literature Review. Department for International Development.
- Wolfenden, F., Auckloo, P., Buckler, A., & Cullen, J. (2017). Teacher educators and OER in East Africa: Interrogating pedagogic change. In C. Hodgkinson-Williams & P. Arinto (Eds.), *OER adoption and impact in the Global South* (pp. 251-286). African Minds, International Development Research Centre and Research on Open Educational Resources. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1005330>
- Wolfenden, F., Buckler, A., Santos, C., & Mittelmeier, J. (2018). *Re-envisioning and strengthening the education workforce*. Initial literature review for the Education Workforce Initiative. The Open University and Education Commission.