

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.088

DOI: 10.17853/1994-5639-2023-5-106-134

МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

О. В. Темняткина

Институт развития образования Свердловской области, Екатеринбург, Россия.

E-mail: oltemnyatkina@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Множество проведенных исследований свидетельствуют о невысокой эффективности влияния инноваций на качество современного образования. Одной из причин этой ситуации является низкий уровень субъектной позиции педагогов в освоении инноваций в условиях программ повышения квалификации.

Общепризнано, что формирующее оценивание может непосредственно влиять на процесс личностно-ориентированного обучения учителей, именно оно напрямую связано с процессами индивидуализации учебно-профессиональной деятельности. В статье представлен опыт организации формирующей оценки в рамках дополнительного профессионального образования педагогов.

Цель исследования – описать механизмы личностно-ориентированного формирующего оценивания в дополнительном профессиональном образовании педагогов при освоении инноваций.

Методология, методы и методики. Исследование базировалось на методологии компетентностного и системно-деятельностного подходов, на авторской концепции компонентов деятельности с учетом принципов организации формирующего оценивания Р. Black и D. Wiliam, на методах организации обратной связи в условиях обучения учителей.

В качестве средства формирующей оценки в условиях реализации задачного подхода использовались профессиональные задачи, позволяющие оценить уровень овладения учителем инновациями, соответствующими компетенциям профессионального стандарта. На основе компонентов деятельности – эмоционально-психологического, регулятивного, социального, аналитического, творческого и компонента самосовершенствования – разработаны критерии формирующей оценки в процессе освоения учителями инноваций. В исследовании приняли участие 978 учителей русского и иностранного языков, математики, обучавшихся на программах повышения квалификации в 2013–2018 гг.

Результаты и научная новизна. Разработанные механизмы формирующей оценки позволили реализовать прогностическую, диагностическую и корректирующую функции формирующего оценивания, рефлексивные диалоги создали условия для развития субъектности участников программы в области формирующего оценивания. С помощью спроектированных на основе авторской концепции критериев формирующего оценивания метапрофессиональных компетенций учителей удалось установить высокий уровень эмоционально-психологического компонента деятельности, мотивации педагогов на освоение инновационных технологий системно-деятельностного подхода, на низком уровне оказалось проявление аналитического и творческого компо-

нентов: с большим трудом учителя-стажисты преодолевали традиционные подходы к конструированию урока, к разработке этапа деятельностной мотивации обучающихся, проектированию компетентностно-ориентированного теста. Данный анализ послужит основанием для выстраивания дальнейшей траектории развития педагогов.

Практическая значимость. Представленные механизмы формирующего оценивания могут быть эффективно использованы на практике для повышения субъектной позиции учителей в освоении инноваций.

Ключевые слова: формирующее оценивание, обучение учителей, компоненты деятельности, инновации.

Для цитирования: Темняткина О. В. Механизмы формирующего оценивания в условиях дополнительного профессионального образования учителей // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 5. С. 106–134. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-5-106-134

MECHANISMS OF FORMATIVE ASSESSMENT IN THE ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION OF TEACHERS

O. V. Temnyatkina

The Institute of Education Development of the Sverdlovsk Region, Ekaterinburg, Russia.

E-mail: oltemnyatkina@mail.ru

Abstract. *Introduction.* Many studies indicate the low effectiveness of the impact of innovations on the quality of modern education. One of the reasons for this situation is the low level of the subjective position of teachers in the development of innovations in the context of advanced training programmes.

It is generally recognised that the formative assessment can directly affect the process of teachers' person-centred training that is directly related to the processes of individualisation of educational, professional and professional activities. The article presents the experience of organisational process of formative assessment of teachers in the framework of additional professional education.

Aim. The present research *aims* to describe the mechanisms of person-centred formative assessment in additional professional education of teachers when mastering innovations.

Methodology and research methods. The study was based on the methodology of the competence-based and system-activity approaches, the author's concept of the components of activity, taking into account the principles of organising the formative assessment by P. Black & D. Wiliam, the methodology for organising feedback in the conditions of teacher training.

As a means of formative assessment in the context of the implementation of the task approach, professional tasks were used to assess the level of mastery by the teacher of innovations corresponding to the competencies of the professional standard. On the basis of emotional-psychological, regulatory, social, analytical, creative components of activity and self-improvement component, the author developed the criteria for the formative assessment in the process of mastering innovative activities by teachers. The study involved 978 Russian and foreign language teachers and mathematics teachers, who participated in advanced training programmes in 2013–2018.

Results and scientific novelty. The developed mechanisms of formative assessment within the framework of advanced training programmes made it possible to implement the predictive, diagnostic and corrective functions of formative assessment; reflective dialogues created conditions for the development of the subjectivity of programme participants in the field of formative assessment. The criteria for the formative assessment of the metaprofessional competencies of teachers, designed on the basis of the author's concept, made it possible to establish a high level of the emotional and psychological component of the activity, motivation of teachers to master innovative technologies of the system-activity approach. The manifestation of analytical and creative components turned out to be at a low level: with great difficulty, trainee teachers overcame traditional approaches to lesson design, stage development activity

motivation of students, design of a competence-oriented test. This analysis could be applied as the basis for building a further trajectory for teacher development.

Practical significance. The presented mechanisms for organising formative assessment can be effectively used to increase the subjective position of teachers in the development of innovations.

Keywords: formative assessment, training of teachers, components of activity, innovation.

For citation: Temnyatkina O. V. Mechanisms of formative assessment in the additional professional education of teachers. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2023; 25 (5): 106–134. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-5-106-134

MECANISMOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA PREPARACIÓN PROFESIONAL COMPLEMENTARIA DEL PROFESORADO

O. V. Temniátkina

Instituto para el Desarrollo de la Educación de la Provincia de Sverdlovsk, Ekaterimburgo, Rusia.

E-mail: oltemnyatkina@mail.ru

Abstracto. Introducción. Numerosos estudios han demostrado la baja eficiencia del impacto de las innovaciones en la calidad de la educación moderna. Una de las razones de esta situación es el bajo nivel de la posición subjetiva de los docentes en el dominio de innovaciones en el contexto de los programas de formación avanzada.

Por lo general, se reconoce que la evaluación formativa puede afectar directamente el proceso de aprendizaje orientado hacia la personalidad de los docentes, y que en lo particular, está directamente relacionado con los procesos de individualización de las actividades educativas y profesionales. El artículo presenta la experiencia de organización de la evaluación formativa en el marco de la preparación profesional complementaria de los docentes.

Objetivo. El propósito del estudio es describir los mecanismos de evaluación formativa orientada hacia la personalidad en lo que respecta a la formación profesional complementaria de los docentes en el dominio de las innovaciones.

Metodología, métodos y procesos de investigación. El estudio se basó en la metodología de enfoques basados en: competencias y sistema-actividad, en el concepto de componentes de actividad que ha llevado a cabo el propio autor; a su vez, teniendo en cuenta los principios de organización de la evaluación formativa de P. Black y D. Wiliam, en los métodos de organización de la retroalimentación en las condiciones de formación del profesorado.

Las tareas profesionales fueron utilizadas como medio de evaluación formativa en el contexto de la implementación del enfoque por tareas, lo que permitió evaluar el nivel de dominio de las innovaciones por parte del docente que corresponden a las competencias del estándar profesional. Sobre la base de los componentes de la actividad (componentes emocional-psicológico, regulatorio, social, analítico, creativo y de superación personal), se desarrollaron criterios para la evaluación formativa en el proceso de dominio de las innovaciones por parte de los docentes. El estudio involucró a 978 profesores de idioma ruso y lenguas extranjeras, matemáticas, quienes estudiaron en programas de formación avanzada entre los años 2013 y 2018.

Resultados y novedad científica. Los mecanismos de evaluación formativa desarrollados permitieron implementar las funciones de pronóstico, diagnóstico y corrección de la evaluación formativa. Los diálogos reflexivos crearon condiciones para el desarrollo de la subjetividad de los participantes del programa en el campo de la evaluación formativa. Con la ayuda de los criterios para la evaluación formativa de las competencias metaprofesionales de los docentes, diseñados sobre la base del concepto del autor, fue posible establecer un alto nivel del componente emocional y psicológico de la actividad, así como de la motivación de los docentes para dominar tecnologías innovadoras del enfoque sistemático de las actividades. La manifestación de los componentes analíticos y creativos resultó estar en un nivel bajo:

con gran dificultad, los docentes en formación superaron los enfoques tradicionales para el diseño de la lección, para el desarrollo de la etapa de la actividad de motivación de los estudiantes, para el diseño de una prueba orientada a las competencias. Este análisis servirá como base para construir una trayectoria más amplia para el desarrollo de los docentes.

Significado práctico. Los mecanismos presentados de evaluación formativa se pueden utilizar de manera efectiva en la práctica para elevar la posición subjetiva de los docentes en el dominio de las innovaciones.

Palabras claves: evaluación formativa, formación docente, componentes de la actividad, innovaciones.

Para citas: Temniátkina O. V. Mecanismos de evaluación formativa en la preparación profesional complementaria del profesorado. *Obrazovanie i nauka = Educación y Ciencia*. 2023; 25 (5): 106–134. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-5-106-134

Введение

Формирующее оценивание в настоящее время является многообещающим инструментом для стимулирования обучения и развития педагогов. Общеизвестно, что оно может непосредственно влиять на процесс личностно-ориентированного обучения, напрямую связано с процессами индивидуализации учебной и учебно-профессиональной деятельности. Для того чтобы способствовать правильному осознанному обучению педагогов, по мнению современных исследователей, необходимо принимать во внимание их мысли, чувства и мотивацию, сместить акцент с программы повышения квалификации на личность обучающегося педагога [1].

Несмотря на то что формирующая оценка образовательных результатов учащихся школ и студентов учреждений высшего образования активно входит в процессы преподавания, принципы формирующего оценивания эффективности педагогической деятельности еще только обозначаются в науке.

Характерным отличительным признаком программ дополнительного профессионального образования является их относительная краткосрочность по сравнению с процессами обучения учащихся и студентов. Основным результатом этих программ сводится, как правило, к повышению профессионального уровня учителей в рамках уже имеющейся у них квалификации.

В дополнительном профессиональном образовании формирующее оценивание разворачивается не вокруг форм описания результатов оценки и путей предотвращения пробелов, а вокруг *процесса* обучения самих учителей как субъектов этого обучения. Проблема состоит в разработке таких механизмов формирующего оценивания, которые дадут возможность оценить сам процесс освоения учителями инновационных способов действий в условиях деятельности для установления их метапрофессиональных дефицитов, помогут повысить субъектную позицию учителей для применения ими инноваций в педагогической практике.

Цель данного исследования – описать механизмы личностно-ориентированного формирующего оценивания в дополнительном профессиональном образовании учителей при освоении инноваций.

Поставлены *исследовательские вопросы*, связанные с анализом работ современных исследователей по формирующему оцениванию в процессе обучения учителей, выявлением условий эффективной организации процесса формирующей оценки на курсах повышения квалификации; проектированием и апробацией механизмов формирующей оценки в условиях дополнительного профессионального образования педагогов на основе авторской концепции компонентов деятельности; определением развивающих функций формирующего оценивания в процессе обучения педагогов.

Для достижения цели исследования в качестве *методологической опоры* были выбраны положения системно-деятельностного и компетентностного подходов, в частности, концепция оценки сформированности компонентов деятельности, разработанная автором на основе отечественной теории ведущих типов деятельности [2].

В качестве *рабочей гипотезы* исследования выдвинуто следующее положение: механизмы формирующего оценивания в дополнительном профессиональном образовании учителей, теоретической основой проектирования которых является авторская концепция компонентов деятельности, позволят обеспечить компетентностный характер оценки процесса и результатов обучения учителей, выявить их профессиональные дефициты, зону ближайшего развития.

Ограничения исследования: в исследовании принимали участие педагоги общеобразовательных организаций Свердловской области.

Обзор литературы

Проблемы развивающей оценки процесса и результатов деятельности педагога начинают активно подниматься в отечественной науке (Е. Ю. Васильева [3], Г. А. Епанчинцева [4], Т. В. Потемкина [5] и др.).

Особо хотелось бы отметить новаторские работы Н. А. Чечевой и А. Е. Бахмутского, посвященные формирующему оцениванию как технологии мониторинга профессиональных компетенций учителей в рамках программ повышения квалификации [6].

Формирующее оценивание было определено исследователями как деятельность, выявляющая свидетельства обучения учащихся, и может использоваться обучающими, обучающимися или другими лицами для принятия решений о будущих планах преподавания или обучения. Формирующая оценка – это больше, чем сбор данных. Эта модель поддержки обучения предназначена для продвижения обучающегося в пределах его зоны ближайшего развития [1].

Этап контроля и оценки в модели формирующего оценивания обеспечивает понимание, необходимое для обеспечения эффективной поддержки. В идеале такая поддержка должна основываться на понимании прогресса в обу-

чении, являющегося основанием для следующих шагов, способствующих продвижению в данной области. По мнению L. Darling-Hammond и ее коллег, полная формирующая модель, проявляющая цели и предоставляющая средства для их достижения, является синонимом обучающих «строительных лесов», обеспечивающих строительство здания [7].

Методолог оценочной деятельности в рамках теории развивающего обучения А. Б. Воронцов считает, что формирующее оценивание является эффективным, если оно способствует *развитию* обучающегося и помогает решить ряд важных задач: спрогнозировать результат (прогностическая функция), обеспечить обратную связь, определить проблемы, дефициты, трудности в освоении способов деятельности (диагностическая функция), установить степень достижения поставленной цели и наметить следующие шаги по достижению новых результатов (корректирующая функция) [8].

Zi Yan, Ronnel B. King и Joseph Y. Haw к методам формирующего оценивания, используемым для обучения учителей, относят предоставление обратной связи, обмен информацией о прогрессе в обучении и корректировку обучения [9].

G. W. Ritter и J. H. Barnett [10] подчеркивают значение обратной связи, полученной в процессе обсуждения, являющейся наиболее эффективным элементом формирующей системы оценки, в продолжение которого у учителя появляется возможность профессиональной рефлексии.

Обратная связь – это «процесс, в котором обучающийся осмысливает информацию, имеющую отношение к его успеху, чтобы продвигать свое обучение» [10, с. 17]. Обратная связь в оценке играет важную роль в улучшении процесса принятия решений обучающимися и в итоге – в улучшении результатов их обучения.

Многие исследователи, например M. Henderson и его коллеги, определяют обратную связь как процесс, в котором обучающиеся осмысливают информацию о своей работе и используют ее для повышения качества своей работы, стратегии работы или обучения [11].

Для обоснования практик обратной связи как части процесса создания культуры обучения, по данным K. M. Quinlan, E. Pitt, многие исследователи опираются на использование социальных конструктивистских и вдохновленных Л. С. Выготским социокультурных теорий обучения [12].

Определяя характеристики эффективной обратной связи, L. Darling-Hammond и ее коллеги [7] обнаружили, что ни неспецифическая похвала, ни отрицательные комментарии не способствовали обучению. Вместо этого успех был более вероятен, когда обратная связь была сосредоточена на особенностях задачи и акцентировала внимание на целях обучения. Критериальная оценка – важный инструмент, который позволяет оценивать успеваемость по четко определенным критериям, при этом обратная связь фокусируется на конкретных качествах работы обучающегося и дает рекомендации для улучшения процесса обучения.

Исследования E. Boström, T. Palm [13] показали, что такой подход к обратной связи способствует ориентации обучающихся на мастерство, когда они не только стремятся понять содержание и улучшить свои навыки, но и приходят к осознанию личной значимости и значимости самой работы. Кроме того, у обучающихся повышается чувство свободы воли и мотивация, когда они стремятся к совершенствованию. Большие успехи были отмечены в том случае, когда была предоставлена обратная связь без какой-либо отметки, а затем следовала возможность пересмотреть работу.

Современные взгляды в этой области привели исследователей K. D. Vattoy [14] и E. Molloy [15] и их коллег к выводу, что обратная связь – это больше, чем просто предоставление информации обучающимся от преподавателей. Это процесс, в котором обучающийся должен обратить внимание на информацию о качестве своей работы и *осмыслить* ее, чтобы совершенствовать стратегии и технологии обучения.

M. Henderson и его коллеги [11] установили 12 условий эффективной обратной связи и выявили синергетическое взаимодействие между ними:

1. Обучающиеся и преподаватели понимают и ценят обратную связь.
2. Обучающиеся активно участвуют в процессе обратной связи.
3. Педагоги планируют обратную связь и оценивают ее эффективность.
4. Обучающиеся и преподаватели владеют технологиями обратной связи.
5. Обучающиеся эффективно используют обратную связь.
6. Учитываются различные потребности обучающихся.
7. При необходимости используются различные источники информации.
8. Обратная связь согласовывается при решении нескольких учебных задач.
9. Это ценное и заметное мероприятие для всех субъектов формирующей оценки.
10. Используются технологии, обеспечивающие согласованность и качество обратной связи.
11. Педагоги могут гибко использовать ресурсы с максимальной эффективностью.
12. Лидеры среди обучающихся и преподаватели обеспечивают дальнейшее совершенствование обратной связи.

Предоставляемая обратная связь должна соотноситься с конкретными целями и действиями обучения, с одной стороны, и быть направлена на изменение мышления и поведения, с другой. Также обратная связь направлена на уменьшение несоответствия, наблюдаемого между текущей ситуацией (например, знаниями, производительностью) и желаемой. Возможные реакции на обратную связь, по мнению D. Wiliam [17], включают изменение поведения, изменение цели, отказ от цели или отказ от обратной связи.

Использование обратной связи при обучении *учителей* предполагает *свободу воли*, которая влияет на их осознанное обучение. С. Р. М. Verberg, D. E. H. Tigelaar и N. Verloop [18] считают, что природа свободы воли в контексте обучения идеально раскрывается в рамках согласованной формирующей оцен-

ки. Эта процедура характеризуется активностью участников в их собственной оценке и обменом мнениями. В согласованной оценке контроль между оцениваемым и оценщиком распределяется путем согласования целей обучения и действий в самом процессе оценки. При согласованной оценке отношения становятся более равными, чем при других формах оценки, характерными чертами равноправных отношений являются открытое общение и взаимное уважение. Согласованная беседа об оценке, как правило, представляет собой рефлексивный диалог, призванный помогать обучению.

С. Р. М. Verberg с коллегами [19] утверждают, что условия для рефлексивных диалогов, которые способствуют обучению и развитию учителей, создаются в согласованных процессах оценивания. Обучаемые поощряются к тому, чтобы проявлять инициативу в рефлексии с опорой на освоенную *теоретическую модель*.

Как свидетельствует М. А. Ruiz-Primo [20], роль *рефлексии* в формирующем оценивании может быть тройной: 1) понимать ситуацию и придавать ей смысл; 2) устанавливать цели обучения; 3) поддерживать способности обучающихся рассуждать и размышлять о собственном обучении, опираясь на освоенные теоретические знания.

Формирующая оценка полезна только тогда, когда педагоги активно участвуют в *процессе* оценивания и разделяют со своими оценщиками не только ответственность, но и контроль. Так как активное участие имеет решающее значение для обучения, то, следовательно, этот процесс влияет и на профессиональное развитие педагогов.

Отметим, что проявление активности педагогами невозможно без сформированной мотивации. По мнению D. Beijaard [21], мотивация, является движущей силой человеческого поведения и побуждает, направляет и поддерживает целенаправленное человеческое поведение и развитие.

С. Andersson и Т. Palm [22], справедливо считая мотивацию двигателем деятельности, утверждают, что неудачи амбициозных дополнительных программ профессионального развития часто связаны именно с тем, что учителя недостаточно направляют свои усилия на освоение нововведений и инноваций.

Формирующая оценка также является инструментом для стимулирования субъектности в обучении и развитии педагогов. Свободные персонализированные действия определяют осознанное участие в процессе обучения, поэтому концепция агентства актуальна для формирующей оценки в дополнительном профессиональном образовании учителей. М. Juutilainen, R. L. Metsäpelto, и А.-М. Poikkeus [23] понимают под агентностью (agency) способность и возможность влиять на свою жизнь. По их мнению, обладание учителем агентностью означает не только осуществление им контроля над процессом обучения, но и способность достигать поставленных учебных целей. J. Imants, M. M. Van der Wal [24] и С. Day [25] считают, что, когда проблема полностью осознается обучающимся, появляется мотивация для собственной деятельности, для организации целенаправленных действий к изменению познания и поведения,

при этом свобода действий позволяет осуществлять активное взаимодействие между человеком и культурой.

Таким образом, по мнению исследователей, особенностью формирующего оценивания в обучении педагогов является упор на *внутренние психологические процессы*, формирование и оценку культуры педагога как субъекта деятельности. При этом проявление субъектности учителями рассматривается как необходимое и первостепенное условие для эффективного обучения на программах повышения квалификации.

Методология, материалы и методы

Необходимая для формирующего оценивания профессиональных и метапрофессиональных компетенций педагогов технология была разработана в рамках дополнительных профессиональных программ повышения квалификации в Институте развития образования Свердловской области, посвященных вопросам внедрения федерального государственного образовательного стандарта общего образования для учителей русского языка и литературы, математики, иностранного языка основной и старшей школы. Педагогам предлагалось включиться в инновационную деятельность по освоению технологий формирования и оценки универсальных учебных действий учащихся на основе системно-деятельностного подхода. Всего в эксперименте приняли участие 978 учителей в течение 2013–2018 гг. в рамках очного обучения по 72-часовым программам повышения квалификации.

Теоретической основой проектирования и разработки механизмов формирующего оценивания, а также технологии организации процесса освоения педагогами инновационных методик явилась разработанная автором концепция компонентов деятельности [26].

Данная концепция основывается на идеях отечественной теории деятельности (А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.), в которой выделяются шесть типов ведущей деятельности субъекта: непосредственно-эмоциональное общение, предметно-манипулятивная деятельность, игровая деятельность, учебная деятельность, творческая как деятельность подростка (по С. И. Гессену [27]) и профессиональная деятельность. Каждый тип ведущей деятельности субъекта способствует формированию определенных «ведущих» системообразующих действий субъекта деятельности. В соответствии с законом системной дифференциации развития сложных систем (закон микрогенезиса Хайнца Вернера) каждая деятельность субъекта совершается в соответствии с той последовательностью, которая характерна для становления и развития субъекта в процессе онтогенеза [28].

Структура деятельности остается инвариантной, соответствующей типам ведущей деятельности субъекта. Компоненты наполняются новым содержанием в соответствии с особенностями той или иной деятельности. Таким образом, в любой деятельности выделяются следующие содержательные компоненты, соответствующие этапам становления субъекта (типам ведущей деятельно-

сти): эмоционально-психологический, регулятивный, социальный, аналитический, творческий, самосовершенствования. Критерием сформированности каждого компонента деятельности является проявление соответствующего уровня культуры субъекта деятельности (таблица 1).

Таблица 1

Критерии сформированности компонентов деятельности

Table 1

Criteria for the formation of components of activity

Ведущие типы деятельности в онтогенезе <i>Leading types of activity in ontogeny</i>	Компоненты деятельности <i>Components of the activity</i>	Критерии сформированности компонентов деятельности <i>Criteria for the formation of components of activity</i>
Непосредственно-эмоциональное общение <i>Directly-emotional communication</i>	Эмоционально-психологический <i>Emotional-psychological</i>	Проявление эмоционально-психологической культуры <i>Manifestation of emotional and psychological culture</i>
Предметно-манипулятивная деятельность <i>Subject-manipulative activity</i>	Регулятивный <i>Regulatory</i>	Проявление организационной культуры <i>Manifestation of organisational culture</i>
Игровая деятельность <i>Gaming activities</i>	Социальный <i>Social</i>	Проявление коммуникативной культуры <i>Manifestation of communicative culture</i>
Учебная деятельность <i>Educational activities</i>	Аналитический <i>Analytic</i>	Проявление аналитической культуры <i>Manifestation of analytical culture</i>
Творческая деятельность подростка <i>Creative activity of a teenager</i>	Творческий <i>Creative</i>	Проявление творческой культуры <i>Manifestation of creative culture</i>
Профессиональная деятельность <i>Career</i>	Самосовершенствования/ <i>Self-improvement</i>	Проявление культуры самосовершенствования <i>Manifestation of a culture of self-improvement</i>

Данная система критериев основана на принципе гармонизации: компоненты деятельности должны формироваться и развиваться равномерно в гармоничном единстве. Низкий уровень сформированности какого-либо компонента по сравнению с остальными свидетельствует о нарушении всей структуры деятельности. Этот принцип дает возможность диагностики уровня сформированности компонентов деятельности у субъектов образовательного процесса. Представленная концепция компонентов деятельности определила единую теоретическую основу для организации процессов формирования и оценки педагогами уровня сформированности универсальных учебных действий у обучающихся, явилась теоретической основой для включения педагогов в инновационную деятельность, а также послужила базой для разработки критериев формирующей оценки в условиях освоения учителями инновационной деятельности, установления профессиональных и метапрофессиональных дефицитов в деятельности учителей.

Т. N. Hopfenbeck [29] утверждает, что разработчики формирующей оценки учащихся P. Black и D. Wiliam пытались внести свой вклад в теоретизирование формирующего оценивания в предыдущие годы, но эта работа не была завершена. Отсутствие консенсуса в отношении того, как следует разрабатывать и реализовывать оценивание, является большой проблемой для исследователей и сегодня при интерпретации и сравнении эффектов формирующей оценки в различных контекстах.

В условиях отсутствия обоснованной теоретической основы формирующего оценивания была использована структура P. Black и D. Wiliam [30], которая реализует самые общие подходы к организации формирующего оценивания для обучающихся.

Структура состоит из «большой идеи» использования свидетельств об обучении учащихся для корректировки инструкций для лучшего удовлетворения выявленных потребностей учащихся в обучении и следующих пяти ключевых стратегий (KS):

KS 1. Разъяснение, обмен и понимание целей обучения и критериев успеха.

KS 2. Разработка эффективных классных дискуссий, вопросов и задач, которые обнаруживают свидетельства обучения.

KS 3. Обеспечение обратной связи, продвигающей обучающихся вперед.

KS 4. Активность обучающихся для оценки друг друга.

KS 5. Активизация обучающихся как субъектов собственного обучения.

«Большая идея» призвана пронизывать все стратегии. KS 1 подчеркивает важность достижения учителем и обучающимися общего понимания целей обучения. KS 2 фокусируется на сборе свидетельств об учении обучающихся, чтобы обеспечить обратную связь, которая отвечает потребностям обучающихся и позволяет принять более обоснованные решения о том, как продолжить преподавание (KS 3). KS 4 и KS 5 поясняют, что, помимо преподавателя, обучающиеся также могут быть активными участниками этих процессов, например, посредством оценки окружающих, сопровождаемой обратной связью, и самооценки с последующим изменением учебной деятельности.

В структуре не указаны конкретные виды деятельности, поэтому для достижения целей «большой идеи» и каждой ключевой стратегии могут быть использованы учебные занятия в различных контекстах, в том числе на курсах повышения квалификации.

Для проектирования формирующей оценки в процессе освоения педагогами инновационной деятельности были разработаны принципы организации формирующей оценки в соответствии с компонентами деятельности с учетом сформулированных пяти стратегий формирующего оценивания обучающихся и адаптированных к применению формирующего оценивания в дополнительном профессиональном образовании (таблица 2).

Таблица 2

Принципы организации формирующей оценки в процессе освоения педагогами инновационной деятельности

Table 2

Principles of organisation of the formative assessment in the process of mastering innovative activity by teachers

Стратегии формирующей оценки обучающихся (P. Black и D. Wiliam) <i>Strategies for formative student assessment (P. Black & D. Wiliam)</i>	Компоненты деятельности <i>Components of the activity</i>	Принципы организации формирующей оценки, основанные на авторской концепции компонентов деятельности <i>Principles of organisation of formative assessment, based on the author's concept of activity components</i>
KS 1. Уточнение критериев успеха в обучении и целей (мотивация и целеполагание) <i>KS 1. Clarification of learning success criteria and goals (motivation and goal-setting)</i>	Эмоционально-психологический <i>Emotional-psychological</i>	П.1. Развитие мотивации учителей к освоению инновационных технологий <i>P.1. Development of teachers' motivation to master innovative technologies</i>
	Регулятивный <i>Regulatory</i>	П.2. Принятие учителями целей инновационной деятельности <i>P.2. Acceptance of the goals of innovation by teachers</i>
KS 4. Взаимообучение учащихся <i>KS 4. Mutual learning of students</i>	Социальный <i>Social</i>	П. 3. Обсуждение разработанных групповых проектов при освоении инновационной деятельности <i>P.3. Discussion of developed group projects in the development of innovative activities</i>
KS 5. Развитие самооценки учащихся <i>KS 5. Development of students' self-esteem</i>	Аналитический <i>Analytic</i>	П.4. Сформированность у учителей осознания теоретических основ инновационной деятельности для формирования адекватной самооценки <i>P.4. Formation of teachers' awareness of the theoretical foundations of innovation activity for the formation of adequate self-esteem</i>
KS 3. Обеспечение обратной связи, которая продвигает учащихся вперед <i>KS 3. Providing feedback that moves students forward</i>	Творческий <i>Creative</i>	П.5. Вовлечение учителей в активную творческую деятельность по проектированию инновационной деятельности на основе согласованной обратной связи <i>P.5. Involvement of teachers in active creative activity in the design of innovative activities on the basis of coordinated feedback</i>
KS 2. Разработка эффективных оценочных заданий, которые обнаруживают свидетельства обучения <i>KS 2. Develop effective assessment assignments that uncover learning evidence</i>	Самосовершенствования <i>Self-improvement</i>	П.6. Разработка проектных заданий для оценки готовности учителей применять освоенные инновации на практике <i>P.6. Development of project tasks to assess the readiness of teachers to apply the mastered innovations in practice</i>

Содержание обучения в условиях формирующей оценки должно быть построено в форме учебно-профессиональной деятельности, где главным подходом организации обучения является задачный подход [8]. В рамках программ повышения квалификации освоение педагогами действий контроля и оценки освоенности инноваций происходило в ходе решения профессиональных задач.

В качестве средства формирующей оценки в условиях реализации задачного подхода использовались профессиональные задачи (таблица 3), позволяющие оценить уровень овладения учителем инновациями, соответствующими компетенциям Профессионального стандарта¹.

Таблица 3

Перечень профессиональных задач для оценки сформированности профессиональных компетенций учителей в рамках дополнительных профессиональных программ

Table 3

List of professional tasks for assessing the formation of professional competencies of teachers within the framework of additional professional programmes

Компетенции Профессионального стандарта, соответствующие трудовым функциям <i>Competencies of the Professional Standard corresponding to the work functions</i>	Профессиональная задача <i>Professional task</i>	Результат (реализация инновационного проекта) <i>Result (implementation of an innovative project)</i>
Применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка (трудовая функция «Развивающая деятельность») <i>Application of tools and methods of diagnostics and assessment of indicators of the level and dynamics of child development (labour function "Developmental activity")</i>	Освоение методики диагностики личностного развития обучающихся в соответствии с компонентами деятельности <i>Mastering the methodology for diagnosing the personal development of students in accordance with the components of the activity</i>	Проведение и анализ результатов диагностики личностного развития обучающихся класса <i>Conducting and analysing the results of diagnostics of personal development of students of the class</i>
Планирование и проведение учебных занятий (общепедагогическая функция «Обучение») <i>Planning and conducting training sessions (general pedagogical function "Training")</i>	Освоение проектирования конструкторов уроков в соответствии с компонентами деятельности <i>Mastering the design of lesson constructs in accordance with the components of the activity</i>	Проектирование конструктора, проведение урока и анализ результатов <i>Construct design, lesson conduct and analysis of results</i>

¹ Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель). Утвержден Приказом Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (ред. от 05.08.2016) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553 (дата обращения: 30.05.22).

Организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений (общепедагогическая функция «Обучение»)/ <i>Organisation, monitoring and evaluation of educational achievements (general pedagogical function "Training")</i>	Освоение проектирования учебных тестов в соответствии с компонентами деятельности <i>Master the design of training tests in accordance with the components of the activity</i>	Проектирование теста, проведение и анализ результатов <i>Test design, conduct and analysis of results</i>
--	---	--

Результаты исследования

В соответствии с целью исследования разработаны механизмы организации формирующей оценки в процессе освоения 978 учителями основной и старшей школы технологий формирования универсальных учебных действий на основе авторской концепции компонентов деятельности в рамках системно-деятельностного подхода в условиях реализации программ повышения квалификации в Институте развития образования Свердловской области в 2013–2018 гг.

Мотивационный этап (эмоционально-психологический компонент)

В соответствии с принципами формирования субъекта деятельности и организации формирующего оценивания введение их в инновационную деятельность начиналось с мотивации на освоение образовательных технологий системно-деятельностного подхода (П.1, табл. 2).

Ведущей мотивацией учителя основной и старшей школы, как правило, является успешная сдача обучающимися экзаменов государственной итоговой аттестации, которая предполагает использование, прежде всего, традиционных «отработочных» технологий. Для изменения ценностных ориентаций в начале первого занятия педагогам предлагалось просмотреть небольшой фильм о работе станка с числовым программным управлением. Требования современной экономики в работе на таком инновационном оборудовании, соответствующая перестройка подготовки рабочих кадров с ручного труда на автоматизированный и развитие мышления обучающихся становятся потребностью, которая должна определять мотивацию современного педагога на изменения своего мышления, а также методик и технологий преподавания. В процессе реализации данного этапа использовалась такая форма формирующего оценивания, как проблемный диалог, позволивший учителям задуматься над постановкой целей своей деятельности.

Целеполагание (регулятивный компонент)

Анализ недостатков современной системы образования, не соответствующей требованиям современной экономики, определил целевые установки педагогов на освоение инноваций (П.2, табл. 2). Дополнительной целеполагающей проблемой для педагогов стало неумение разрабатывать современные практико-ориентированные задания для оценки функциональной грамотности обучающихся, соответствующие требованиям международных срав-

нительных исследований и требованиям российских образовательных стандартов. Согласованная беседа способствовала принятию педагогами целей освоения инновационной деятельности в условиях программы повышения квалификации.

Информационный этап (социальный компонент)

Сформированная мотивация как установка на рост и развитие профессиональных компетенций послужила базой для освоения теоретической основы инновационной деятельности – концепции компонентов деятельности, основанной на системно-деятельностном подходе.

Как утверждают В. Dreer и N. Gouasé [31], образовательные программы для учителей оказывались более эффективными и ценными, если они были тесно связаны с практическими проблемами и опытом, используемыми в педагогической практике. Поэтому учителя, решая профессиональные задачи на основе концепции компонентов деятельности, с большим интересом осваивали информацию по методике проведения и анализа результатов диагностики личностного развития обучающихся класса, проектирования конструкта, проведения урока и анализа результатов, проектирования компетентностно-ориентированного теста и анализа его результатов, те способы профессиональных действий, которые востребованы учителями на практике.

Исследователи М. Henderson и его коллеги [11] важнейшим фактором эффективности формирующей оценки считают готовность педагогов к обучающему и оценочному *взаимодействию*. Использование этого механизма способствовало включению учителей в активное групповое освоение технологии диагностики уровня сформированности компонентов деятельности и универсальных учебных действий у обучающихся, основанной на концепции компонентов деятельности. (П.3, табл. 2).

Организованная в рамках программы повышения квалификации групповая работа помогла окунуться учителям в активное обсуждение результатов диагностики, ориентированной на изучение личности ребенка, разработанных групповых проектов конструктов уроков и компетентностно-ориентированных тестовых работ.

В процессе формирующего оценивания происходил обмен информацией о прогрессе в обучении учителей, применялась согласованная оценка, позволявшая активизировать участие учителей в обмене мнениями с преподавателем по поводу оценки личностных особенностей обучающегося, обсуждению и согласованию методики работы с данным ребенком. При согласованной оценке удалось достичь более равных, чем при других формах оценки, отношений между оценщиком и оцениваемыми, которые поддерживались на протяжении всей программы.

Аналитический этап (аналитический компонент)

L. Ketonen и ее коллеги [32] утверждают, что если учителя не развивают педагогическое мышление, не рассуждают, то опыт преподавания скорее связан с «деланием», чем с осознанным «знанием». В некотором смысле ученые при-

зывают каждого учителя быть вдумчивым, регулярно критически осмысливать свои цели и методы. Важно, чтобы учителя брали на себя ответственность за собственное обучение, включаясь в коллективное обсуждение, организуя свой мыслительный процесс и успешно управляя им.

Обратная связь со стороны преподавателя в рамках групповой работы позволила педагогам более осознанно вникнуть в понимание концепции компонентов деятельности, правильно с позиции системно-деятельностного подхода выстраивать ход урока, видеть особенности лично-ориентированной мотивации учащихся на уроке в связи с выбранной группой темой. Именно эмоционально-мотивационный этап урока вызывал самую большую трудность у учителей-стажистов. На этом этапе молодые педагоги предлагали инновационные подходы, например, на уроке иностранного языка по теме «Одежда» предложили обучающимся составить заказ по иностранному каталогу одежды, по теме «Дом» – составить рекламное объявление за границу о продаже дома. Подчас группы предлагали традиционный подход к ведению урока, однако согласованная обратная связь способствовала осмыслению педагогами оценки результатов не только групповой работы, но и своей педагогической деятельности, использовалась для повышения качества стратегий обучения (П.4, табл. 2).

Как правило, большой интерес на всех программах вызывало освоение учителями технологии конструирования компетентностно-ориентированного теста по компонентам деятельности. Каждая группа разрабатывала свой тест с ориентацией на обучающихся, *обратная связь* осуществлялась в процессе взаимооценки и коллективной оценки учителями и преподавателем.

При проектировании творческого задания для обучающихся по выбранной теме урока педагоги сталкивались с проблемной ситуацией. В основном в результате работы группы получался интересный развлекательный вопрос, но не проектная задача, имеющая вероятностное или множественное решение, как, например, придумать, сочинить, создать или разработать что-либо, связанное с изучаемой темой.

Данная практическая работа позволила учителям проанализировать проблемы формирования деятельностных способностей обучающихся, осознать необходимость развития творческого компонента, при этом многие педагоги увидели недостатки в своей работе, что способствовало росту адекватности их самооценки (П.4, табл. 2), усилило мотивацию на освоение инновационных технологий. *Согласованная беседа* по оценке, как правило, представляла собой рефлексивный диалог, призванный способствовать коррективке обучения.

Творческий этап (творческий компонент деятельности)

Освоив технологии диагностики личностного развития, проектирования конструкта урока и компетентностно-ориентированного теста по компонентам деятельности, педагоги включились в творческую деятельность (П.5, табл. 2).

По мнению D. Beijaard [21], наибольшая эффективность изменений по результатам программ повышения квалификации достигается тогда, когда

учителя в рамках обучения начинают применять нововведения и инновации в своей практике. Поэтому в межсессионный период педагоги получили возможность апробировать разработанные каждым из них проекты тестов и конструкторов уроков на практике и проанализировать результаты. Участники программы могли проявить свободу действий в преднамеренном стремлении достигать осознанных ими целей, действовать проактивно, а не реактивно. Согласованная обратная связь осуществлялась в виде письменных консультаций преподавателя, переходящих во взаимопользную переписку, оказания помощи в определении соответствия этапа урока или тестового задания компоненту деятельности, полноты присутствия в проекте заданий на все компоненты деятельности учащихся, т. е. соответствия теоретической основе. Результатом такой работы являлось в некоторых случаях изменение первоначального замысла конструктора урока или разработанного теста и проектирование нового инновационного продукта.

Данные рефлексивные процессы, опирающиеся на авторскую концепцию компонентов деятельности, помогали учителям осознать и улучшить свою педагогическую практику, совершенствовать способности направлять собственное развитие.

Этап контроля и оценки (компонент самосовершенствования)

Результаты апробации разработанных конструкторов уроков и компетентностно-ориентированных тестовых работ были рассмотрены на итоговом занятии, где педагоги обменивались мнениями об успешности реализации технологий системно-деятельностного подхода (П.6, табл. 2).

В условиях процесса совершенствования метапрофессиональных и профессиональных компетенций развитию педагога способствовала самостоятельная корректировка его педагогической деятельности на основе знаний и умений, освоенных на программах повышения квалификации. В этом случае на первый план выдвигалось осознание обучающимся ориентира, нормы, роль которой играет теоретическая основа инновационной деятельности для оценки ценности и правильности внедрения педагогом инноваций в дальнейшем в школьную практику.

При подведении итогов экспериментальной работы педагоги продемонстрировали освоенный способ – проектирование своей профессиональной работы на основе концепции компонентов деятельности. В качестве формы для формирующего оценивания на этом этапе было использовано анкетирование. Большинство педагогов высказывали удовлетворение проделанной работой и выразили готовность использовать полученный на программе инновационный опыт в своей практике. По результатам итогового анкетирования практически все учителя остались довольны как содержанием, так и дизайном программы.

В процессе освоения педагогами инновационной деятельности по введению в образовательный процесс технологий системно-деятельностного подхода на основе компонентов деятельности была проведена критериальная

формирующая оценка в условиях освоения инновационной деятельности учителями при решении профессиональных задач по критериям, представленным в таблице 4.

Таблица 4

Критерии формирующей оценки в рамках дополнительных профессиональных программ учителей

Table 4

Formative evaluation criteria for additional professional teacher programmes

Компоненты деятельности <i>Components of the activity</i>	Принципы организации формирующей оценки, основанные на авторской концепции компонентов деятельности <i>Principles of organisation of formative assessment, based on the author's concept of activity components</i>	Критерии формирующей оценки в рамках дополнительных профессиональных программ <i>Formative evaluation criteria for complementary professional programmes</i>
Эмоционально-психологический <i>Emotional-psychological</i>	П.1. Развитие мотивации учителей к освоению инновационных технологий <i>P.1. Development of teachers' motivation to master innovative technologies</i>	Проявляет интерес к инновационной деятельности <i>Shows interest in innovation</i>
Регулятивный <i>Regulatory</i>	П.2. Принятие учителями целей инновационной деятельности <i>P.2. Acceptance by teachers of the goals of innovation</i>	Принимает цели инновационной деятельности <i>Adopts innovation objectives</i>
Социальный <i>Social</i>	П.3. Обсуждение разработанных групповых проектов при освоении инновационной деятельности <i>P.3. Discussion of developed group projects in the development of innovative activities</i>	Демонстрирует умение работать в группе при разработке инновационных проектов <i>Demonstrates the ability to work in a group when developing innovative projects</i>
Аналитический <i>Analytic</i>	П.4. Сформированность у учителей осознания теоретических основ инновационной деятельности для формирования адекватной самооценки <i>P.4. Formation of teachers' awareness of the theoretical foundations of innovation activity for the formation of adequate self-esteem</i>	Анализирует содержание инновационных проектов в соответствии с теоретической основой без ошибок, адекватно оценивает результаты апробации проектов <i>Analyzes the content of innovative projects in accordance with the theoretical basis without errors, adequately assesses the results of project testing</i>
Творческий <i>Creative</i>	П.5. Вовлечение учителей в активную творческую деятельность по проектированию инновационной деятельности на основе согласованной обратной связи <i>P.5. Involvement of teachers in active creative activity in the design of innovative activities on the basis of coordinated feedback</i>	Проявляет креативность при разработке и апробации инновационных проектов на основе согласованной обратной связи с преподавателем и коллегами <i>Shows creativity in the development and testing of innovative projects based on coordinated feedback from the teacher and colleagues</i>

Самосовершенствование <i>Self-improvement</i>	П.6. Разработка проектных заданий для оценки готовности учителей применять освоенные инновации на практике <i>P.6. Development of project tasks to assess the readiness of teachers to apply the mastered innovations in practice</i>	Проявляет готовность применять освоенные инновации на практике по результатам анкетирования <i>Shows readiness to apply the mastered innovations in practice according to the results of the questionnaire</i>
--	--	---

Каждый педагог – участник программ повышения квалификации – оценивался в соответствии с данными критериями по следующей шкале: 2 балла – признак проявляется в полной мере, 1 балл – признак проявляется не в полной мере, 0 баллов – признак отсутствует. Общая сумма баллов, полученных участниками программ, делилась на максимально возможную сумму, получался процент достижения каждого компонента деятельности. Как было сказано выше, принцип оценки здесь не накопительно-информационный, а компетентностный принцип гармонизации, который позволил установить проблемы в формировании всей структуры деятельности учителей, определить профессиональные и метапрофессиональные дефициты.

Механизмы формирующего оценивания в дополнительном профессиональном образовании учителей при освоении инноваций, разработанные на основе авторской концепции компонентов деятельности, представлены в таблице 5.

Таблица 5

Механизмы организации формирующей оценки в процессе освоения учителями инноваций

Table 5

Mechanisms for organising formative assessment in the process of mastering innovations by teachers

Этапы организации формирующей оценки <i>Stages of organisation of the formative assessment</i>	Методы формирующей оценки <i>Formative assessment methods</i>	Критерии формирующей оценки <i>Criteria for formative evaluation</i>
Мотивационный этап <i>Motivational stage</i>	Проблемный диалог <i>Problem dialogue</i>	Проявляет интерес к инновационной деятельности <i>Shows interest in innovation</i>
Целеполагание <i>Goal-setting</i>	Согласованная беседа <i>Consistent conversation</i>	Принимает цели инновационной деятельности <i>Adopts innovation objectives</i>
Информационный этап <i>Information phase</i>	Обмен информацией о прогрессе в обучении <i>Sharing information on learning progress</i>	Демонстрирует умение работать в группе при разработке инновационных проектов <i>Demonstrates the ability to work in a group when developing innovative projects</i>

Аналитический этап <i>Analytical stage</i>	Корректировка обучения на основе рефлексивного диалога <i>Learning adjustment based on reflective dialogue</i>	Анализирует содержание инновационных проектов в соответствии с теоретической основой без ошибок, адекватно оценивает результаты апробации проектов <i>Analyzes the content of innovative projects in accordance with the theoretical basis without errors, adequately assesses the results of project testing</i>
Творческий этап <i>Creative phase</i>	Предоставление согласованной обратной связи <i>Providing consistent feedback</i>	Проявляет креативность при разработке и апробации инновационных проектов на основе согласованной обратной связи с преподавателем и коллегами <i>Shows creativity in the development and testing of innovative projects based on coordinated feedback from the teacher and colleagues</i>
Этап контроля и оценки <i>Monitoring and evaluation phase</i>	Анкетирование о готовности применять освоенные инновации на практике <i>Questionnaire on readiness to apply the mastered innovations in practice</i>	Проявляет готовность применять освоенные инновации на практике по результатам анкетирования <i>Shows readiness to apply the mastered innovations in practice according to the results of the questionnaire</i>

Как показал анализ совершенствования профессиональных компетенций по итогам программ повышения квалификации, большинство педагогов разработали и апробировали индивидуальные инновационные проекты (конструкты уроков, тестовые работы), провели анализ диагностики сформированности компонентов деятельности и универсальных учебных действий у обучающихся, развивали такие профессиональные компетенции, указанные в Профессиональном стандарте педагога, как применение современных образовательных технологий, проведение учебных занятий с опорой на достижения в области педагогической и психологической наук, осуществление контрольно-оценочной деятельности в образовательном процессе. Среди установленных профессиональных дефицитов необходимо выделить проблемы учителей в разработке проектных заданий в тестовой работе и конструкте урока. Таким образом, профессиональная компетенция «организовать проектную деятельность обучающихся» оказалась недостаточно проявленной.

В процессе инновационной деятельности в соответствии с разработанными критериями был оценен *каждый педагог*, участвующий в эксперименте, на всех этапах реализации программы. Для подсчета процента достижения каждого критерия (табл. 5) общая сумма реальных баллов, полученных педагогами при формирующем оценивании, делилась на сумму максимальных баллов.

По итогам формирующей оценки в процессе освоения инновационной деятельности по включению учителями принципов системно-деятельностного подхода в практику получены следующие результаты (табл. 6).

Таблица 6

Результаты формирующей оценки освоения учителями инновационной деятельности

Table 6

Results of formative assessment of teachers' mastery of innovation

Компоненты деятельности <i>Components of the activity</i>	Критерии формирующей оценки в рамках дополнительных профессиональных программ <i>Formative evaluation criteria for complementary professional programmes</i>	Процент проявленности критерия <i>Percentage of criterion manifestation</i>
Эмоционально-психологический <i>Emotional-psychological</i>	Проявляет интерес к инновационной деятельности <i>Shows interest in innovation</i>	95
Регулятивный <i>Regulatory</i>	Принимает цели инновационной деятельности <i>Принимает цели инновационной деятельности</i>	92
Социальный <i>Social</i>	Демонстрирует умение работать в группе при разработке инновационных проектов <i>Demonstrates the ability to work in a group when developing innovative projects</i>	88
Аналитический <i>Analytic</i>	Анализирует содержание инновационных проектов в соответствии с теоретической основой без ошибок, адекватно оценивает результаты апробации проектов <i>Analyzes the content of innovative projects in accordance with the theoretical basis without errors, adequately assesses the results of project testing</i>	65
Творческий <i>Creative</i>	Проявляет креативность при разработке и апробации инновационных проектов на основе согласованной обратной связи с преподавателем и коллегами <i>Shows creativity in the development and testing of innovative projects based on coordinated feedback from the teacher and colleagues</i>	54
Самосовершенствования <i>Self-improvement</i>	Проявляет готовность применять освоенные инновации на практике по результатам анкетирования <i>Shows readiness to apply the mastered innovations in practice according to the results of the questionnaire</i>	76

Результаты проявленности критериев формирующей оценки сравниваются на основе компетентностного принципа гармонизации.

Обсуждение

Анализ результатов формирующего оценивания компетенций учителей продемонстрировал метапрофессиональные дефициты учителей в аспекте сформированности аналитических и креативных личностных качеств. С большим трудом некоторые учителя-стажисты преодолевали традиционные подходы к конструированию урока, разработке этапа деятельности моти-

вации, проектированию компетентностно-ориентированного теста, к анализу результатов апробации проектов, разработанных в рамках программ повышения квалификации. Соответственно, возникает вопрос о способности этих педагогов формировать личностные креативные результаты у своих учеников в связи с требованиями стандарта ФГОС общего образования. Таким образом, необходимо дальнейшее методическое сопровождение педагогов по развитию творческих способностей, поиску учителями нестандартных приемов и методов организации деятельности на практике.

В процессе применения формирующей оценки в рамках программ повышения квалификации были соблюдены все требования к условиям его организации. Предложенные методы формирующего оценивания явились способом индивидуализации образовательного процесса. Целью такого способа является не сравнение образовательных результатов различных педагогов, а определение уровня достижения этих образовательных результатов конкретным педагогом. Для обеспечения такой индивидуализированной оценки автором использована операционализация осваиваемых педагогами умений на основе компонентов деятельности, которая позволила оценить то, как далеко педагог продвинулся в обучении, каков следующий уровень освоения профессиональной задачи и каким образом обеспечить дальнейшее движение в совершенствования компетенций – от действия по образцу к продуктивному действию, от регулятивного компонента – к творческому в зоне ближайшего развития. Данный процесс реализовал прогностическую функцию формирующего оценивания.

В рамках формирующей оценки педагогам на всех этапах работы была предоставлена согласованная обратная связь, при этом не делался акцент на суждении или отметке, а обсуждался путь для дальнейшей работы, осмысления сделанного и намечался следующий шаг в обучении, осуществлялась корректирующая функция формирующей оценки.

Для обеспечения эффективного и качественного процесса была создана общая доброжелательная обстановка между всеми участниками образовательного процесса, обеспечивающая в отличие от формирующего оценивания учебной деятельности учащихся *свободу проявления воли* обучающимися учителями. Такая атмосфера достигалась за счет изменения философии оценки, которая была ориентирована на личные достижения конкретного участника программы с использованием зачетной бинарной оценки и основывалась на вовлечении учителя в процесс, ориентированный на развитие каждого обучаемого им ребенка.

Созданы условия для развития субъектности участников программы в области формирующего оценивания. Теоретической основой для формирования адекватной самооценки явилась авторская концепция компонентов деятельности, которая становилась ориентиром, нормой, стандартом для формирующей оценки и коррекции собственного обучения, цели и действий участника программы.

Как утверждают J. H. Nieminen, M. Bearman и J. Tai [33], несмотря на неоднократные призывы к тому, чтобы исследования в области оценки включали больше теоретических основ, оказалось, что среди исследованных ими 137 статей по оценке в образовании, опубликованных в 2020 году, только в 1/8 всех статей использовались концепции и модели. Авторы отмечают острую потребность в теориях, направленных на создание и совершенствование надежных инструментов оценки. В проведенном исследовании авторская концепция компонентов деятельности позволила разработать систему критериев формирующей оценки структуры деятельности учителей.

Данная система критериев способствовала выходу в процессе формирующей оценки за пределы знаниевой парадигмы, удалось избежать атомизма, при котором внутренне связанный целостный процесс педагогической деятельности рассыпается на отдельные фрагменты-умения. Необходимо отметить соответствие разработанного инструментария всем требованиям компетентностной оценки: гармонии связей, комплексности, уровневости, прогностичности, учета мотивации и др.

В ходе реализации программ повышения квалификации была создана система сопровождения формирующей оценки в процессе обучения учителей, позволившая установить равноправные отношения в диалогах между оценщиками и оцениваемыми, опирающихся на открытое общение и взаимное уважение. Активное участие педагогов в освоении инновационной деятельности, имеющее решающее значение для совершенствования базовых компетенций учителей, способствовало развитию их психических функций – произвольного внимания, логического и креативного мышления, эмоциональных и волевых качеств учителей. Формы для формирующей оценки – организация рефлексивных диалогов, согласованной обратной связи, корректировка деятельности учителей, анкетирование – были направлены на внутренние психологические процессы, формирование и развитие культуры учителей как субъектов педагогической деятельности. Сложившиеся в результате рефлексивные процессы будут поддерживать учителей в улучшении их педагогической практики и развитии способности управлять своим собственным развитием.

Заключение

Формирующее оценивание вызывает все больший интерес исследователей не только за рубежом, но и в России. Подавляющее большинство научно-методических работ посвящено формирующей оценке образовательной деятельности школьников и студентов, формирующее оценивание на программах повышения квалификации учителей по причине многих особенностей данного процесса пока только набирает силу.

В статье представлено решение исследовательских вопросов:

1) проведен анализ работ преимущественно зарубежных исследователей по формирующему оцениванию в процессе обучения учителей, выявлены ус-

ловия эффективной организации процесса формирующей оценки в дополнительном профессиональном образовании учителей;

2) спроектированы и апробированы механизмы формирующей оценки в условиях дополнительного профессионального образования учителей, основой которых явилась авторская концепция компонентов деятельности, при этом выступившая теоретической основой инновационной деятельности учителей с целью овладения педагогами технологиями формирования и оценивания универсальных учебных действий обучающихся в основной и старшей школе. Таким образом, и формирование, и оценка результатов процесса повышения квалификации учителей осуществлялись на одной теоретической основе, что соответствует сути формирующего оценивания;

3) усовершенствованные профессиональные компетенции участников программ по диагностике личностного развития учащихся, проектирования уроков и тестовых заданий в соответствии с системно-деятельностным подходом были проявлены на практике при апробации разработанных инновационных педагогических проектов. Развиваемые рефлексивные умения, основывавшиеся на теоретической основе – авторской концепции компонентов деятельности, – помогут учителям в дальнейшем в осознанном улучшении своей педагогической практики;

4) представленный процесс организации формирующего оценивания в условиях программ повышения квалификации учителей продемонстрировал прогностическую функцию формирующего оценивания при описании результата обучения, диагностическую функцию при обеспечении обратной связи, определении проблем, дефицитов, трудностей в освоении способов педагогической деятельности, корректирующую функцию при установлении степени достижения поставленной цели и определении следующих шагов по достижению новых результатов обучения.

В целом и научная, и практическая ценность разработанных и апробированных в исследовании механизмов формирующего оценивания заключается в использовании их как средства определения профессиональных и метапрофессиональных дефицитов учителя и, следовательно, инструмента поддержки его профессионального развития через возможность построения индивидуального образовательного маршрута в соответствии с направлениями разрабатываемой в стране системы учительского роста.

Таким образом, достигнута цель данного исследования – описаны механизмы личностно-ориентированного формирующего оценивания в дополнительном профессиональном образовании педагогов при освоении инноваций.

Подтвердилась выдвинутая в начале статьи гипотеза – механизмы формирующего оценивания в дополнительном профессиональном образовании учителей, теоретической основой проектирования которых явилась авторская концепция компонентов деятельности, позволили обеспечить компетентностный характер оценки процесса и результатов обучения учителей, выявить их профессиональные дефициты, определить зону ближайшего развития.

Список использованных источников

1. Темняткина О. В., Токменинова Д. В. Современные подходы к оценке эффективности работы учителей. Обзор зарубежных публикаций [Электрон. ресурс] // Вопросы образования. 2018. Вып. 3. С. 180–195. Режим доступа: <https://vo.hse.ru/article/view/15627> (дата обращения: 15.06.2022).
2. Темняткина О. В. Выявление потенциала для развития педагога на основе анализа сформированности компонентов деятельности [Электрон. ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18010> (дата обращения: 01.04.2022).
3. Васильева Е. Ю. Оценка и самооценка: мотивы улучшения качества деятельности преподавателей вуза // Alma-mater. 2005. № 11. С. 25–30.
4. Епанчинцева Г. А. Психология развивающей диагностики в образовании: монография. Оренбург: ГОУ ОГУ, 2008. 300 с.
5. Потемкина Т. В. Результативность работы учителя и проблема ее оценки. // Стандарты и мониторинг в образовании. 2011. № 3. С. 44–47.
6. Бахмутской А. Е., Чечева Н. А.. К вопросу о поддержке профессионального развития педагога [Электрон. ресурс] // Эмиссия. Офлайн: электронный научный журнал. 2019. № 9. Article number 2763. Режим доступа: <http://emissia.org/offline/2019/2763.htm> (дата обращения: 21.04.2022).
7. Darling-Hammond L., Flook L., Cook-Harvey C., Barron B., Osher D. Implications for educational practice of the science of learning and development // Applied Developmental Science. 2020. № 24 (2). P. 97–140. DOI: 10.1080/10888691.2018.1537791
8. Воронцов А. Б. Формирующее оценивание: подходы, содержание, эволюция. Краткое пособие по деятельности педагогике. Часть 1. Москва: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2018. 166 с.
9. Yan Z., King R. B., Haw J. Y. Formative assessment, growth mindset, and achievement: examining their relations in the East and the West // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 2021. DOI: 10.1080/0969594X.2021.1988510
10. Ritter G. W., Barnett J. H. Learning. Teacher evaluation can foster real growth // Peabody Journal of Education. 2016. № 92 (1). P. 48–52.
11. Henderson M., Phillips M., Ryan T., Boud D., Dawson P., Molloy E., Mahoney P. Conditions that enable effective feedback // Higher Education Research & Development. 2019. № 38 (7). P. 1401–1416. DOI: 10.1080/07294360.2019.1657807
12. Quinlan K. M., Pitt E. Towards signature assessment and feedback practices: a taxonomy of discipline-specific elements of assessment for learning // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 2021. № 28 (2). P. 191–207. DOI: 10.1080/0969594X.2021.1930447
13. Boström E., Palm T. Expectancy-value theory as an explanatory theory for the effect of professional development programmes in formative assessment on teacher practice // Teacher Development. 2020. № 24 (4). P. 539–558. DOI: 10.1080/13664530.2020.1782975
14. Vattøy K., Gamlem S. M., Rogne W. R. Examining students' feedback engagement and assessment experiences: a mixed study // Studies in Higher Education. 2021. № 46 (11). P. 2325–2337. DOI: 10.1080/03075079.2020.1723523
15. Molloy E., Boud D., Henderson M. Developing a learning-centred framework for feedback literacy // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2020. № 45 (4). P. 527–540. DOI: 10.1080/02602938.2019.1667955
16. Malecka B., Boud D., Carless D. Eliciting, processing and enacting feedback: mechanisms for embedding student feedback literacy within the curriculum // Teaching in Higher Education. 2020. DOI: 10.1080/13562517.2020.1754784

17. Wiliam D. What is Assessment for Learning? // *Studies in Educational Evaluation*. 2011. № 37. P. 3–14. Available from: <https://www.academia.edu/19409243> (date of access: 23.03.2022).
18. Verberg C. P. M., Tigelaar D. E. H., Verloop N. Teacher Learning through Participation in a Negotiated Assessment Procedure // *Teachers and Teaching*. 2013. № 19 (2). P. 172–187. DOI: 10.1080/13540602.2013.741842
19. Verberg C. P. M., Tigelaar D. E. H., van Veen K., Verloop N. Teacher agency within the context of formative teacher assessment: an in-depth analysis // *Educational Studies*. 2016. № 42 (5). P. 534–552. DOI: 10.1080/03055698.2016.1231060
20. Ruiz-Primo M. A. Informal Formative Assessment: The Role of Instructional Dialogues in Assessing Students' Learning // *Studies in Educational Evaluation*. 2011. № 37. P. 15–24. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X11000253?via%3Dihub> (date of access: 21.05.2022).
21. Beijjaard D. Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics // *Teachers and Teaching*. 2019. № 25 (1). DOI: 10.1080/13540602.2019.1542871
22. Andersson C., Palm T. Reasons for teachers' successful development of a formative assessment practice through professional development – a motivation perspective // *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2018. № 25 (6). P. 576–597. DOI: 10.1080/0969594X.2018.1430685
23. Juutilainen M., Metsäpelto R.-L., Poikkeus A.-M. Becoming Agentic Teachers: Experiences of the Home Group Approach as a Resource for Supporting Teacher Students' Agency // *Teaching and Teacher Education*. 2018. № 76 (8). P. 116–125. DOI: 10.1016/j.tate.2018.08.013
24. Imants J., Van der Wal. M. M. A model of teacher agency in professional development and school reform // *Journal of Curriculum Studies*. 2020. № 52 (1). DOI: 10.1080/00220272.2019.1604809
25. Day C. Policy, teacher education and the quality of teachers and teaching // *Teachers and Teaching*. 2019. № 25 (5). P. 501–506. DOI: 10.1080/13540602.2019.1651100
26. Темнятина О. В. Концепция формирования и оценки универсальных учебных действий у обучающихся в соответствии с компонентами деятельности [Электрон. ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 20. С. 8–15. Режим доступа: <https://e-koncept.ru/2017/870020.htm> (дата обращения: 01.03.2022).
27. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Москва: Школа-Пресс, 1995. 375 с.
28. Werner H. Comparative psychology of mental development. NY: ISD LLC 2004. 604 p. Available from: <https://books.google.ru/books?id=4VV-EAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (date of access: 23.03.2022).
29. Hopfenbeck T. N. Classroom assessment, pedagogy and learning – twenty years after Black and Wiliam // *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2018. № 25 (6). P. 545–550. DOI: 10.1080/0969594X.2018.1553695
30. Black P., Wiliam D. Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment // Evaluation and Accountability*. 2009. Vol. 21. № 1. P. 5–31. DOI: 10.1007/s11092-008-9068-5
31. Dreer B., Gouasé N. Interventions fostering well-being of schoolteachers: a review of research // *Oxford Review of Education*. 2021. DOI: 10.1080/03054985.2021.2002290
32. Ketonen L., Lehesvuori S., Pöysä S., Pakarinen E., Lerkkanen M.-K. Teacher and student teacher views of agency in feedback // *European Journal of Teacher Education*. 2022. № 5. DOI: 10.1080/02619768.2022.2071258
33. Nieminen J. H., Bearman M., Tai J. How is theory used in assessment and feedback research? A critical review // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2022. DOI: 10.1080/02602938.2022.2047154

References

1. Temnyatkina O. V., Tokmeninova D. V. Modern approaches to teacher performance assessment. An overview of foreign publications. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow* [Internet]. 2018 [cited 2022 Jun 15]; 3: 180–195. Available from: <https://vo.hse.ru/article/view/15627> (In Russ.)
2. Temnyatkina O. V. The exposure of potential for teacher's development on the basis of analysis of forming components of activity. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education* [Internet]. 2015 [cited 2022 Apr 01]; 1-1. Available from: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18010> (In Russ.)
3. Vasilyeva E. U. Evaluation and self-assessment: Motives for improving the quality of activities of university teachers. *Alma-mater*. 2005; 11: 25–30. (In Russ.)
4. Epanchintseva G. A. Psihologiya razvivaushchey diagnostiki v obrazovanii = Psychology of developmental diagnostics in education. Orenburg: GOU OGU; 2008. 300 p. (In Russ.)
5. Potyemkina T. V. The effectiveness of the teacher's work and the problem of its evaluation. *Standarty i monitoring v obrazovanii = Standards and Monitoring in Education*. 2011; 3: 44–47. (In Russ.)
6. Bakhmutskiy A. E., Checheva N. A. On the teacher professional development support. *Pis'ma v Emissiya = The Emissia. Offline Letters* [Internet]. 2019 [cited 2022 Apr 21]; 9. Available from: <http://emissia.org/offline/2019/2763.htm> (In Russ.)
7. Darling-Hammond L., Flook L., Cook-Harvey C., Barron B., Osher D. Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*. 2020; 24 (2): 97–140. DOI: 10.1080/10888691.2018.1537791
8. Vorontsov A. B. Formirujushhee ocenivanie: podhody, sodержanie, jevoljucija. Kratkoe posobie po dejatel'nostnoj pedagogike = Formative assessment: Approaches, content, evolution. A brief guide to activity pedagogy. Part 1. Moscow: Publishing House Avtorskiy Klub; 2018. 166 p. (In Russ.)
9. Yan Z., King R. B., Haw J. Y. Formative assessment, growth mindset, and achievement: Examining their relations in the East and the West. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2021; 28: 676–702. DOI: 10.1080/0969594X.2021.1988510
10. Ritter G. W., Barnett J. H. Learning on the job: Teacher evaluation can foster real growth. *Peabody Journal of Education*. 2016; 92 (1): 48–52.
11. Henderson M., Phillips M., Ryan T., Boud D., Dawson P., Molloy E., Mahoney P. Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research & Development*. 2019; 38 (7): 1401–1416. DOI: 10.1080/07294360.2019.1657807
12. Quinlan K. M., Pitt E. Towards signature assessment and feedback practices: A taxonomy of discipline-specific elements of assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2021; 28 (2): 191–207. DOI: 10.1080/0969594X.2021.1930447
13. Boström E., Palm T. Expectancy-value theory as an explanatory theory for the effect of professional development programmes in formative assessment on teacher practice. *Teacher Development*. 2020; 24 (4): 539–558. DOI: 10.1080/13664530.2020.1782975
14. Vattøy K., Gamlem S. M., Rogné W. R. Examining students' feedback engagement and assessment experiences: A mixed study. *Studies in Higher Education*. 2021; 46 (11): 2325–2337. DOI: 10.1080/03075079.2020.1723523
15. Molloy E., Boud D., Henderson M. Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2020; 45 (4): 527–540. DOI: 10.1080/02602938.2019.1667955
16. Malecka B., Boud D., Carless D. Eliciting, processing and enacting feedback: Mechanisms for embedding student feedback literacy within the curriculum. *Teaching in Higher Education*. 2020. DOI: 10.1080/13562517.2020.1754784
17. William D. What is Assessment for Learning? *Studies in Educational Evaluation* [Internet]. 2011 [cited 2022 Mar 23]; 37 (3): 3–14. Available from: <https://www.academia.edu/19409243/>

18. Verberg C. P. M., Tigelaar D. E. H., Verloop N. Teacher learning through participation in a negotiated assessment procedure. *Teachers and Teaching*. 2013; 19 (2): 172–187. DOI: 10.1080/13540602.2013.741842
19. Verberg C. P. M., Tigelaar D. E. H., van Veen K., Verloop N. Teacher agency within the context of formative teacher assessment: An in-depth analysis. *Educational Studies*. 2016; 42 (5): 534–552. DOI: 10.1080/03055698.2016.1231060
20. Ruiz-Primo M. A. Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning. *Studies in Educational Evaluation* [Internet]. 2011 [cited 2022 May 21]; 37: 15–24. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X11000253?via%3Dihub>
21. Beijard D. Teacher learning as identity learning: Models, practices, and topics. *Teachers and Teaching*. 2019; 25 (1): 1–6. DOI: 10.1080/13540602.2019.1542871
22. Andersson C., Palm T. Reasons for teachers' successful development of a formative assessment practice through professional development – a motivation perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2018; 25 (6): 576–597. DOI: 10.1080/0969594X.2018.1430685
23. Juutilainen M., Metsäpelto R.-L., Poikkeus A.-M. Becoming agentic teachers: Experiences of the home group approach as a resource for supporting teacher students' agency. *Teaching and Teacher Education*. 2018; 76: 116–125. DOI: 10.1016/j.tate.2018.08.013
24. Imants J., Van der Wal M. M. A model of teacher agency in professional development and school reform. *Journal of Curriculum Studies*. 2020; 52 (1). DOI: 10.1080/00220272.2019.1604809
25. Day C. Policy, teacher education and the quality of teachers and teaching. *Teachers and Teaching*. 2019; 25 (5): 501–506. DOI: 10.1080/13540602.2019.1651100
26. Temnyatkina O. V. The concept of formation and evaluation of universal educational actions in students in accordance with the components of the activity. *Contsept = Concept* [Internet]. 2017 [cited 2022 Apr 01]; 20: 8–15. Available from: <https://e-koncept.ru/2017/T20.htm> (In Russ.)
27. Gessen S. I. Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnyuyu filosofiyu = Fundamentals of pedagogy. Introduction to applied philosophy. Moscow: Publishing House Shkola-Press; 1995. 375 p. (In Russ.)
28. Werner H. Comparative psychology of mental development [Internet]. NY: ISD LLC; 2004 [cited 2022 Mar 23]. 604 p. Available from: <https://books.google.ru/books?id=4VV-EAAAQBAJ&printsec=front-cover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>
29. Hopfenbeck T. N. Classroom assessment, pedagogy and learning – twenty years after Black and Wiliam 1998. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2018; 25 (6): 545–550. DOI: 10.1080/0969594X.2018.1553695
30. Black P., Wiliam D. Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 2009; 21 (1): 5–31.
31. Dreer B., Gouasé N. Interventions fostering well-being of schoolteachers: A review of research. *Oxford Review of Education*. 2021. DOI: 10.1080/03054985.2021.2002290
32. Ketonen L., Lehesvuori S., Pöysä S., Pakarinen E., Lerkkanen M.-K. Teacher and student teacher views of agency in feedback. *European Journal of Teacher Education*. 2022. DOI: 10.1080/02619768.2022.2071258
33. Nieminen J. H., Bearman M., Tai J. How is theory used in assessment and feedback research? A critical review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2022. DOI: 10.1080/02602938.2022.2047154

Информация об авторе:

Темняткина Ольга Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры управления в образовании, Институт развития образования Свердловской области; ORCID 0000-0002-8250-5453, Scopus Author ID 57211114617, ResearcherID GLQ-7750-2022; Екатеринбург, Россия. E-mail: oltemnyatkina@mail.ru

Информация о конфликте интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 29.08.2022; поступила после рецензирования 26.03.2023; принята к публикации 05.04.2023.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Olga V. Temnyatkina – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department Management in Education, The Institute of Education Development of the Sverdlovsk Region; ORCID 0000-0002-8250-5453, Scopus Author ID 57211114617, ResearcherID GLQ-7750-2022; Ekaterinburg, Russia. E-mail: oltemnyatkina@mail.ru

Conflict of interest statement. The author declares that there is no conflict of interest.

Received 29.08.2022; revised 26.03.2023; accepted for publication 05.04.2023.

The author has read and approved the final manuscript.

Información sobre el autor:

Olga Vladímirovna Temniátkina: Candidata a Ciencias de la Pedagogía, Profesora Asociada, Departamento de Gestión en Educación, Instituto para el Desarrollo de la Educación de la Provincia de Sverdlovsk; ORCID 0000-0002-8250-5453, Scopus Author ID 57211114617, ResearcherID GLQ-7750-2022; Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: oltemnyatkina@mail.ru

Información sobre conflicto de intereses. Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

El artículo fue recibido por los editores el 29/08/2022; recepción efectuada después de la revisión el 26/03/2023; aceptado para su publicación el 05/04/2023.

El autor declara no tener conflictos de intereses.