

МИНОБРНАУКИ РОССИИ

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Астраханский государственный университет»
(Астраханский государственный университет)

Кафедра английской филологии

Письменный перевод

По книге В. Creemers, L. Kyriakides, P. Antoniou

«Teacher Professional Development
for Improving Quality of Teaching»

выходные данные УК.2018

перевод страниц с1 по8

для сдачи кандидатского экзамена по иностранному языку
(английский)

Выполнила:

Ескайырова Гульфия Сабитовна

Аспирант I курса

Кафедры педагогики непрерывного профессионального образования

Астрахань – 2021 год

Part 1**Research on Teacher Training and Professional Development**

The first part provides a critical review of research on teacher training and professional development. This field of research is shown to have been dominated by two different and rather opposing approaches: the competency-based approach and the reflective approach. These two approaches are described in Chaps. 2 and 3, respectively, and their strengths and weaknesses are discussed. In Chap. 4, it is argued that we may have to guard ourselves against narrowing down the discussion to this classical dichotomy related to content and develop an integrated approach to teacher professional development that will focus on improving the grouping of factors associated with teacher behaviour in the classroom. For this purpose, not only should reflection and understanding of practice be encouraged, but research on teacher effectiveness should also be taken into account.

Chapter 1**Towards the Development of a Dynamic Approach to Teacher Professional Development****Introduction**

Teacher training and professional development are considered essential mechanisms for enhancing teachers' content knowledge and developing their teaching practices in order to teach to high standards (Cohen & Hill, 2001; Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; Smith & O'Day, 1991). Over the recent years, the demand for improved quality of teaching and learning and for increased accountability and higher academic standards has put issues related to effective professional development high on the agenda of educators, researchers and policy-makers. Professional development is usually used in a broad sense, frequently encompassing 'all types of learning undertaken by teachers beyond the point of their initial training' (Craft, 2000, p. 9). According to Guskey (2000), the term refers to those processes, actions and activities designed to enhance the professional knowledge, skills and attitudes of teachers so that they might, in turn, improve the learning of students.

Часть 1**Исследования по подготовке и профессиональному развитию учителей**

В первой части дается критический обзор исследований по подготовке и профессиональному развитию учителей. Показано, что в этой области исследований доминировали два различных и довольно противоположных подхода: компетентностный и рефлексивный. Эти два подхода описаны в главах 2 и 3 соответственно, и обсуждаются их сильные и слабые стороны. В главе 4, утверждается, что нам, возможно, придется остерегаться сужения обсуждения до этой классической дихотомии, связанной с материалом, и разработать комплексный подход к профессиональному развитию учителей, который будет сосредоточен на улучшении группировки факторов, связанных с поведением учителя в классе. С этой целью следует не только поощрять размышления и понимание практики, но и принимать во внимание исследования эффективности учителей.

Глава 1**На пути к развитию динамического подхода к профессиональному развитию учителей****Введение**

Подготовка и профессиональное развитие учителей считаются важными механизмами для повышения уровня знаний учителей и развития их педагогической практики с целью обучения в соответствии с высокими стандартами (Cohen & Hill, 2001; Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; Smith & O'Day, 1991). В последние годы потребность в улучшении качества преподавания и обучения, а также в повышении подотчетности и более высоких академических стандартов поставила вопросы, связанные с эффективным профессиональным развитием, во главу угла для преподавателей, исследователей и политиков. Термин «профессиональное развитие» обычно используется в широком смысле, часто охватывающем «любое обучение, полученное учителями за пределами их начального обучения» (Craft, 2000, p. 9). Согласно Guskey (2000), этот термин относится к тем процессам, действиям и деятельности, которые предназначены для улучшения

Despite the recognition of its importance and the pressures emanating from high stakes accountability systems, most professional development opportunities remain fragmented, poorly aligned with curricula and inadequate to meet teachers' needs (Borko, 2004; Cohen & Hill, 2001; Corcoran & McDiarmid, 2000). In this context, each year, schools, districts and educational systems spend a considerable amount of money and resources on in-service seminars and other forms of professional development, which are intellectually superficial and do not take into account what we know about effective teaching and how teachers could better learn and implement such practices (Ball & Cohen, 1999; Kyriakides, Creemers & Antoniou, 2009; Putnam & Borko, 1997). At the same time, educational reform movements around the world are setting ambitious goals for student learning (Borko, 2004). However, although teachers generally support high standards in teaching and learning, many teachers are not prepared to implement teaching practices based on such standards (Cohen, 1990; Elmore & Burney, 1996; Elmore, Peterson & McCarthey, 1996; Grant, Peterson & Shojgreen-Downer, 1996; Sizer, 1992). This is exactly why there is now more than ever the need to support and guide teachers to respond effectively to the growing demands of increased accountability and the need to raise student learning standards by developing effective professional development programmes that can promote change in classroom practices (Ball & Cohen, 1999; Fullan & Miles, 1992; Putnam & Borko, 1997; Spillane, 1999; Wilson & Berne, 1999).

Although researchers are beginning to examine the effects of professional development on teaching and learning, few studies have explicitly compared the effects of different approaches to professional development (Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001). Thus, there is a

профессиональных знаний, навыков и отношения учителей, чтобы те, в свою очередь, могли улучшить обучение учащихся.

Несмотря на признание его важности и давление, исходящее от систем подотчетности высокой важности, большинство возможностей профессионального развития остаются фрагментированными, плохо согласованными с учебными программами и недостаточными для удовлетворения потребностей учителей (Borko, 2004; Cohen & Hill, 2001; Corcoran & McDiarmid, 2000). В этом контексте каждые год, школа, округ и система образования тратят значительное количество денег и ресурсов на семинары без отрыва от производства и другие формы профессионального развития, которые являются интеллектуально поверхностными и не принимают во внимание то, что мы знаем об эффективном обучении и то, как учителя могут лучше изучать и применять такие практики (Ball & Cohen, 1999; Kyriakides, Creemers & Antoniou, 2009; Putnam & Borko, 1997). В то же время движения за реформу образования во всем мире ставят высокие цели по обучению учащихся (Borko, 2004). И, хотя учителя в целом поддерживают высокие стандарты преподавания и обучения, многие из них не готовы применять методы обучения, основанные на таких стандартах (Cohen, 1990; Elmore & Burney, 1996; Elmore, Peterson & McCarthey, 1996; Grant, Peterson & Shojgreen-Downer, 1996; Sizer, 1992). Именно поэтому сейчас более чем когда-либо существует потребность в поддержке и руководстве учителей, чтобы они могли эффективно реагировать на растущие требования повышения ответственности и необходимость повышения стандартов обучения учащихся путем разработки эффективных программ профессионального развития, которые могут способствовать изменениям в практике работы в классе (Ball & Cohen, 1999; Fullan & Miles, 1992; Putnam & Borko, 1997; Spillane, 1999; Wilson & Berne, 1999).

Хотя исследователи начинают изучать влияние профессионального развития на преподавание и обучение, лишь в немногих исследованиях прямо сравниваются эффекты различных подходов к профессиональному развитию (Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001).

clear need for new, systematic research on the effectiveness of alternative strategies in relation to professional development. This is also stressed by the USA National Research Council, supporting in a research review the need for more research studies to determine the efficacy of various types of professional development activities (Bransford, Brown, & Cocking, 1999). In this context, it is acknowledged that in the literature of teacher professional development, there exist a variety of views on the methodology, structure and philosophical perspectives of different approaches to teacher training and professional development and the role of teachers in the developmental process (Day, 1999; Hargreaves, 1994).

In particular, Zeichner (1983) was the first to identify and describe the four representative paradigms in teacher education and professional development. He defines paradigm as a 'matrix of beliefs and assumptions about the nature and purposes of schooling, teaching, teachers, and their education that gives shape to specific forms of practice in teacher education' (p. 3). The first is the traditional *craft paradigm*, an apprenticeship model, focusing on the accumulation of wisdom, based on the field experiences of teaching involving the trial and error of practitioners. The second paradigm is what Sprinthall, Reiman and Thies-Sprinthall (1996) call the *expanding the repertoire paradigm*. The focus of this approach is less on highly explicit and discrete instructional strategies and teaching skills and more on the acquisition of comprehensive instructional models of teaching, like direct instruction (knowledge transmitter model), inductive inquiry and interpersonal approaches to learning. Then, predominant in teacher education is the *competency-based paradigm* also known as the *expert paradigm*. Based on a technical production metaphor and positivistic epistemology, this paradigm focuses on mastery of knowledge and teaching skills identified by expert academics and university researchers. Finally, opposing the *competency-based paradigm* is the *inquiry-oriented paradigm*, also known as the *holistic or reflective paradigm*, which is more like a metaphor of liberation. This paradigm emphasises the

Таким образом, существует явная потребность в новых систематических исследованиях эффективности альтернативных стратегий в отношении профессионального развития. Это также подчеркивается Национальным исследовательским советом США, поддерживающим в своем обзоре исследований необходимость дополнительных исследований для определения эффективности различных видов деятельности по профессиональному развитию (Bransford, Brown, & Cocking, 1999). В этом контексте признается, что в литературе по профессиональному развитию учителей существует множество взглядов на методологию, структуру и философские взгляды различных подходов к подготовке и профессиональному развитию учителей, а также на роль учителей в процессе развития (Day, 1999; Hargreaves, 1994).

В частности, Цайхнер (1983) был первым, кто идентифицировал и описал четыре репрезентативные парадигмы в педагогическом образовании и профессиональном развитии. Он определяет парадигму как «матрицу убеждений и предположений о природе и целях обучения, преподавания, учителей и их образования, которая формирует конкретные формы практики педагогического образования» (стр. 3). Первый - это традиционная *парадигма ремесла*, модель ученичества, ориентированная на накопление мудрости, основанная на практическом опыте преподавания, включающем метод проб и ошибок практикующих. Вторая парадигма - это то, что Спринтхолл, Рейман и Тиз-Спринтхолл (1996) называют *парадигмой расширения репертуара*. В центре внимания этого подхода не столько четко выраженные и дискретные учебные стратегии и навыки преподавания, сколько усвоение всеобъемлющих учебных моделей обучения, таких как прямое обучение (модель передачи знаний), индуктивный запрос и межличностные подходы к обучению. Затем в педагогическом образовании преобладает *компетентностная парадигма*, также известная как *парадигма экспертов*. Основанная на метафоре технического производства и позитивистской эпистемологии, эта парадигма фокусируется на овладении знаниями и навыками преподавания,

development of teachers' capacity for reflective action through an examination of the moral and political implications of their teaching.

Other analytical frameworks also exist with underlying principles similar to the ones identified by Zeichner (1983). For example, Tanner and Tanner (1990) distinguish between a traditionalist and a progressive movement. The traditionalist movement is based on an economic model in which the function of education is conceived of as the transmission of the culture (a conception from which the academic tradition originated), which is assumed to remain unchanged and permanent. From this perspective, the functions to be performed by teachers and the content to be transmitted to students are predetermined, and teaching is based on authority and discipline, which reminds us of the main principles of the competency-based approach (CBA). The progressive movement, a reaction to the traditional approach to education, has its origins in the emergence of science as a means to develop educational knowledge but also in the idea that people create and develop their own knowledge and culture and that education should serve the process of transforming society (Kliebard, 1986); this resonates with some of the elements of the holistic approach (HA) to teacher professional development.

The CBA has had a significant effect on teacher training and development from the 1980s onwards, both in terms of development needs (e.g. Further Education National Training Organization, 2001) and the methodology used in teacher training and professional development programmes (Brooks, 2002; Last & Chown, 1996). In this context, competences and standards for teachers can be found nowadays throughout the

определенными опытными академиками и исследователями университетов. Наконец, противоположной *компетентностной парадигме*, является *парадигма, ориентированная на запросы*, также известная как *целостная или рефлексивная парадигма*, которая больше похожа на метафору раскрепощения. Эта парадигма подчеркивает развитие способности учителей к рефлексивным действиям посредством изучения моральных и политических последствий их обучения.

Существуют и другие аналитические основы, в основе которых лежат принципы, подобные тем, которые были определены Цайхнером (1983). Например, Таннер и Таннер (1990) проводят различие между традиционалистским и прогрессивным движением. Традиционалистское движение основано на экономической модели, в которой функция образования понимается как передача культуры (концепции, из которой произошли академические традиции), которая, как предполагается, остается неизменной и постоянной. С этой точки зрения функции, которые должны выполняться учителями, и материал, который должен быть передан учащимся, предопределены, а обучение основано на авторитете и дисциплине, что напоминает нам об основных принципах подхода, основанного на компетенциях (CBA). Прогрессивное движение - реакция на традиционный подход к образованию, берет свое начало с появления науки как средства развития образовательных знаний, но также и из идеи, что люди создают и развивают свои собственные знания и культуру и что образование должно служить процессу преобразования общества (Kliebard, 1986); это перекликается с некоторыми элементами целостного подхода (HA) к профессиональному развитию учителей.

CBA оказал значительное влияние на подготовку и развитие учителей начиная с 1980-х годов, как с точки зрения потребностей в развитии (например, Национальная организация повышения квалификации, 2001), так и методологии, используемой в программах подготовки и повышения квалификации учителей (Brooks, 2002; Last & Chown, 1996). В этом контексте компетенции и стандарты для

developed world (Christie & O'Brien, 2005). Such standards refer to competences expected at different stages of a teacher's career and provide a framework for the development of teacher professional development programmes. On the other hand, the dominant approach nowadays to teacher training and professional development is that of reflective practice (Golby & Viant, 2007). This approach refers to various practices, ranging from reflection as a component of skill and a means of fostering effective teaching to reflection as a heightening of one's awareness of social justice in educational practice. At the same time, the holistic nature of this approach refers to a certain vagueness in relation to the content of teacher reflection, which may include all skills, attitudes, perceptions, motivation and moral disposition associated with teaching and learning (Cruickshank & Metcalf, 1990; Feiman-Nemser, 1990). Thus, the next two chapters of this book describe the two dominant approaches to teacher professional development and elaborate on their strengths and weaknesses.

Nevertheless, many researchers in the field of teacher professional development are critical of the eclectic approach often reflected in teacher education programmes since elements of these traditions are combined in different ways (e.g. Donmoyer, 1996). Merging elements of different paradigms are also supported by Zeichner (1983) himself who argues that these traditions are not uniform, that they overlap and contain contradictions and tensions but that the principles that underlie them are helpful in analysing the implications for teacher education and teaching in general. Thus, in the fourth chapter of this book, we argue for the need to develop an integrated approach by merging elements of the two dominant approaches to teacher professional development in order to overcome their main weaknesses and enhance their potential to make a significant impact on teaching practices and student learning. In particular, it is argued that reflection needs to be predicated upon something to think about (Zeichner, 1993). That is, there must be content which is clearly related to teaching

учителей сегодня можно найти во всем развитом мире (Christie & O'Brien, 2005). Такие стандарты относятся к компетенциям, ожидаемым на разных этапах карьеры учителя, и обеспечивают основу для разработки программ профессионального развития учителей. С другой стороны, в настоящее время доминирующим подходом к обучению и профессиональному развитию учителей является рефлексивная практика (Golby & Viant, 2007). Этот подход относится к различным практикам - от рефлексии как компонента навыков и средства содействия эффективному обучению до рефлексии как повышения осведомленности о социальной справедливости в образовательной практике. В то же время целостный характер этого подхода относится к некоторой неопределенности в отношении содержания размышлений учителя, которое может включать все навыки, отношения, восприятия, мотивацию и моральные устои, связанные с преподаванием и обучением (Cruickshank & Metcalf, 1990; Feiman-Nemser, 1990). Таким образом, в следующих двух главах этой книги описываются два доминирующих подхода к профессиональному развитию учителей и подробно рассматриваются их сильные и слабые стороны.

Тем не менее, многие исследователи в области профессионального развития учителей критически относятся к эклектичному подходу, который часто отражается в программах обучения учителей, поскольку элементы этих традиций сочетаются по-разному (например, Donmoyer, 1996). Слияние элементов различных парадигм также поддерживается самим Цайхнером (1983), который утверждает, что эти традиции не единообразны, что они пересекаются и содержат противоречия и несоответствия, но что принципы, лежащие в их основе, полезны при анализе последствий для педагогического образования и преподавания в целом. Таким образом, в четвертой главе этой книги мы приводим доводы в пользу необходимости разработки комплексного подхода путем объединения элементов двух доминирующих подходов к профессиональному развитию учителей, чтобы преодолеть их основные недостатки и повысить их потенциал для оказания значительного влияния на педагогическую практику и

skills to address the needs of different groups of teachers, supported by validated theoretical frameworks. At the same time, teachers' critical reflection in relation to these teaching skills should be encouraged. Thus, both teacher experiences and critical reflection and the knowledge base of educational effectiveness research (EER) revealing groupings of teaching skills, should constitute the major elements of teacher training and professional development programmes.

Apart from the philosophical perspectives and the methodology to be employed, in our efforts to develop an effective professional development programme, we also need to clarify that such programmes could have various targets related to teacher knowledge and practices. A useful schema to help us overview the variations of such knowledge and practices has been proposed by Shulman (1987), who identifies seven types of teacher knowledge: pedagogical knowledge, content knowledge, curriculum knowledge, pedagogical content knowledge, knowledge of learners and their characteristics, knowledge of educational contexts ranging from the workings of the groups or classroom, the governance and financing of school districts to the character of communities and cultures and finally, knowledge of educational ends, purposes, values and of the philosophical and historical bases of education. Among these categories, this book focuses on how we could effectively develop teachers' pedagogical knowledge. Pedagogical knowledge goes beyond knowledge of subject matter to that required for effective teaching. From this perspective, it relates to teacher behaviour in the classroom that can maximise student learning gains. This is important, as identifying specific practices, fundamental to supporting student learning, is at the heart of building an effective system for the professional training and development of teachers (Ball & Forzani, 2011).

обучение. В частности, утверждается, что рефлексия должна основываться на том, о чем нужно думать (Zeichner, 1993). То есть на содержимом, явно связанным с навыками преподавания для удовлетворения потребностей различных групп учителей, подкрепленном проверенными теоретическими рамками. В то же время следует поощрять критическое осмысление учителями этих педагогических навыков. Таким образом, как опыт учителя, так и критическое осмысление, а также база знаний исследования эффективности образования (EER), выявляющая группировки педагогических навыков, должны составлять основные элементы программ подготовки и профессионального развития учителей.

Помимо философских перспектив и применяемой методологии, в наших усилиях по разработке эффективной программы профессионального развития нам также необходимо уточнить, что такие программы могут иметь различные цели, связанные со знаниями и практикой учителей. Полезная схема, которая поможет нам проанализировать вариации таких знаний и практик, была предложена Шульманом (1987), который выделяет семь типов знаний учителя: педагогические знания, знание материала, знание учебной программы, знания педагогического содержания, знание учащихся и их особенностей, знание образовательного контекста, начиная с работы в группах или классе, управления и финансирования школьных округов до характера сообществ и культур и, наконец, знание образовательных целей и ценностей и философских и исторических основ образования. Среди этих категорий, данная книга посвящена тому, как мы могли бы эффективно развивать педагогические знания учителей. Педагогические знания выходят за рамки знания предмета изучения к знаниям, необходимым для эффективного обучения. С этой точки зрения, это относится к поведению учителя в классе, которое может максимизировать успеваемость учащихся. Это важно, поскольку определение конкретных практик, имеющих фундаментальное значение для поддержки обучения учащихся, лежит в основе построения эффективной системы профессионального обучения и развития

However, a review of the literature reveals that, despite the amount of studies on teacher training and professional development, the vast majority of these seem to ignore the results of EER, which describes exactly how teacher factors and teaching skills contribute to student learning. Since every effort to train teachers inevitably refers to what an effective teacher is or how an effective teacher should behave in the classroom in order to maximise the learning potential of the students, we argue in this book that teacher professional development programmes should be linked to the results deriving from research on teacher effectiveness. This argument was put forward three decades ago but was not developed further, either for research or for policy purposes. Specifically, Gage (1978) claims that research on teacher professional development and on teacher effectiveness has been conducted separately and with little reference to one another. In addition, Katz and Raths (1984) support that very few investigators of training methods have rationalised the content of the professional development programmes by taking into consideration research on teaching effectiveness and very few have evaluated the impact on student learning of the teaching skills they developed. At the same time, researchers on teacher effectiveness have spent little time speculating about the methods that might be used to develop teaching skills that were found to be associated with student outcomes. Three decades after the publications by Gage (1978) and Katz and Raths (1984), very similar conclusions about research on teacher education were drawn by the AERA panel on research in teacher education (Cochran-Smith & Zeichner, 2005). This mutual isolation is particularly unfortunate for anyone attempting to draw implications for teacher education and professional development from research on educational effectiveness. It can be claimed that research on teacher training and development should increasingly take into account the results of research on teacher effectiveness, addressing the skills and competencies that are found to contribute to student learning.

учителей (Ball & Forzani, 2011).

Однако обзор литературы показывает, что, несмотря на количество исследований по вопросам подготовки и профессионального развития учителей, подавляющее большинство из них, похоже, игнорируют результаты EER, которые точно описывают, как факторы учителя и навыки преподавания влияют на обучение учащихся. Поскольку каждая мера, направленная на обучение учителей неизбежно ссылается на то, каким должен быть эффективный учитель или как эффективный учитель должен вести себя в классе, чтобы максимизировать учебный потенциал учащихся, в этой книге мы утверждаем, что программы профессионального развития учителей должны быть связаны с результатами исследования эффективности учителей. Этот аргумент был выдвинут три десятилетия назад, но не получил дальнейшего развития ни в исследовательских, ни в политических целях. В частности, Гейдж (1978) утверждает, что исследования профессионального развития учителей и эффективности учителей проводились отдельно и не ссылаясь друг на друга. Кроме того, Кац и Ратс (1984) указывают, что очень немногие исследователи методов обучения рационализировали содержание программ профессионального развития, приняв во внимание исследования эффективности преподавания, и очень немногие из них оценили влияние на обучение учащихся приобретенных ими педагогических навыков. В то же время исследователи эффективности учителей уделяли мало времени размышлениям о методах, которые можно было бы использовать для развития навыков преподавания, которые, как было установлено, связаны с результатами учащихся. Спустя три десятилетия после публикаций Гейджа (1978) и Каца и Ратса (1984), очень похожие выводы об исследованиях педагогического образования были сделаны группой AERA по исследованиям педагогического образования (Cochran-Smith & Zeichner, 2005). Эта взаимная изоляция особенно неприятна для тех, кто пытается извлечь значение для педагогического образования и профессионального развития из исследований эффективности образования. Можно утверждать, что исследования подготовки и развития учителей должны во все большей степени учитывать результаты

<p>The Rationale of a Dynamic Approach to Teacher Professional Development</p> <p>This book supports the development of a dynamic approach to teacher education and professional development which could make a contribution towards merging the findings of EER with the initiatives to improve education in general and particularly teacher training and professional development. Since EER aims to identify factors associated with student achievement, we make use of the available knowledge base to identify those factors that are found to be associated with student achievement. Although there are many different approaches to learning, such as the direct active teaching approach (Joyce, Weil & Calhoun, 2000) and the new learning approach (Schoenfeld, 1998), which refer to different skills that teachers need to develop, the proposed dynamic approach is based on the assumption that an evidence-based approach to teacher training and professional development should be adopted. Rather than focusing on a specific approach to teaching, teacher training and teacher professional development should be concerned with developing those skills that are found to be associated with successful learning outcomes, irrespective of the approach from which they are derived.</p> <p>The second essential characteristic of the dynamic approach has to do with the fact that teacher factors concerned with teacher behaviour in the classroom are related to each other. In this context, the concept of grouping of factors has been proposed (see Creemers & Kyriakides, 2008b) in an attempt to establish more comprehensive improvement strategies. Thus, teacher training and professional development should not be concerned with the development of isolated teaching skills but with different types of teacher</p>	<p>исследований эффективности учителей, обращаясь к навыкам и компетенциям, которые, как установлено, способствуют обучению учащихся.</p> <p>Обоснование динамического подхода к профессиональному развитию учителей</p> <p>Эта книга поддерживает развитие динамического подхода к педагогическому образованию и профессиональному развитию, который мог бы внести вклад в объединение выводов EER с инициативами по улучшению образования в целом и, в частности, подготовки и профессионального развития учителей. Поскольку EER направлен на выявление факторов, связанных с успеваемостью учащихся, мы используем имеющуюся базу знаний для определения тех факторов, которые оказываются связанными с успеваемостью учащихся. Хотя существует множество различных подходов к обучению, например, метод прямого активного обучения (Joyce, Weil & Calhoun, 2000) и новый подход к обучению (Schoenfeld, 1998), которые относятся к различным навыкам, которые необходимо развивать учителям, предлагаемый динамический подход основан на предположении, что необходимо принять основанный на доказательствах подход к обучению и профессиональному развитию учителей. Вместо того, чтобы сосредотачиваться на конкретном подходе к обучению, подготовка учителей и профессиональное развитие учителей должны быть сосредоточены на развитии тех навыков, которые оказываются связанными с успешными результатами обучения, независимо от подхода, из которого они получены.</p> <p>Вторая важная характеристика динамического подхода связана с тем, что факторы учителя, связанные с его поведением в классе, связаны друг с другом. В этом контексте была предложена концепция группировки факторов (см. Creemers & Kyriakides, 2008b) в попытке установить более всеобъемлющие стратегии улучшения. Таким образом, подготовка и профессиональное развитие учителей должны быть связаны не с развитием отдельных навыками преподавания, а с различными типами</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

behaviour that address specific groupings of teacher factors. Recent studies have revealed the types of behaviour that need to be developed and have been found to be associated with learning outcomes (Antoniou & Kyriakides, 2011; Kyriakides et al., 2009).

Thirdly, the dynamic approach takes into account the importance of recognising the fact that each teacher/group of teachers has specific needs in terms of improvement, implying that the content of the teacher training and professional development will vary accordingly. This suggests that teachers with the same profile (i.e. teaching experience, initial training qualifications, duties) may have different needs and priorities for improvement and may need to concentrate on working towards the development of different skills. In order to identify the priorities for teacher improvement, at the outset, data about teacher behaviour in the classroom should be collected and factors that need to be addressed and further developed should be identified.

Fourthly, it is acknowledged that teachers should be actively involved in their professional development courses and should have a clear understanding of how the factors addressed will have an impact on student learning. For example, in training courses on improving classroom management, teachers need to understand that the factors addressed are related to the effective use of teaching time, which is always limited. Therefore, students' engagement, which determines learning outcomes, could be increased by improving teachers' skills associated with these factors. This implies that we should use the knowledge base of EER in order to design professional development programmes which aim to help teachers understand the importance of teacher factors and develop the skills associated with these factors. Specifically, the conceptual framework provided by the dynamic model of educational effectiveness (Creemers & Kyriakides, 2008b) is used for teacher improvement purposes. In this context, this book promotes the establishment of strategies for teacher professional development which place emphasis on the evidence stemming

поведения учителей, которые направлены на конкретные группы факторов учителя. Недавние исследования выявили типы поведения, которые необходимо развивать и которые, как было установлено, связаны с результатами обучения (Antoniou & Kyriakides, 2011 ; Kyriakides и др., 2009).

В-третьих, динамический подход учитывает важность признания того факта, что каждый учитель / группа учителей имеет особые потребности в улучшении, подразумевая, что содержание подготовки учителей и их профессионального развития будут соответственно меняться. Это говорит о том, что учителя с одинаковым профилем (например, опыт преподавания, начальная квалификация, обязанности) могут иметь разные потребности и приоритеты в улучшении, и им, возможно, необходимо сосредоточиться на работе над развитием разных навыков. Чтобы определить приоритеты для повышения квалификации учителей, с самого начала следует собрать данные о поведении учителей в классе и определить факторы, которые необходимо рассмотреть и продолжить развитие.

В четвертых, признано, что учителя должны активно участвовать в курсах повышения квалификации и иметь четкое представление о том, как рассматриваемые факторы будут влиять на обучение учащихся. Например, в учебных курсах по совершенствованию управления классом учителя должны понимать, что рассматриваемые факторы связаны с эффективным использованием учебного времени, которое всегда ограничено. Следовательно, вовлеченность учащихся, определяющая результаты обучения, может быть увеличена за счет улучшения навыков учителей, связанных с этими факторами. Это означает, что мы должны использовать базу знаний EER для разработки программ профессионального развития, которые призваны помочь учителям понять важность факторов учителя и развить навыки, связанные с этими факторами. В частности, концептуальная основа, предоставляемая динамической моделью эффективности обучения (Creemers & Kyriakides, 2008b), используется для повышения квалификации

from theory and research. Thus, the value of a theory-driven approach to teacher training and professional development is stressed. The need to collect multiple data about the skills of teachers in order to identify their improvement priorities is also emphasised. In this way, it is argued that a theory-driven and evidence-based approach to teacher training and professional development should be established.

учителей. В этом контексте данная книга способствует разработке стратегий профессионального развития учителей, в которых упор делается на доказательствах, полученных из теории и исследований. Таким образом, подчеркивается ценность теоретического подхода к подготовке и профессиональному развитию учителей. Также подчеркивается необходимость сбора множества данных о навыках учителей, чтобы определить их приоритеты в улучшении. Таким образом, утверждается, что необходимо разработать теоретически обоснованный и основанный на фактах подход к подготовке и профессиональному развитию учителей .