

16. Xu Z., & Zou D. Big Data analysis research on the deep integration of intangible cultural heritage inheritance and art design education in colleges and universities. *Mobile Information Systems*, 2022, 1–12. <https://doi.org/10.1155/2022/1172405>

17. Zolotareva L.R. The State of Art Education in the Republic Kazakhstan and Problems of Its Modernization, 2011., 26–47. <https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-hudozhestvennogo-obrazovaniya-v-respublike-kazahstan-i-problemy-modernizatsii.pdf>

МРНТИ 14.01.79

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.84.4.005>

Шилибекова А.С.,¹  Вильданова С.А.,¹  Мусарова В.А.,¹ 
Есингельдинов Б.Т.,^{2*}  Шора Н.Т.³ 

¹ АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу», г.Астана, Казахстан

² ТОО «Ascent research group», г.Астана, Казахстан

³ Филиал «Центр педагогических измерений» АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы»
г.Астана, Казахстан

МЕТОДИКА ОЦЕНИВАНИЯ ВЛИЯНИЯ АТТЕСТАЦИИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ: АПРОБАЦИЯ ИНСТРУМЕНТОВ

Аннотация

В статье рассматривается проблема влияния аттестации на профессиональное развитие педагогов, в частности вопрос - каково может быть теоретически обоснованное содержание методики, направленной на оценку влияния. Исследование основывается на предпосылке, что качество процедур аттестации, определяемое их валидностью и надежностью, напрямую влияет на профессиональное развитие педагогов. Для определения теоретической рамки и решения исследовательского вопроса использовались сравнительный анализ подходов к валидации процессов оценивания, обзор материалов аттестации, моделирование методики на основе применения системы аргументации S.Toulmin. Теоретически обоснованное содержание методики построено на подходе М.Кане и принципах конструктивной валидности, где валидность определяется через анализ последовательных интерпретационных аргументов (утверждений), адаптированных к аттестации. Это позволяет не только оценить логичность и последовательность предложенных утверждений, но и проверить их обоснованность и соответствие заявленным целям аттестации. Следовательно, методика дает возможность для реализации более справедливых и эффективных процедур оценивания, способствующих профессиональному развитию педагогов. В статье также предлагаются рекомендации к методике для повышения потенциала ее применения.

Ключевые слова: аттестация педагогов, профессиональное развитие педагогов, методика оценки, валидность и надежность оценивания.

А.С.Шилибекова,¹  С.А.Вильданова,¹  В.А.Мусарова,¹ 
Б.Т.Есингельдинов,^{2*}  Н.Т.Шора³ 

¹ «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ, Астана қ., Қазақстан

² «Ascent research group» ЖШС, Астана қ., Қазақстан

³ «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ «Педагогикалық өлшеулер орталығы» филиалы,
Астана қ., Қазақстан

ПЕДАГОГТЕРДІҢ КӘСІБИ ДАМУЫНА АТТЕСТАТТАУДЫҢ ЫҚПАЛЫН БАҒАЛАУ ӘДІСТЕМЕСІ: ҚҰРАЛДАРДЫ АПРОБАЦИЯЛАУ

Андатпа

Мақалада мұғалімдердің кәсіби дамуына аттестаттаудың ықпал ету мәселесі, соның ішінде әсерін бағалауға бағытталған әдістеменің теориялық негізделген мазмұны қандай болуы мүмкін деген мәселе қарастырылады. Зерттеу аттестаттаудың валидтілігі мен сенімділігі арқылы анықталатын рәсімдерінің сапасы мұғалімдердің кәсіби дамуына тікелей әсер етеді деген алғышартқа негізделген. Зерттеудің теориялық шекарасын анықтау және зерттеу мәселесін шешу үшін бағалау процестерін валидациялау тәсілдемелеріне салыстырмалы талдау,

аттестаттау материалдарына шолу, S. Toulmin аргументтеу жүйесін қолдану негізінде әдістемені модельдеу қолданылды. Теориялық негізделген әдістеменің мазмұны М.Кане тәсілдемесіне және аттестаттауға бейімделген дәйекті интерпретациялық аргументтер (тұжырымдар) арқылы анықталатын құрылымдық валидтілік принциптеріне құрылған. Бұл ұсынылған тұжырымдардың қисындылығы мен дәйектілігін бағалап қана қоймай, негізділігін және аттестаттаудың белгіленген мақсаттарына сәйкестігін тексеруге мүмкіндік береді. Демек, әдістеме педагогтердің кәсіби дамуына ықпал ететін неғұрлым әділ және тиімді бағалау рәсімдерін жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Сондай-ақ мақалада әдістемеге, оны қолдану әлеуетін арттыруға мүмкіндік беретін, ұсыныстар берілген.

Түйін сөздер: педагогтерді аттестаттау, педагогтердің кәсіби дамуы, бағалау әдістемесі, бағалаудың валидтілігі мен сенімділігі.

Shilibekova A.,¹  Vildanova S.,¹  Mussarova V.,¹  Yessingeldinov B.,^{2*}  Shora N.³ 

¹ AO «National Center for Professional Development «Orleu», Astana, Kazakhstan

² LLP «Ascent research group», Astana, Kazakhstan

³ The branch «Center for Pedagogical Measurements» under AEO «Nazarbayev Intellectual Schools», Astana, Kazakhstan

THE METHODOLOGY FOR ASSESSING THE IMPACT OF ATTESTATION ON TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT: INSTRUMENT TESTING

Abstract

The article deals with the problem of the impact of attestation on teachers' professional development, particularly the question of what the theoretically grounded content of the methodology aimed at assessing the effects can be. The study is based on the premise that the quality of attestation procedures, determined by their validity and reliability, directly affects the professional development of teachers. Comparative analysis of approaches to validation of evaluation processes, review of attestation materials, and modeling of the methodology based on S. Toulmin's reasoning system were used to define the theoretical framework and address the research question. The theoretically grounded content of the method is based on the approach of M. Kane and the principles of construct validity, where validity is determined through the analysis of sequential interpretive arguments (statements) adapted to the attestation. This allows us not only to evaluate the logicity and consistency of the proposed arguments but also to check their validity and compliance with the stated objectives of the attestation. Consequently, the methodology provides an opportunity for the realization of more fair and effective attestation procedures that contribute to the professional development of teachers. The article also offers recommendations for the methodology to increase the potential of its application.

Keywords: teacher attestation, teacher professional development, assessment methodology, assessment validity and reliability.

Введение. В последние годы в Казахстане реализованы масштабные образовательные реформы, направленные на улучшение качества образовательных процессов. Особое внимание уделяется профессиональному развитию учителей, так как его эффективность напрямую связана с успешностью образовательных реформ. Важным инструментом, способствующим профессиональному росту педагогов, является аттестация, которая позволяет не только оценить уровень квалификации, но и стимулировать дальнейшее развитие компетенций педагогов. Таким образом, аттестация становится ключевым звеном в системе образовательных преобразований, обеспечивая повышение качества образовательных процессов через профессиональное развитие учителей.

С 2016 года в Казахстане реализуется модель аттестации, предполагающая исследование педагогом собственной практики через определение области профессионального развития и путей ее улучшения. Аттестация педагогов, в качестве процесса присвоения уровня квалификационной категории, имеет существенный потенциал влияния на профессиональное развитие педагога [1]. Процедуры аттестации включают квалификационную оценку, оценку знаний педагога (ОЗП) и оценивание портфолио [2].

Несмотря на стремление обеспечить комплексность подхода к процессу аттестации, на практике в большинстве случаев достижение порогового уровня ОЗП определяет успешность

прохождения аттестации. В исследовании С.Пенкиной (2021) и др. отмечается, что большинство педагогов считают подготовку к ОЗП самым необходимым условием присвоения квалификационной категории [3]. Следовательно, процесс аттестации не реализует предполагаемый потенциал развития педагогов, оставляя преимущество за результатами тестирования. Это, в свою очередь, формирует у педагогов соответствующее восприятие аттестации, в котором искажается ее направленность на профессиональное развитие.

Исследование М.Аблаевой (2022) показало, что в политику и практику аттестации педагогов действительно включены принципы конструктивистской (формирующей) и неолиберальной (основанной на рыночной интерпретации вопроса «аттестация - рост заработной платы») моделей, однако неолиберальная модель оценки преобладает в качестве ключевого акцента [4]. В этом контексте педагоги выдвигают на первый план материальный аспект при определении направленности аттестации.

Ключевым вопросом относительно эффективности аттестации остается соответствие квалификационной категории, присваиваемой по результатам аттестации, и качества педагогической деятельности. Это вызывает повышенный интерес общества и становится предметом научных дискуссий.

Обозначенные противоречия определяют проблему исследования: несмотря на поставленную цель, аттестация недостаточно реализует свою формирующую направленность - профессиональное развитие педагога. Проблема усугубляется недостаточной изученностью, в Казахстане за последние годы были проведены лишь отдельные исследования на небольших выборках, поэтому оценить эффективность аттестации в более широком контексте на уровнях школьной практики и образовательной политики не представляется возможным. Следовательно, разработка научно обоснованной методики, позволяющей оценить влияние аттестации на профессиональное развитие педагогов, приобретает актуальность в части проверки валидности и надежности используемых процедур и инструментов оценки. В этом смысле, учитывая общепризнанные определения (AERA, APA, NCME, 2018), в исследовании валидность понимается как степень, в которой доказательства и теория поддерживают интерпретации результатов аттестации для определения уровня квалификации педагогов, надежность - степень, в которой результаты аттестации являются точными и согласованными в разных случаях оценивания [5].

Основные положения. Изменения в процессе аттестации педагогов Казахстана акцентируют важность научно обоснованного анализа применяемых процедур оценки компетенций и их влияния на профессиональное развитие.

Исследование предусматривает разработку методики, основанной на подходе М.Кане по проверке валидности и надежности измерений.

Методика включает проверяемые утверждения, структуру, инструменты и рекомендации, направленные на совершенствование аттестации и повышение ее влияния на профессиональное развитие педагогов.

Материалы и методы. Успешность проводимых в Казахстане реформ, направленных на повышение качества образования, прямо пропорциональна эффективности профессиональной деятельности педагогов, поэтому их профессиональное развитие постоянно находится в фокусе образовательной политики.

Современные казахстанские исследования преимущественно рассматривают вопросы подготовки педагогов, повышения квалификации, влияния различных факторов на профессиональное развитие [7,8,9,10]. В них определяется необходимость дальнейшего анализа результатов педагогической деятельности, способствующего раскрытию профессионального потенциала и проектированию индивидуальной траектории развития педагога. Не вызывает сомнений, что такой анализ возможен через комплексное оценивание деятельности педагога, осуществление которого предполагается в рамках аттестации.

В научном дискурсе недостаточно представлена связь аттестации с профессиональным развитием педагогов. Это приводит к тому, что аттестация не воспринимается педагогами как эффективный инструмент индивидуального развития, а руководством школ - как механизм управления профессиональным ростом [4].

Анализ международного опыта показал, что подходы к аттестации в разных странах различаются с точки зрения целей, процессов и последствий. Под аттестацией часто понимается процесс оценивания эффективности деятельности педагогов с целью вынесения суждения и предоставления обратной связи об их компетенции и результатах работы [11].

Аттестация способна стать инструментом обеспечения качества (соблюдение стандартов), стимулировать рефлексию педагогов о собственной практике, предоставлять информацию для поддержки школ, педагогов, органов управления в реализации образовательной политики [12].

Вместе с тем, в литературе акцентируется также внимание на противоречия между формирующими целями, ориентированными на профессиональное развитие, и итоговыми целями, связанными с подотчетностью и управленческими решениями [13]. Некоторые авторы утверждают, что это несовместимые цели, другие выступают за необходимость включения их в одну и ту же систему оценки педагогов.

Обзор опыта стран с высокими образовательными результатами (Австралия, Канада, Финляндия, Сингапур) показал, что, несмотря на тщательный отбор и предоставление возможности для профессионального обучения и роста педагогов, ключевым элементом систем является постоянная оценка их работы и обратная связь для её улучшения. Например, в Сингапуре пересмотр структуры карьеры педагогов привел к пониманию ключевой роли оценки в повышении их квалификации. При этом справедливость и ясность используемых критериев взаимосвязаны с удовлетворенностью педагогов инструментом, процессом оценки и мотивацией на рабочем месте [14].

Таким образом, опыт прохождения аттестации педагогами может становиться более конструктивным, когда процедуры оценивания являются валидными и надежными: оценивающие обладают необходимыми компетенциями, школьная культура поддерживает профессиональное развитие и педагоги используют результаты оценивания [15]. Следовательно, валидность и надежность могут выступать ключевыми критериями качества процесса оценивания.

Валидность – это степень, в которой доказательства и теория подтверждают интерпретацию результатов измерения для предполагаемого их использования [5]. Понимание валидности исходит из теории Мессика, в которой из всех возможных видов конструктивная валидность считается основополагающей, а видение валидности предполагает не только оценку результатов теста, но и их последствий использования. Это подчеркивает, что «результаты тестов используются или толкуются более чем в одном смысле», и что «каждое предназначенное толкование должно быть валидировано» [16, 17]. Процесс валидации обеспечивает научную основу предлагаемых интерпретаций результатов оценивания через накопление соответствующих доказательств.

Надежность – это степень точности и согласованности оценок в разных случаях измерения [5]. Такое определение надежности отражает ее более общее понятие, обозначая согласованность результатов при повторении процедуры измерения, независимо от того, как эта согласованность оценивается или сообщается. Также в классической теории тестов используется понятие коэффициента надежности, определяемого как корреляция между баллами по двум эквивалентным формам теста, предполагая, что прохождение одной формы не влияет на выполнение второй формы. Потребность в надежности измерений возрастает по мере того, как увеличивается важность последствий решений и интерпретаций [5].

Вопрос исследования, рассматриваемый в статье, - каково может быть теоретически обоснованное содержание методики, направленной на оценку влияния аттестации на профессиональное развитие педагогов. Предполагается, что чем более надежный и валидный процесс аттестации, тем выше потенциал его влияния. Следовательно, аттестация с высоким уровнем валидности и надежности способна стимулировать педагогов к профессиональному развитию, позволяя адекватно оценить соответствие собственной педагогической деятельности установленным требованиям. В свою очередь, уровневая структура аттестации служит механизмом определения целей развития и траекторий профессионального роста.

Для определения теоретической рамки и решения исследовательского вопроса использовались следующие методы:

- сравнительный анализ подходов к валидации, который проводился с позиции того, что валидность рассматривалась не только как свойство теста, но и была предусмотрена в самом дизайне процесса оценивания в качестве целостного конструкта для его обоснования. Сравнительный анализ подхода, основанного на аргументации (M.Kane), подхода, ориентированного на доказательства (R.J.Mislevy), и рамки валидности (J.W.Pellegrino) - позволил определить подход M.Kane (2004) как наиболее приемлемый для разработки содержания настоящей методики. Это обусловлено тем, что подход к валидности M.Kane (2004), основанный на аргументах (*Argument-Based Approach to Validity*), преимущественно применим для процедур оценивания с высокими ставками, а также наиболее адаптируем к специфике рассматриваемого процесса аттестации, который строится не на одной процедуре оценивания, а на совокупности нескольких [6]. Здесь валидность рассматривается как результат аргументации и определяется аккумуляцией теоретических оснований и соответствующих доказательств, в отличие от традиционного понимания валидности как статичной характеристики оценки. Такое более целостное видение валидности (конструктивная валидность) подразумевает использование универсальной структуры, состоящей из ряда утверждений для ее понимания и установления [18]. В контексте принципов конструктивной валидности в аргументированном подходе применяются три основных правила, которые легли в основу методики: необходимость ясной формулировки интерпретаций перед проведением валидационного исследования; понимание валидации как комплексной исследовательской программы, а не единичного действия; обязательность критической оценки предложенных интерпретаций и связей относительно возможных альтернативных объяснений (опровержений) [17];

- обзор материалов аттестации, который в контексте качественных методов исследования способствует укреплению научной строгости выводов, являясь дополнительным источником информации и позволяя проводить триангуляцию данных. В проведении анализа документов использовался адаптированный инструмент контент-анализа с направляющими вопросами, где в качестве определяющих политику документов рассматривались профессиональный стандарт, правила аттестации, квалификационные требования педагогов;

- моделирование методики, которое проводилось с позиции того, что эффективная валидация невозможна без четко сформулированной интерпретации и использования результатов, так как именно они подвергаются валидации. С этой целью M.Kane (2004) использовал модель анализа аргументации S.Toulmin (Toulmin's Model of Inference) для последовательного и логичного рассмотрения утверждений и доказательств [6]. Это позволило определить методы и инструменты оценки валидности и надежности каждого утверждения.

В целом, использованные методы подтвердили, что подход M.Kane предоставляет теоретическое обоснование оценки валидности и надежности процесса аттестации педагогов через интерпретацию и использование результатов, подчеркивая при этом значимость интеграции широкого спектра доказательств. Данный подход способствует повышению

точности и объективности при оценке профессиональной квалификации педагогов и расширяет концептуальные границы аттестации как механизма профессионального развития с более конструктивной точки зрения. Рассматриваемое далее обоснование и описание содержания методики сосредоточено на анализе методологических подходов, оставляя методы ее экспериментальной верификации и анализа результатов за рамками данной статьи.

Результаты и обсуждение. В Казахстане аттестация понимается как процесс оценки профессиональных компетенций педагогов, по результатам которого присваиваются квалификационные категории. Она включает следующие процедуры, которые каждый педагог должен проходить не реже одного раза в пять лет: квалификационную оценку; оценку знаний педагога (ОЗП) и написание эссе; комплексное аналитическое обобщение результатов деятельности (оценивание портфолио).

Решение о присвоении квалификационной категории принимается только при условии положительной оценки на всех трёх процедурах аттестации. Следовательно, аттестация, являясь комплексным процессом, может быть подвержена разнообразию в интерпретации валидности, что усугубляется отсутствием ее оценки и недостатком исследований в данной области. Это подчеркивает необходимость разработки специальной методики оценивания валидности процедур аттестации в Казахстане, учитывая опыт и примеры, представленные в зарубежных источниках. В частности, выбор подхода М.Кане для разработки методики обусловлен рядом преимуществ.

Во-первых, приоритетность рассмотрения качественных характеристик над количественными посредством использования интерпретационных аргументов особенно приемлемо с учетом вариативности возможных доказательств и их интерпретаций, возникающей вследствие сложной и динамичной природы педагогической деятельности.

Во-вторых, разнообразие характеристик и предметов оценки в процедурах аттестации требует применения дифференцированного подхода к проверке их валидности и надежности. В то же время, аттестация, интегрируя результаты трех процедур, ведет к принятию единого решения о присвоении квалификационной категории. Это подчеркивает не только сложность оцениваемого конструкта, но и необходимость целостного видения валидности итогового решения, предусмотренного в подходе М.Кане.

В-третьих, применение стандартизированной технологии валидации М.Кане позволяет перейти от отдельных методов к разработке теоретически обоснованной методики. Содержание методики строится на определении последовательных интерпретационных аргументов согласно процедурам аттестации.

Интерпретационные аргументы представляют собой конструкты, подлежащие разработке, пересмотру или, в некоторых случаях, отклонению, т.е. они не находятся в готовом виде. При этом они также не могут определяться исключительно процедурами или использованием инструментов оценки, включая предпосылки и утверждения. Ясное определение аргументации в интерпретации важно, поскольку аналогичные цели интерпретации могут основываться на разнообразных утверждениях и предположениях, несмотря на внешнее сходство. М.Кане подчеркивает риск чрезмерно амбициозных интерпретаций по сравнению с более консервативными утверждениями, указывая на потенциальные проблемы с переоценкой возможностей измерений. Согласно М.Кане (2011), всегда существует соблазн заявить, что результаты теста отражают готовность к практической деятельности несмотря на то, что более сдержанная интерпретация (например, оценка «способности к рассуждению с использованием слов, чисел и цифровых схем») может быть более адекватной и достаточной основой для принятия сертификационных решений [18, 19]. Следовательно, эффективная валидация невозможна без четко сформулированной интерпретации и использования результатов, так как именно они подвергаются валидации. М.Кане использует модель анализа аргументации S.Toulmin, предусматривающую деление аргумента на шесть

частей [20]: утверждение (claim), данные (data), основание (warrant), опровержение (exsertion), подкрепление (backing), квалификатор (qualifier). Такое деление представляет собой структурированную систему для анализа аргументации, позволяющую обосновывать утверждения М.Кане о валидности оценивания. Таким образом, оба подхода акцентируют важность четкости, последовательности и доказательности в аргументации.

Методика оценивания влияния аттестации на профессиональное развитие педагогов.

Методика разработана с использованием подхода к валидности М.Кане (2004) для определения методов оценки валидности и надежности процедур аттестации, соответствующих инструментов и возможных доказательств [6].

Методика включает:

- формулирование адаптированных к аттестации утверждений (интерпретационных аргументов) на основе утверждений М.Кане (оценка наблюдаемой производительности; обобщение наблюдаемых результатов на область оценки (тестовую область); экстраполяция из области оценки (тестовой области) в область ЗУН; экстраполяция из области ЗУН в область практики; решение о сертификации);
- описание адаптированных утверждений и методы их оценки с приведением потенциальных поддерживающих доказательств;
- структурный анализ аргументации по модели S.Toulmin применительно к адаптированным утверждениям (таблица 1).

Следует отметить, что различия в характеристиках и областях оценки трёх процедур аттестации обусловили применение в методике дифференцированного подхода, в частности:

- квалификационная оценка не будет рассматриваться в 3 и 4 утверждениях по М.Кане из-за ограниченности (подтверждается лишь право на прохождение аттестации) в экстраполяции ее решения в область ЗУН и область практики;
- ОЗП будет рассматриваться в утверждении 3 для экстраполяции из области оценки (тестовой области) в область ЗУН;
- оценивание портфолио будет рассматриваться в утверждении 4 для экстраполяции из области ЗУН в область практики.

Далее рассматривается каждое из пяти адаптированных утверждений применительно к аттестации и методы их оценки с приведением потенциальных поддерживающих доказательств.

Утверждение 1. Оценка наблюдаемой производительности: Процедуры аттестации, согласно установленным правилам, позволяют определить уровень квалификации педагогов (оценку) для присвоения квалификационной категории

Итоговое решение по аттестации формируется на основе результатов – оценок наблюдаемой производительности – по итогам прохождения каждой процедуры: квалификационной оценки, ОЗП, оценивания портфолио.

Квалификационная оценка проводится путем рассмотрения документов, представленных педагогом, на подтверждение соответствия формальным требованиям квалификации: документы об образовании, переподготовке (при наличии) и трудовой деятельности. Сбор данных производится из информационных систем соответствующих государственных органов, затем уполномоченный орган, в зависимости от заявляемой квалификационной категории педагога - школа или органы управления образованием, рассматривает заявку и выдает уведомление о приёме или отказе в приеме документов [2].

Решение о приеме или отказе документов рассматривается как оценка наблюдаемой производительности по процедуре квалификационной оценки, т.е. соответствие педагога формальным требованиям.

Оценка знаний педагога проводится в формате тестирования, состоящего из 2 разделов с заданиями с множественным выбором: «Предметные знания» – 30 заданий, «Методика

преподавания» – 20 заданий. Результат тестирования считается положительным при получении пороговых баллов (% выполнения) в соответствии с квалификационной категорией: «педагог» – 50%, «педагог-модератор» – 60%, «педагог-эксперт» – 70%, «педагог-исследователь» – 80%, «педагог-мастер» – 90% [2].

Тестирование проводится в компьютерном формате, при оценивании за правильный ответ присуждается один балл. Педагоги имеют возможность подать на апелляцию в системе компьютерного тестирования после получения результатов. В ходе апелляции группа предметных экспертов рассматривает заявку педагога и принимает решение. При этом правильный ответ обосновывается информацией (фактами) в учебниках и первоисточниках.

По окончании тестирования педагог пишет эссе (250–300 слов) на тему, определяемую уполномоченным органом. При этом эссе не оценивается и не влияет на принятие решения по аттестации, соответственно, не может рассматриваться как оценка наблюдаемой производительности. Таким образом, наблюдаемый балл по ОЗП формируется только на основе результатов тестирования.

Комплексное аналитическое обобщение результатов деятельности (оценивание портфолио) проводится для определения соответствия доказательств деятельности (практики) педагога требованиям к квалификации. Портфолио педагога оценивается по критериям:

- 1) качество преподавания, т.е. результаты наблюдения урока;
- 2) достижения обучающихся в конкурсах, олимпиадах, соревнованиях в соответствии с перечнем, утвержденным уполномоченным органом в области образования;
- 3) достижения педагога в профессиональных конкурсах, олимпиадах в соответствии с перечнем, утвержденным уполномоченным органом в области образования;
- 4) обобщение педагогического опыта, внедрение лучших педагогических практик, предоставление разработанных программ, реализованных в организации образования [2].

Портфолио педагогов рассматривается экспертным советом, организуемом в зависимости от заявляемой квалификационной категории педагога, на уровне школы или органов управления образованием. Экспертный совет должен рассматривать и оценивать портфолио с присутствием педагога отдельно по каждому предмету или направлению. Тем не менее, следует отметить, что в ходе исследования не было выявлено подтверждений выполнения данной нормы в отношении всех педагогов.

По итогам заседания экспертного совета каждый член заполняет лист оценивания портфолио, предусматривающий возможность предоставления комментариев по каждому критерию портфолио и вынесения рекомендации о соответствии или несоответствии педагога заявляемой квалификационной категории.

Данный процесс позволяет получить формализованную оценку профессиональной деятельности педагога (наблюдаемую производительность) на основе экспертных мнений. Согласно нормам, в случае несоответствия портфолио заявленным требованиям, педагог не допускается к этапу – ОЗП, при этом присутствует неопределенность относительно последовательности процедур.

Методы оценки утверждения

Согласно М.Кане, сила оценочного вывода, или степень уверенности в том, что полученный балл является показателем качества ответов кандидата, зависит от того, насколько уместны были процедуры подсчета баллов и насколько тщательно и последовательно они применялись. Соответственно, для определения силы оценочных выводов относительно трех процедур аттестации, было принято за основу, что:

- квалификационная оценка по своей сути не может являться областью наблюдаемой производительности, так как обеспечивает лишь нормативную основу и предварительные обязательные условия (пререквизиты) для прохождения аттестации. Вместе с тем в этой процедуре устанавливаются минимальные требования к стажу для определения уровня

квалификационной категории. Поэтому в методике можно рассмотреть уместность применения стажа в качестве критерия в разрезе квалификационных категорий (корреляция между стажем и квалификационной категорией), а также при ОЗП (корреляция между стажем и пороговыми баллами) и оценивании портфолио (корреляция между стажем и доказательствами портфолио);

- ОЗП дает более объективную оценку, так как проводится в формате теста с выбором одного верного ответа, ключ к которому является правильным и используется правильно. Следовательно, применение ключей к результатам тестирования педагога исходит из основания отсутствия обстоятельств, которые могли бы существенно изменить интерпретацию оценок. Однако, если в конкретном случае это предположение оказывается неправдоподобным, то может потребоваться корректировка процедур оценки, интерпретационных аргументов или того и другого. Поэтому в рамках методики предполагается анализ документов в части корректирующих норм и их влияния на результаты;

- оценка портфолио основана на суждениях, в отличие от оценки тестов, поэтому требует дополнительного подтверждения надежности. Для оценки согласованности решений в рамках методики предполагается проведение сбора и анализа данных об обобщающей способности оценок, выставленных разными экспертами, и межтерриториальной надежности.

В целом, исключения из утверждения 1 могут возникнуть в результате нарушения установленных процедур. Оценка может быть поставлена под сомнение, если при проведении процедур были допущены серьезные нарушения (например, фальсификация документов, или при тестировании были технические сбои, или эксперт был невнимательным или необъективным). Обнаружение фактов, подтверждающих такие нарушения, влияет на силу оценочных выводов и отражается в степени уверенности (квалификатор).

Утверждение 2. Обобщение наблюдаемых результатов на область оценки (тестовую область): Каждая из трех процедур аттестации позволяет обобщить наблюдаемые результаты на соответствующие области оценки (тестовые области) – требования к квалификации, предметные и методические знания (область ОЗП), компетенции педагога (область оценивания портфолио)

Решение по квалификационной оценке отражает соответствие педагога требованиям к прохождению аттестации, т.е. обобщает область квалификационных требований. Оно основано на наличии или отсутствии документов, поэтому формулируется однозначно (да/нет). Квалификационная оценка проводится при каждой следующей аттестации педагога, учитывая возможные изменения. Решение по данной процедуре может обобщаться на область оценки через требование к стажу работы. Это исходит из предположения, чем больше стаж профессиональной деятельности, тем выше ожидаемая квалификационная категория, однако не исключает необходимости качественного подтверждения.

Решение по результатам ОЗП направлено на обобщение оценки по области предметных и методических знаний. Относительно ОЗП обобщение основывается на определенном наборе тестовых заданий, которое в большинстве случаев исследуется в явном виде коэффициента надежности (например, с помощью коэффициента альфа, коэффициента G или функции IRT). Утверждение об обобщаемости результатов ОЗП (наблюдаемого балла) на тестовую область – предметные знания и методика преподавания – возможно при условиях обеспечения качества инструментов, процедур оценивания и обработки результатов.

Качество инструментов оценивания может обеспечиваться разработкой структуры и спецификации теста, проведением апробации с использованием статистической и психометрической обработки результатов. Следует учитывать, что стандартизация формата теста, его структуры и временных рамок уменьшает вариативность результатов, связанную с этими параметрами, и тем самым сужает тестовую область (Kane, 2004).

Качество процедур оценивания может обеспечиваться стандартизацией и полным соблюдением требований к проведению тестирования, проверенными методами сбора данных. Для многих разнообразных условий тестирования (например, вид аудитории, компьютера, стола, за которым сидит педагог) инвариантность считается само собой разумеющейся, поскольку в некотором разумном диапазоне определённые условия, как ожидается, не повлияют на результативность.

Качество обработки результатов может обеспечиваться стандартизацией с использованием статистической и психометрической обработки результатов, в том числе расчётом показателей надёжности теста. Использование статистических корректировок для приравнивания баллов и контроля определенных источников ошибок особенно оправдано, когда стандартизация невозможна, например, когда задания не могут использоваться многократно при тестировании с высокими ставками. Обоснование таких процедур расчета приравненных баллов требует поддержки адекватности модели приравнивания, соответствия модели данным, а также доказательств того, что ошибки приравнивания не слишком значительны.

Таким образом, при условии использования качественных инструментов, процедур проведения и обработки результатов, можно проверить, насколько ОЗП позволяет обобщить результаты на оценку тестовой области через статистические показатели.

Решение по результатам *оценивания портфолио* основано на оценивании доказательств в соответствии с установленными критериями. Предполагается, что данное решение (наблюдаемый балл), построенное на отдельных доказательствах практики педагога, обобщает область оценки – педагогическую деятельность. Таким образом, расширяется интерпретация от оценки портфолио по ограниченным доказательствам наблюдений до ожидаемого значения в области оценки.

Методы оценки утверждения

Исследования обобщаемости (или надёжности) наблюдаемых результатов на область оценки играют важную роль в определении точности оценок ожидаемого решения (т.е. стандартных ошибок измерения) и, следовательно, в определении силы утверждений, основанных на этих оценках. Стандартные ошибки и доверительные интервалы являются непосредственными индикаторами уверенности в том, что решения по результатам каждой процедуры аттестации (наблюдаемые баллы) являются надёжными и ожидаемыми (справедливыми) в областях их оценки – квалификационные требования, предметные и методические знания, педагогическая практика.

Для определения обобщаемости (или надёжности) наблюдаемых результатов на область оценки по трем процедурам аттестации предполагается:

- по квалификационной оценке проведение опроса педагогов о восприятии степени ее репрезентативности, надёжности и значимости для определения уровня квалификационной категории;
- по ОЗП проверка надёжности результатов теста с помощью соответствующих статистических показателей;
- по оцениванию портфолио использование метода экспертных оценок (на случайной выборке), учитывая динамичность природы педагогической деятельности, вариабельность потенциальных доказательств и их интерпретаций, а также проведение оценивания экспертным советом. Кроме того, методом опроса педагогов рекомендуется проведение оценки восприятия, насколько процесс оценки портфолио является надёжным, справедливым и достаточным для обобщения практики.

Исключения из утверждения 2 могут быть вызваны, по крайней мере, двумя причинами: признаками того, что наблюдения не являются репрезентативными для области оценки, или признаками того, что свойство инвариантности, применимое в целом, не применимо в конкретном случае. Если определённые процедуры сбора данных были нарушены каким-

либо серьезным образом (например, педагогу не было предоставлено отведенное время для выполнения теста или сбора портфолио, отказало необходимое оборудование или система для загрузки документов, нарушена академическая честность), то решения не будут репрезентативными для области оценки. Доказательства того, что ошибка по какому-либо параметру в среднем невелика, не исключают возможности того, что некоторые случаи могут привести к серьезным отклонениям (например, нарушение академической честности, конфликт интересов).

Утверждение 3. Экстраполяция из области оценки (тестовой области) в область ЗУН: Область ОЗП (тестовая область) позволяет отразить область компетенции педагога (область ЗУН)

ОЗП должна обеспечивать валидность и надежность результата в отражении области ЗУН педагога. Это утверждение исходит из предположения, что задания сертификационных экзаменов, в случае ОЗП, должны быть разработаны таким образом, чтобы отражать ЗУН практической деятельности. Однако для большинства программ сертификации виды деятельности в области ЗУН являются сложными и разнообразными (в случае аттестации педагогов это может быть методика преподавания), что, в свою очередь, вносит существенное ограничение в степень уверенности данного утверждения.

Методы оценки утверждения

Согласно М.Кане, сила, с которой можно утверждать об области ЗУН по тестам ОЗП, будет зависеть от общей уверенности в связи между результатами ОЗП и результатами в области ЗУН. Это будет зависеть от того, насколько хорошо тестовые задания ОЗП соответствуют ЗУН в практической деятельности, а также от эмпирических или теоретических доказательств в пользу или против этой связи. Для ее определения рекомендуется проведение анализа спецификаций ОЗП на соответствие учебным программам и документам, определяющим область ЗУН.

Сложность аргументации правдоподобности такой экстраполяции, согласно М.Кане, требует определенного понимания того, как педагоги реагируют на задания ОЗП и как они выполняют соответствующие виды педагогической деятельности, но эти аргументы основаны скорее на мнениях экспертов, чем на формальных моделях. В качестве экспертов в данном случае могут выступать как руководители и наставники педагогов, так и сами педагоги. Сбор мнений может осуществляться методом опроса и фокус-групп. Следует учитывать, что это предположение наиболее правдоподобно в отрицательном направлении, в случае, когда аргументируется утверждение, что педагог, который не может ответить на вопросы в области предметных и методических знаний, вероятно, не может эффективно выполнять свою педагогическую деятельность. Поэтому большая часть доказательств экстраполяции, как правило, носит отрицательный характер, т.е. если сложно выявить факторы, которые могли бы привести к необъективной оценке (занижению или завышению), то экстраполяция, скорее всего, будет подтверждена. Поэтому в ходе сбора данных могут использоваться вопросы с утверждением отрицательного характера. Если же нет уверенности в правдоподобности экстраполяции, то может потребоваться эмпирическая проверка значимости таких факторов.

Одним из подходов к углублению понимания того, что на самом деле измеряют тестовые задания, является метод сбора протоколов «мыслей вслух» педагогов в процессе прохождения ОЗП. Эти данные могут быть получены в ходе индивидуальных сессий, когда исследователи записывают самописание педагога о том, как он подходит к выполнению каждого задания. Такие данные позволили бы получить прямое представление о том, насколько хорошо результаты выполнения педагогами тестов отражают результаты выполнения соответствующих заданий в области ЗУН [19].

Проблемы с экстраполяционным утверждением, как правило, подпадают под рубрику «нерелевантная дисперсия» или «недопредставленность конструкта». Нерелевантная дисперсия метода возникает в случае, когда тестовые задания или форматы ответов отличаются от таковых в области ЗУН [17]. Относительно ОЗП, при которой используются задания с выбором одного правильного ответа, может повыситься вероятность «угадывания» и возникнуть недопредставленность конструкта (например, выбор ответа в тесте по описанию какого-либо способа обучения не показывает навыки его применения). Это требует наличия надежного механизма разработки заданий и оценки качества, обеспечивающего полноценный охват области ЗУН. Рекомендуется применение статистических методов оценки дискриминантной способности теста и анализа бизнес-процесса разработки теста. Также предполагается провести анализ спецификаций на предмет определения используемых механизмов, обеспечивающих дифференциацию по уровням квалификационных категорий, т.е. обоснованность практики применения единого теста для всех уровней.

Отдельным аспектом рассмотрения может стать анализ отчётности по результатам ОЗП, в частности на предмет отражения глубины и охвата интерпретации результатов в разрезе структуры теста согласно спецификациям.

Исключения из экстраполяционного утверждения обычно связаны со случаями, когда результаты в тестовой области, вероятно, систематически отличаются от результатов в области ЗУН. Кроме того, мнения педагогов о тревожности при выполнении ОЗП, по сути, являются предпосылками для такого исключения. В более общем плане, любые ограничивающие факторы (например, инвалидность), которые мешают выполнению теста, но не так сильно влияют на результаты в области ЗУН, могут, но необязательно, привести к исключениям из экстраполяционного утверждения.

Утверждение 4. Экстраполяция из области ЗУН в область практики: Область оценивания портфолио (область ЗУН) позволяет отразить область педагогической деятельности (область практики)

Вторая экстраполяция распространяет интерпретацию с области ЗУН на область практики, основываясь на предположении, что оцениваемые компетенции через доказательства портфолио играют важную роль в деятельности педагогов. Следовательно, в утверждении 4 будет рассматриваться, насколько оценивание портфолио как процедура аттестации позволяет отразить экстраполяцию из области компетенций педагога в область практики. В этом случае, основанием вывода экстраполяции может являться использование профессионального стандарта «Педагог», который определяет компетенции, содержание, качество и условия деятельности педагогов.

В соответствии с профессиональным стандартом критерии компетентности педагогов структурированы по принципу наращивания в рамках квалификационных категорий и отражают требования к содержанию педагогической деятельности. Предполагается, что при аттестации результаты педагогической деятельности согласно профессиональному стандарту находят отражение в доказательствах портфолио. Если доказательства в портфолио не отражают достаточный уровень компетенций, то педагог не соответствует заявляемой при аттестации квалификационной категории (т.е. преобладает отрицательная аргументация).

Вместе с тем, ограничениями в утверждении могут являться предположения о том, что оцениваемый набор компетенций в области ЗУН на самом деле не является критическим для эффективной педагогической деятельности, либо область ЗУН включает в себя настолько ограниченный спектр компетенций, что не обеспечивает охват ключевых аспектов деятельности педагога. Последнее может считаться справедливым опровержением утверждения экстраполяции при оценивании портфолио в рамках аттестации из-за его ограниченности для отражения всего спектра педагогической деятельности.

Методика оценки утверждения

Согласно М.Кане (2004), сила, с которой можно утверждать о результатах деятельности педагога по портфолио, будет зависеть от того, насколько присутствует связь между доказательствами, представленными в портфолио, и результатами педагогической деятельности в соответствии с профессиональным стандартом. Рекомендуемыми методами сбора данных для проверки валидности и надежности процедуры оценивания портфолио являются анализ нормативных документов, обзор доказательств портфолио на предмет соответствия профессиональному стандарту и согласованности экспертных решений (на случайной выборке), а также проведение опроса и фокус-групп педагогов. В связи с тем, что отрицательная аргументация (педагоги, не обладающие компетенцией в области ЗУН, в целом не будут показывать соответствующие результаты на практике) сильнее, чем положительная (компетенции в области ЗУН достаточны для приемлемых результатов на практике), при разработке инструментов опроса и фокус-группы могут использоваться вопросы отрицательного характера.

Исключение из экстраполяционного утверждения может быть связано с вопросами относительно качества доказательств портфолио, которые могут не охватывать всю область практики педагога, или могут не соответствовать заявляемой квалификационной категории.

Утверждение 5. Решение о сертификации: Решение по присвоению квалификационной категории - на основе критериев квалификационной оценки, проходных баллов ОЗП, оценивания портфолио - является надёжной и валидной оценкой уровня квалификации педагогов, тем самым содействуя их профессиональному развитию.

Предполагается, что при обосновании правил принятия решения необходимо доказать, что сертификационный экзамен позволит достичь некоторой цели (например, защиты общества) при разумных затратах. Наличие определенной цели, согласно Cronbach (1971), дает основание предполагать, что сертификационные экзамены в любом случае будут иметь преобладающее положительное влияние, даже с учетом затрат. В этом смысле аттестация направлена на всестороннее рассмотрение уровня квалификации педагогов для принятия обоснованного решения, обеспечивающего педагогам профессиональное развитие, карьерный рост и соответствующую оплату труда, обществу – квалифицированные кадры, способные предоставлять качественные образовательные услуги.

Всестороннее рассмотрение уровня квалификации педагогов является основанием многопроцедурности аттестации: квалификационная оценка, ОЗП, оценивание портфолио. Как отмечалось выше, положительные решения по каждой из процедур являются обязательными для итогового решения по присвоению заявляемой квалификационной категории.

Методика оценки утверждения

Выбор критериев соответствия/несоответствия на процедурах квалификационной оценки и оценивания портфолио, а также проходного балла по ОЗП являются важнейшими вопросами сертификационного процесса и должны обязательно быть обоснованы. При этом уделяется особое внимание на выровненности порогов, т.е. они должны быть достаточно высокими, чтобы обеспечить адекватную защиту общества, но не чрезмерно завышенными, чтобы неоправданно ограничивать доступ к профессии (Kane, 2004). Такое обоснование можно обеспечить эмпирическими исследованиями, включающими коллективное мнение широкого круга участников процесса сертификации (Cizek, 2004). Соответственно, рекомендуется методами опроса и фокус-групп проведение сбора мнений различных участников аттестации, включая педагогов, на предмет того, являются ли установленные критерии и пороговые баллы справедливыми и объективными в разрезе квалификационных категорий.

Ограничениями в процессе принятия решений могут являться предположения о предвзятости по отношению к какому-либо лицу или группе лиц. Это может касаться легитимности одной или обеих экстраполяций, либо сосредоточиться в основном на выборе проходного балла. Касательно аттестации возможности проявления предвзятости могут стать

отдельным предметом анализа, как через рассмотрение документов, так и организационно-технических условий проведения процедур.

Исключения из процедуры принятия решений могут возникать по ряду причин. Например, отсутствие фактических данных, подтверждающих принятое решение, или педагоги могут быть отклонены, если выяснится, что были допущены серьезные нарушения (мошенничество, плагиат, незаконное поведение). Как уже отмечалось ранее, интерпретационные аргументы могут иметь неустойчивость, и правило принятия решения может быть опровергнуто дополнительными доказательствами, влияющими на решение, но не включенными в правило.

Далее в методике для проведения структурного анализа по модели S. Toulmin применительно к адаптированным утверждениям были использованы следующие основные данные:

- *по аттестации*: профессиональный стандарт, квалификационные характеристики должностей педагогов, правила аттестации педагогов, экспертные оценки документов, протоколы заседания комиссии на присвоение квалификационной категории;
- *по квалификационной оценке*: анализ бизнес-процесса, перечень документов, документация по информационной системе;
- *по ОЗП*: результаты тестирования, отчеты по итогам ОЗП, спецификации, образцы заданий, темы эссе, акты по нарушениям процедур;
- *по оцениванию портфолио*: результаты оценивания, протоколы экспертного совета, критерии оценивания, образцы портфолио, листов оценивания портфолио и листов наблюдения уроков.

На основе анализа этих данных к утверждениям формулировались основания и опровержения, к каждому из которых определялись подкрепления, устанавливалась степень уверенности в них – квалификатор – по градации: сильная, средняя, слабая (таблица 1).

Таблица 1 - Структурный анализ аргументации адаптированных утверждений по модели S. Toulmin

Утверждение	Подтверждение/опровержение утверждений	
	Основание	Опровержение
Процедуры аттестации, согласно установленным правилам, позволяют определить уровень квалификации педагогов (оценку) для присвоения квалификационной категории.	Квалификационная оценка устанавливает соответствие документов педагога требованиям. <i>Подкрепление</i> : процедура автоматизированного сбора данных. <i>Квалификатор</i> : сильная степень.	Процедура квалификационной оценки может нести риски при проверке полноты и достоверности предоставленных педагогом документов. <i>Подкрепление</i> : отсутствие полноценной проверки подлинности, дифференцированности по качеству и уровню документов. <i>Квалификатор</i> : слабая степень.
	ОЗП (и написание эссе) устанавливает уровень предметных и методических знаний. <i>Подкрепление</i> : процедура компьютерного тестирования по предметному и методическому разделам (включая требование по написанию эссе на заданную тему), проведение апелляции. <i>Квалификатор</i> : средняя степень.	Процедура ОЗП (и написание эссе) может нести риски, связанные с обеспечением качества инструментов оценивания (валидность, надёжность и объективность). <i>Подкрепление</i> : отсутствие статистического (психометрического) анализа данных при разработке инструментов и подсчете (сырых) баллов (отсутствие оценивания эссе). <i>Квалификатор</i> : сильная степень.
	Оценивание портфолио устанавливает соответствие доказательств педагога квалификационным требованиям.	Процедура оценивания портфолио может нести риски, связанные с обеспечением объективности оценок.

	<p><i>Подкрепление:</i> процедура проведения экспертной оценки и коллегиального принятия решения о соответствии.</p> <p><i>Квалификатор:</i> средняя степень.</p>	<p>экспертной оценки, обобщающей способности разных экспертов и межтерриториальной надёжности.</p> <p><i>Квалификатор:</i> сильная степень.</p>
<p>Каждая из трех процедур аттестации позволяет обобщить наблюдаемые результаты на соответствующую область оценки (тестовые области) – требования к квалификации, предметные и методические знания (область ОЗП), компетенции педагога (область оценивания портфолио).</p>	<p>Квалификационная оценка позволяет обобщить результат проверки документов (да/нет) педагога на область требований к квалификации.</p> <p><i>Подкрепление:</i> установленный перечень документов.</p> <p><i>Квалификатор:</i> средняя степень.</p>	<p>Квалификационная оценка может обеспечивать лишь нормативную основу для прохождения аттестации.</p> <p><i>Подкрепление:</i> установление формальных требований к перечню документов, (слабая) корреляция между уровнем квалификационной категории и стажем работы.</p> <p><i>Квалификатор:</i> сильная степень.</p>
	<p>ОЗП позволяет обобщить результаты тестирования на область предметных и методических знаний.</p> <p><i>Подкрепление:</i> спецификации ОЗП по предметным и методическим разделам, статистические показатели (коэффициенты) надёжности, апробация заданий ОЗП.</p> <p><i>Квалификатор:</i> средняя степень.</p>	<p>ОЗП как стандартизированный тест может ограничивать область предметных и методических знаний.</p> <p><i>Подкрепление:</i> отсутствие описания подхода к обеспечению покрытия учебных/образовательных программ в спецификациях ОЗП, (слабые) статистические показатели (коэффициенты) надёжности и качества заданий.</p> <p><i>Квалификатор:</i> сильная степень.</p>
	<p>Оценивание портфолио позволяет обобщить результаты экспертной оценки на область компетенций педагога.</p> <p><i>Подкрепление:</i> утвержденные критерии оценивания портфолио педагога, включая качество знаний учащихся, качество преподавания, достижения учащихся и педагогов, обобщение и трансляция опыта.</p> <p><i>Квалификатор:</i> сильная степень.</p>	<p>Оценивание портфолио может снижать надёжность решения в силу сложности конструкта (компетенции педагога), приводящего к вариабельности интерпретации доказательств.</p> <p><i>Подкрепление:</i> применение рубрикатора слабо дифференцирующего квалификационные категории (например, по количеству доказательств), (слабый) коэффициент согласованности (надёжности) между экспертами.</p> <p><i>Квалификатор:</i> средняя степень.</p>
<p>Область ОЗП (тестовая область) позволяет отразить область компетенции педагога (область ЗУН).</p>	<p>ОЗП позволяет отразить область предметных и методических компетенций педагога.</p> <p><i>Подкрепление:</i> спецификация теста по разделу «Предметные знания» основывается на учебной программе по предмету, спецификация теста по разделу «Методика преподавания» основывается на учебных материалы по предмету «Методика преподавания» в соответствии с учебной программой, апробация заданий ОЗП.</p> <p><i>Квалификатор:</i> средняя степень.</p>	<p>ОЗП может не соответствовать стандартам, определяющим область компетенции педагога.</p> <p><i>Подкрепление:</i> спецификации ОЗП не ссылаются на квалификационные характеристики должностей педагогов и профессиональный стандарт.</p> <p><i>Квалификатор:</i> сильная степень.</p>
		<p>В содержании ОЗП может отсутствовать дифференциация по уровням квалификационной категории педагогов (единый тест для всех уровней).</p> <p><i>Подкрепление:</i> установленные в процентном соотношении пороги прохождения ОЗП по квалификационным категориям.</p> <p><i>Квалификатор:</i> средняя степень.</p>
		<p>Формат ОЗП с выбором одного правильного ответа при низком качестве заданий может привести к недопредставленности конструкта (компетенции педагога) и повысить вероятность «угадывания».</p>

		<p><i>Подкрепление:</i> (слабые) статистические показатели результатов теста (вероятность «угадывания», нерелевантная дисперсия) и качества заданий.</p> <p><i>Квалификатор:</i> средняя степень.</p>
<p>Область оценивания портфолио (область ЗУН) позволяет отразить область педагогической деятельности (область практики).</p>	<p>Оценивание доказательств портфолио по требованиям, соответствующим профессиональному стандарту, позволяет отразить область педагогической деятельности.</p> <p><i>Подкрепление:</i> правила аттестации, отражающие требования профессионального стандарта «Педагог», экспертные оценки профессионального стандарта.</p> <p><i>Квалификатор:</i> средняя степень.</p>	<p>В оценивании портфолио сложность конструкта (компетенции педагога) и требование уровневости определяет риски относительно обеспечения охвата, согласно профессиональному стандарту, наиболее приоритетных областей практики.</p> <p><i>Подкрепление:</i> перечень компетенций в профессиональном стандарте.</p> <p><i>Квалификатор:</i> средняя степень.</p>
	<p>При оценивании портфолио используются доказательства, релевантные практике педагога, что позволяет отражать область педагогической деятельности.</p> <p><i>Подкрепление:</i> критерии оценивания портфолио, виды доказательств, включая лист наблюдения урока.</p> <p><i>Квалификатор:</i> средняя степень.</p>	<p>Отсутствие стандартизации в интерпретации доказательств портфолио, особенно в разрезе квалификационных категорий, может привести к необъективной оценке компетенций и практики педагога.</p> <p><i>Подкрепление:</i> протоколы экспертного совета, лист оценки портфолио.</p> <p><i>Квалификатор:</i> сильная степень.</p>
<p>Решение по присвоению квалификационной категории - на основе критериев квалификационной оценки, оценивания портфолио и проходных баллов ОЗП - является надёжной и валидной оценкой уровня квалификации педагогов, тем самым содействуя их профессиональному развитию.</p>	<p>Валидные решения трёх процедур аттестации в совокупности позволяют принять итоговое решение по определению соответствия практики педагога требованиям квалификационной категории.</p> <p><i>Подкрепление:</i> профессиональный стандарт, квалификационные характеристики должностей педагогов, правила аттестации педагогов, спецификации ОЗП, экспертные оценки.</p> <p><i>Квалификатор:</i> средняя степень.</p>	<p>Неравновесие влияния процедур аттестации на решение об уровне квалификационной категории может быть следствием превалирования одной из них.</p> <p><i>Подкрепление:</i> статистические показатели по прохождению аттестации в разрезе процедур аттестации.</p> <p><i>Квалификатор:</i> сильная степень.</p>
	<p>Итоговые решения по аттестации основываются на конструктивном опыте оценивания педагогов, структурируя их профессиональный рост и развитие.</p> <p><i>Подкрепление:</i> портфолио, включая обратную связь в листах наблюдения уроков и листах оценивания портфолио.</p> <p><i>Квалификатор:</i> средняя степень.</p>	<p>Педагоги могут не подтвердить (или понизить) квалификационные категории при следующей аттестации, что может ставить под сомнение надёжность процедур принятия решений.</p> <p><i>Подкрепление:</i> доля педагогов, не подтвердивших (или понизивших) квалификационные категории при следующей аттестации, анализ причин.</p> <p><i>Квалификатор:</i> средняя степень.</p>

Использование подхода М.Кане (2004) в оценке валидности аттестации педагогов позволило сформулировать интерпретационные аргументы, подлежащие проверке. При этом применялся дифференцированный подход, где интерпретационные аргументы определялись по отдельным процедурам в зависимости от предмета оценки. Для проверки обоснованности каждого вывода использована структура анализа аргументации по модели S.Toulmin и рассмотрены методы сбора данных, позволяющие последовательно и логично проверить валидность и надежность выводов и доказательств.

На основе предложенной методики были разработаны инструменты оценки. Данные инструменты были апробированы с участием 131 педагога, имеющих различный уровень квалификационной категории и стажа работы. Информация об участниках показана ниже в таблицах 2 и 3.

Таблица 2 - Распределение участников эксперимента по уровням квалификационных категорий

Уровень квалификационных категорий	Количество	%
Педагог-стажер	6	1.2
Педагог	28	26.0
Педагог-модератор	48	23.7
Педагог-эксперт	24	20.8
Педагог-исследователь	21	23.6
Педагог-мастер	2	2.7
Педагог первой категории	1	0.2
Педагог второй категории	1	0.6

Таблица 3 - Распределение участников эксперимента по стажу работы

Стаж	Количество	%
до 1 года	4	3,1
1-5	32	24,4
6-10	31	23,7
11-15	23	17,6
16-20	13	9,9
21-25	9	6,9
26-30	5	3,8
Более 30 лет	14	10,7

Результаты анализа показывают, что используемый инструмент обладает высокой степенью внутренней согласованности и надёжности (Альфа Кронбаха – 0,91, Омега – 0,93), что делает его подходящим для дальнейшего использования в исследовании. То, что инструмент обладает очень высокой надёжностью, делает его подходящим для использования в дальнейшем эксперименте исследования. Высокие показатели внутренней согласованности показывают, что инструмент эффективно оценивает измеряемую конструкцию.

Выводы и рекомендации. Общепринятое понимание аттестации связывают с процессом, целью которого является присвоение квалификационной категории. Такое определение оказывается проблематичным, поскольку не позволяет сфокусироваться на потребностях в профессиональном развитии и не обеспечивает процесс адекватным конструктивным содержанием.

В данном контексте рассмотрение категории валидности приводит к существенному переосмыслению подходов к модели и процедурам аттестации, смещая фокус на понимание

ее влияния на профессиональное развитие педагогов и приоритизируя качество процесса оценивания.

Разработка методики открывает возможность анализа аттестации с точки зрения таких аспектов, как наблюдаемая производительность, обобщение, экстраполяция и валидация решений, которые ранее не применялись в аттестации казахстанских педагогов. Здесь основное внимание уделено конструктивной валидности, интегрирующей все другие ее формы и базирующейся на ключевой концепции о многогранном подходе к валидации S.Messick. Это позволило сфокусироваться на доказательствах, поддерживающих или опровергающих теорию, лежащую в основе интерпретации результатов оценивания.

Кроме того, апробация инструментов, разработанных в рамках данной методики показала их высокую надежность и внутреннюю согласованность. Эти результаты демонстрируют, что разработанный инструмент может быть эффективно использован для оценки влияния аттестации на профессиональное развитие педагогов.

Рекомендации к применению методики

1. Методика направлена на оценку валидности и надежности процедур аттестации педагогов для определения объективности результатов по присвоению квалификационных категорий, поэтому она позволяет органам управления образованием эффективно анализировать соблюдение процедур, выявлять критические моменты и обосновывать направления образовательной политики в области профессионального развития педагогов.

2. Методика может быть адаптирована и применена на различных уровнях: школы, района, области и страны в целом. Наличие четко структурированного алгоритма, который определяет действия и указывает, с чего начать и как продолжить, представленность шаблонов инструментов, анализа документов и интерпретации результатов делает методику гибкой и адаптируемой к различным целям и образовательным контекстам.

3. Методика обеспечивает возможность исследования процедур аттестации через применение как поперечных (кросс-секционных), так и продольных (лонгитюдных) подходов. Поперечные исследования фокусируются на анализе и оценке состояния на определенный момент времени среди различных групп участников. В то время как продольные исследования отслеживают прогресс и изменения в одной группе на протяжении длительного периода, предоставляя понимание не только непосредственных результатов изменений, но и их долгосрочное влияние на профессиональное развитие педагогов, а также качество образовательного процесса.

4. Методика позволяет акцентировать и расширять потенциал профессионального развития педагогов через аттестацию, подчеркивая формативные цели и результаты. Она формирует стратегическое и тактическое видение, необходимое для осмысления направлений развития аттестации в целом и процедур в частности (например, оптимизация и стандартизация процессов, создание системы обратной связи). Такое видение на уровне педагогов способствует актуализации процессов выявления их потребностей и запуску механизмов управления собственным профессиональным развитием.

5. Методика предполагает привлечение специалистов, обладающих достаточной компетентностью в области сертификации и оценки профессиональной деятельности педагогов. Кроме того, она предоставляет методологическую основу для разработки образовательных программ, направленных как на подготовку специалистов, так и на создание для педагогов курсов, основанных на выводах, полученных с помощью данной методики. Это в перспективе позволит сформировать экспертное сообщество, которое будет способствовать совершенствованию аттестации и профессиональному развитию педагогов.

Заключение. В статье предлагается содержание методики оценивания влияния аттестации на профессиональное развитие педагогов, основанное на методологическом анализе и

включающее проверку валидности и надёжности процедур аттестации. Новизна проведения валидации аттестации на основе подхода М.Кане заключается в формулировке и оценке интерпретационных аргументов в отличие от традиционной модели, где используется подход, основанный на содержании (определение некоторой области содержания, разработка заданий, статистическая обработка результатов и выставление оценки). Используя такую технологию валидации, процесс аттестации рассматривается через призму основополагающих принципов конструктивной валидности.

Данный подход к валидности не приводит к простому решению «да – нет», а позволяет сформулировать и проверить утверждения относительно различных аспектов аттестации, которые либо подтверждаются доказательствами, либо корректируются, а в случае выявления серьезных недостатков служат основанием для отказа от утверждений. Помимо создания общей структуры валидности, методика позволяет усилить связь между валидацией и разработкой инструментов оценки, фокусируясь на конкретных частях интерпретационных аргументов и потенциальных доказательствах.

Использованные в методике аргументы валидности предполагают расширенный анализ процесса оценивания и могут потребовать проведения ряда эмпирических исследований. Следовательно, применение предлагаемой методики способствует научному изучению вопросов, связанных с аттестацией, в том числе таких как – в чём взаимосвязь профессионального развития и аттестации, каково влияние аттестации на профессиональное развитие педагогов, насколько аттестация обеспечивает надёжные и валидные результаты.

Благодарность. Данное исследование финансируется Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан в рамках грантового финансирования (ИРН №AP19679296) Исследование профессионального развития учителей в рамках аттестации (А.К.Жумыкбаева).

Список использованной литературы:

1. Жумыкбаева А.К., Аблаева М.К. Аттестация учителей: выявление факторов, влияющих на развитие рефлексивных навыков учителя // Вестник КазНПУ имени Абая, серия «Педагогические науки». 2023. № 79.3. С. 256-264.
2. Правила и условия проведения аттестации педагогов, занимающих должности в организациях образования, реализующих общеобразовательные учебные программы дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего образования, образовательные программы технического и профессионального, послесреднего, дополнительного образования и специальные учебные программы, и иных гражданских служащих в области образования и науки, утверждённые приказом МОН РК от 27 января 2016 года № 83 [Электронный ресурс]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1600013317>.
3. Пенкина С.А., Кокшеева З.Т., Акмамбетова М.Е. О прохождении аттестации педагогов общеобразовательных школ в рамках новой образовательной парадигмы // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С.Пушкина. 2021. № 4. С. 368–381.
4. Ablayeva M. *Teacher Appraisal for Professional Learning: Perspectives from One Secondary School in Kazakhstan*. PhD diss., Astana, 2022.
5. American Educational Research Association. *AERA, APA, and NCME announce the open access release of Standards for Educational and Psychological Testing*. 2018.
6. Kane M. *Certification testing as an illustration of argument-based validation* // *Measurement*. 2004. Vol. 2, № 3. P. 135-170.
7. Abylkassymova A.E., Tuyakov E.A. *On modernization of the system of continuous pedagogical education in the republic of Kazakhstan in modern conditions* // *PONTE International Journal of Science and Research*. 2018. Vol. 74, № 1.
8. Namyssova G. *Secondary school novice teachers' understanding and experiences of becoming a teacher professional in Kazakhstan: A phenomenological study*. PhD diss., Graduate School of Education, 2021.
9. Жумыкбаева А. Біліктілікті арттыру жүйесінде педагогтердің кәсіби құзыреттіліктерін бағалаудың ғылыми негіздері: PhD диссертация. Национальный университет имени Л.Н.Гумилева, 2022.
10. Qanay G., Frost D. *The teacher leadership in Kazakhstan initiative: Professional learning and leadership* // *Professional Development in Education*. 2022. Vol. 48, № 3. P. 411-425.

11. OECD. *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris: OECD Publishing, 2013. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
12. Перспективы образовательной политики Казахстана (2018) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Kazakhstan-2018-RU.pdf> (дата обращения: 15.03.2024).
13. Avalos B., Assael J. Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation // *International Journal of Educational Research*. 2006. Vol.45, №4-5. P. 254-266.
14. Kelly K.O., Ang S.Y.A., Chong W.L., Hu W.S. Teacher appraisal and its outcomes in Singapore primary schools // *Journal of Educational Administration*. 2008. Vol. 46, № 1. P. 39-54. <http://dx.doi.org/10.1108/09578230810849808>.
15. Jensen B., Reichl J. *Better teacher appraisal and feedback: Improving performance*. Grattan Institute Report, No. 2011-3, APR 2011. Melbourne: Grattan Institute, https://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/04/081_report_teacher_appraisal.pdf.
16. Henning A. *An argument-based validation study of the Teacher Performance Assessment in Washington state*. PhD diss., Durham University, 2014.
17. Messick S. *Validity* // *Educational Measurement (3rd ed.)*. Ed. by R. Linn. NY: McMillan, 1989. P. 13-104.
18. Kane M. Validating score interpretations and uses: Messick lecture, language testing research colloquium, Cambridge April 2010 // *Language Testing*. 2011. Vol. 29, № 1. P. 3-17.
19. Cronbach L. *Test validation* // *Educational Measurement (2nd ed.)*. Ed. by R. Thorndike. Washington, D.C.: American Council on Education, 1971. P. 443-507.
20. Нефедов С.Н. Модель доказывания Тулмина и количественные показатели достоверности вывода // *Вопросы криминологии, криминалистики и судебной экспертизы*. 2017. № 1. С. 87-93.

References:

1. Zhumykbaeva A.K., Ablaeva M.K. *Attestaciya uchitelej: vyavlenie faktorov, vliyayushchih na razvitie reflektivnyh navykov uchitelya* // *Vestnik KazNPU imeni Abaya, seriya «Pedagogicheskie nauki»*. 2023. № 79.3. S. 256-264.
2. *Pravila i usloviya provedeniya attestacii pedagogov, zanimayushchih dolzhnosti v organizacijah obrazovaniya, realizuyushchih obshcheobrazovatel'nye uchebnye programmy doshkol'nogo vospitaniya i obucheniya, nachal'nogo, osnovnogo srednego i obshchego srednego obrazovaniya, obrazovatel'nye programmy tekhnicheskogo i professional'nogo, poslesrednego, dopolnitel'nogo obrazovaniya i special'nye uchebnye programmy, i inyh grazhdanskih sluzhashchih v oblasti obrazovaniya i nauki, utverzhdyonnye prikazom MON RK ot 27 yanvarya 2016 goda № 83 [Elektronnyj resurs]*. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1600013317>.
3. Penkina S.A., Koksheeva Z.T., Akmambetova M.E. *O prohozhdenii attestacii pedagogov obshcheobrazovatel'nyh shkol v ramkah novej obrazovatel'noj paradigmy* // *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S.Pushkina*. 2021. № 4. S. 368–381.
4. Ablayeva M. *Teacher Appraisal for Professional Learning: Perspectives from One Secondary School in Kazakhstan*. PhD diss., Astana, 2022.
5. American Educational Research Association. *AERA, APA, and NCME announce the open access release of Standards for Educational and Psychological Testing*. 2018.
6. Kane M. *Certification testing as an illustration of argument-based validation* // *Measurement*. 2004. Vol. 2, № 3. P. 135-170.
7. Abylkassymova A.E., Tuyakov E.A. *On modernization of the system of continuous pedagogical education in the republic of Kazakhstan in modern conditions* // *PONTE International Journal of Science and Research*. 2018. Vol. 74, № 1.
8. Namyssova G. *Secondary school novice teachers' understanding and experiences of becoming a teacher professional in Kazakhstan: A phenomenological study*. PhD diss., Graduate School of Education, 2021.
9. Zhumykbaeva A. *Biliktilikti arttyru zhyjesinde pedagogterdiń kәsibi qyzyrettilikterin baғalaudyń ғылыми negizderi*: PhD dissertaciya. Nacional'nyj universitet imeni L.N.Gumileva, 2022.
10. Qanay G., Frost D. *The teacher leadership in Kazakhstan initiative: Professional learning and leadership* // *Professional Development in Education*. 2022. Vol. 48, № 3. P. 411-425.
11. OECD. *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris: OECD Publishing, 2013. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
12. *Perspektivy obrazovatel'noj politiki Kazahstana (2018) [Elektronnyj resurs]*. URL: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Kazakhstan-2018-RU.pdf> (data obrashcheniya: 15.03.2024).
13. Avalos B., Assael J. Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation // *International Journal of Educational Research*. 2006. Vol. 45, № 4-5. P. 254-266.

14. Kelly K.O., Ang S.Y.A., Chong W.L., Hu W.S. *Teacher appraisal and its outcomes in Singapore primary schools* // *Journal of Educational Administration*. 2008. Vol. 46, № 1. P. 39-54. <http://dx.doi.org/10.1108/09578230810849808>.
15. Jensen B., Reichl J. *Better teacher appraisal and feedback: Improving performance*. Grattan Institute Report, No. 2011-3, APR 2011. Melbourne: Grattan Institute, https://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/04/081_report_teacher_appraisal.pdf.
16. Henning A. *An argument-based validation study of the Teacher Performance Assessment in Washington state*. PhD diss., Durham University, 2014.
17. Messick S. *Validity*//*Educational Measurement (3rd ed.)*. Ed.by R.Linn.NY:McMillian,1989. P.13-104.
18. Kane M. *Validating score interpretations and uses: Messick lecture, language testing research colloquium*, Cambridge April 2010 // *Language Testing*. 2011. Vol. 29, № 1. P. 3-17.
19. Cronbach L. *Test validation*//*Educational Measurement (2nd ed.)*. Ed.by R. Thorndike. Washington, D.C.:American Council on Education, 1971. P. 443-507.
20. Nefedov S.N. *Model' dokazyvaniya Tulmina i kolichestvennye pokazateli dostovernosti vyvoda* // *Voprosy kriminologii, kriminalistiki i sudebnoj ekspertizy*. 2017. № 1. S. 87-93.

IRSTI 14.35.07

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.84.4.006>

Abugaliyeva G.^{1*} 

¹*M.Utemisov West Kazakhstan University, Uralsk, Kazakhstan*

THE ETHNOPEDAGOGIC POTENTIAL OF FOLK TRADITIONS IN THE FORMATION OF A MULTILINGUAL PERSONALITY

Abstract

This article analyzes the ethnopedagogical potential of folk traditions of Kazakhstan, which acts as a resource of opportunities and means for a teacher in educating and training the younger generation, passing on universal values to them. The author highlights folk traditions of family education in learning the genealogy of a family as a unique mechanism of ethnocultural integrity of the nation and folk traditions of hospitality in showing trust, openness, security, a sense of respect for the individual in a multilingual environment, developing the need for intercultural communication and expanding one's horizons. The study emphasizes the importance of using ethnopedagogical potential in developing a multilingual personality and its role in preserving cultural identity in the context of globalization. Particular attention is paid to the methods of integrating folk traditions into the modern educational process, which contributes to the formation of students' multilingual competence. The article presents the results of a study conducted at the West Kazakhstan University named after Makhambet Utemisov.

Keywords: teacher, multilingualism, competence, folk tradition, potential.

Г.С.Абугалиева ^{1*} 

¹*М.Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан мемлекеттік университеті
Орал қ., Қазақстан*

КӨПТІЛДІ ТҮЛҒАНЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ ХАЛЫҚТЫҚ ДӘСТҮРЛЕРДІҢ ЭТНОПЕДАГОГИКАЛЫҚ ӘЛЕУЕТІ

Аңдатпа

Бұл мақалада жас ұрпақты тәрбиелеу мен оқытуда, оларға жалпы адамзаттық құндылықтарды жеткізуде педагогтің мүмкіндіктері мен құралдарының ресурсы ретінде әрекет ететін Қазақстанның халықтық дәстүрлерінің этнопедagogикалық әлеуеті талданады. Автор ұлттың этномәдени тұтастығының бірегей тетігі ретінде текті шежірені тануда отбасылық тәрбиенің халықтық дәстүрлерін және халықтық қонақжайлылық дәстүрлерін сенім, ашықтық, қауіпсіздік, құрмет сезімін көрсетуде көрсетеді. көптілді ортадағы жеке тұлға, мәдениетаралық қарым-қатынас қажеттілігін дамыту және өзіндік ой-өрістерін кеңейту. Зерттеуде көптілді тұлғаны қалыптастыруда этнопедagogикалық әлеуетті пайдаланудың маңыздылығы және оның жаһандану жағдайында мәдени бірегейлікті сақтаудағы рөлі атап өтілген. Студенттердің көптілді құзыреттілігін қалыптастыруға ықпал ететін заманауи оқу үдерісіне халықтық дәстүрлерді кіріктіру әдістеріне ерекше назар