

Оценка «равных возможностей» в рамках TPD@scale: справочный документ

Фелисити Флетчер-Кэмпбелл и Джэнет Солер
2022

Пояснительная записка

- Любая оценка «равных возможностей» в рамках профессионального развития учителей (ПРУ) должна гарантировать, что она пронизывает все слои сложной, ситуативной и изменчивой социальной практики, в которой решающее значение имеют полномочия и контроль со стороны учителя.
- При проведении оценки следует признать необходимость учета не только конкретных условий и местных представлений о равных и неравных возможностях, но и того факта, что участники будут находиться на разных стадиях профессионального становления, продвигаться с разной скоростью и иметь разные цели.
- Это разнообразие можно признавать и оспаривать в рамках общей системы оценки, основанной на трех «плоскостях», предложенных Рогоффом (Rogoff, 1995): вопросы, возникающие в результате самоанализа в конкретном контексте, могут быть заданы в институциональной, межличностной и внутриличностной плоскостях.

Опубликовано

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

3/F Orcel II Building

1611 Quezon Avenue

Quezon City 1104 Philippines

Коалиция TPD@Scale для Глобального Юга

<https://tpdatyscalecoalition.org>

Данная работа была выполнена с помощью гранта Международного исследовательского центра по проблемам развития, Оттава, Канада. Мнения, выраженные в данном документе, не обязательно отражают точку зрения Международного исследовательского центра по проблемам развития или его Совета управляющих, или Фонда содействия информационным технологиям в образовании и развитии.



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

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

Эта работа доступна по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

Рекомендуемые ссылки

Солер, Дж. и Флетчер-Кэмпбелл, Ф. (2022). *Оценка «равных возможностей» в рамках TPD@scale: справочный документ*. Foundation for Information Technology Education and Development.

Дизайн

Крисель де Леон

Макет

Паола Мика Пеньера

Аббревиатуры

| | |
|-------|---|
| IEA | Международная ассоциация по оценке достижений в области образования |
| PIRLS | Международное исследование качества чтения и понимания текста |
| ПР | Профессиональное развитие |
| ПРУ | Профессиональное развитие учителей |
| ЦУР | Цель устойчивого развития |

Введение

Этот справочный документ начинается с признания того, что любая программа TPD@Scale является сложной, в ней участвует множество субъектов, действующих на многих уровнях и в разных контекстах. У каждого субъекта своя отправная точка и свое видение результатов, итогов и последствий соответствующего предложения по ПРУ. Поэтому «равные возможности» в рамках ПРУ во всех формах должны быть осмыслены, реализованы и оценены во всех этих контекстах. Учитывая это, профессиональное развитие учителя можно воспринимать как нечто, исходящее из многоуровневой среды и включающее в себя обучение, встраиваемое в рабочий процесс, встраиваемое в систему и встраиваемое в организацию (Fullan, 2009).

Оценка результатов по-разному интерпретируется как в разных странах и юрисдикциях, так и между ними. В этом справочном документе оценка рассматривается как средство:

- проверки того, были ли достигнуты цели программы;
- определения того, насколько эти цели важны и значимы для участников, на которых они были ориентированы; и,
- ревизии первоначальных целей, например, путем рассмотрения того, кто не принял участие в исследовании и почему они этого не сделали.

Сложность и характер проектов TPD@Scale предполагает необходимость наличия общей процедуры или методологии оценки, которая может быть использована для выявления, описания, анализа и осмысления инфраструктуры, практик, процессов и их результатов в плане обеспечения равных возможностей в конкретном контексте. Этот «контекст» изменчив, и его параметры определяются соответствующими субъектами на национальном, местном, институциональном уровне или на уровне учебного класса.

Процедура оценки, предлагаемая в данной работе, представляет собой ряд вопросов в различных измерениях. Эти вопросы призваны помочь всем тем, кто участвует в процессе ПРУ (как организаторам/фасилитаторам так и адресатам/участникам), проанализировать свою практику работы на предмет обеспечения равенства возможностей в их конкретных условиях. Вопросы не обязательно применимы ко всем условиям, и их не следует задавать одновременно. Они не представляют собой окончательный список, скорее это некие ориентиры. Они разработаны в виде нелинейного, многостороннего ресурса. Для каждой программы TPD@Scale необходимо будет выбрать ряд методов для получения данных для ответа на вопросы, соответствующие этой программе.

Профессиональное развитие само по себе должно демонстрировать соблюдение принципа равных возможностей: оно должно быть партисипативным, с предоставлением полномочий самим учителям (Cordingley et al., 2005; Rodesiler, 2017). Поэтому важно, чтобы отношение к учителям отражало и то, как им следует относиться к своим ученикам. Вместо того, чтобы ограничивать профессиональное развитие программой под руководством «эксперта», что рискует увековечить иерархию власти и устоявшиеся практики (Torrance et al., 2021), учителя должны иметь возможность определять и реагировать на свои собственные потребности (Timperley & Alton-Lee, 2008). У них также должна быть возможность бросить вызов принятым практикам (Torrance et al., 2021), в то же время при необходимости пользуясь поддержкой со стороны специалистов и наставников (Cordingley et al., 2005).

Отсюда следует, что профессиональное развитие должно включать в себя не только формальные моменты, но и, что очень важно, неформальные — такие как группы по обсуждению прочитанного и дискуссионные группы под руководством наставника (Carpenter, 2016) или «пространства для единомышленников» (Gee, 2004), где учителя могут работать вместе на основе общих интересов и сами определять свой план действий. Такие пространства, предоставляющие учителям широкие возможности для профессионального развития, все чаще становятся возможными благодаря Интернету (Booth, 2012; Kelly & Antonio, 2016; Rodesiler, 2017). Однако отсутствие инфраструктуры, гарантирующей наличие электричества и/или стабильное подключение к Интернету, может увеличивать существующее неравенство в доступе учителей к профессиональному развитию за пределами их конкретной школы и, как следствие, влиять на процесс обучения. Согласно имеющимся фактическим данным (Rogoff, 1993) «обучение через участие», а не дидактическое обучение, приводит к более тесному сотрудничеству и совместной работе над реальными задачами — здесь речь идет о практике работы учителей — среди тех, кто таким образом в ней участвует, и при этом люди учатся делать что-либо более чем одним способом. Это необходимо для того, чтобы эффективные методы применялись в различных обстоятельствах, некоторые из которых могут быть неидеальной средой для обучения.

В данной работе будет дано рабочее определение «равных возможностей», представлена процедура оценки и предложены возможные способы исследования равенства возможностей в ПРУ. Это можно применить к любой ситуации, в которой происходит ПРУ, независимо от различных экономических или политических факторов, поскольку оно является всего лишь «рамкой» и оставляет конкретное наполнение и направление деятельности, связанной с профессиональным развитием, на усмотрение тех, кто непосредственно участвует в практической работе.

Понятие «равные возможности» в образовании

Общепризнанным считается определение равных возможностей, данное ОЭСР (2008):

Обеспечение равных возможностей в образовании имеет две грани. Первая — справедливость, что подразумевает обеспечение того, чтобы личные и социальные обстоятельства (например, пол, социально-экономический статус или этническое происхождение) не были препятствием для реализации образовательного потенциала. Вторая — инклюзивность, что подразумевает обеспечение базового минимального стандарта образования для всех — например, каждый должен уметь читать, писать и выполнять простые арифметические действия.

Это может быть дополнено двумя глобальными целями, которые гласят, что страны должны:

«обеспечить всем девочкам и мальчикам получение бесплатного, справедливого и качественного начального и среднего образования, ведущего к соответствующим и эффективным результатам обучения» (ЦУР 4, задача 4.1),

и

«устранить гендерное неравенство в образовании и обеспечить равный доступ ко всем уровням образования и профессиональной подготовки для уязвимых групп населения, включая людей с ограниченными возможностями, коренные народы и детей в уязвимых ситуациях» (ЦУР 4, задача 4.5)

Эти положения относятся к «необходимым условиям» для работы учителей как профессионалов, работающих с молодыми учащимися, и зависят от национального и местного законодательства, политики и обеспечения ресурсами (материальными и человеческими). Законодательство, политика и практика взаимодействуют и оказывают влияние друг на друга.

Последние данные Всемирного доклада по мониторингу образования (SCOPE, 2021) свидетельствуют о том, что, несмотря на достигнутый прогресс, в образовании сохраняется неравенство, обусловленное социальными структурами. Например, в странах Африки к югу от Сахары на десять молодых мужчин, получающих высшее образование, приходится лишь семь молодых женщин. Однако гендерный разрыв не так велик, как разрыв между молодыми людьми из сельской местности по сравнению с городской молодежью и между молодыми людьми из богатых и бедных слоев населения, особенно в странах с низким и средним уровнем дохода. Молодые люди с ограниченными возможностями представлены слишком высокой долей в группах, не посещающих школу (Институт статистики ЮНЕСКО, 2017). Конечно, такие базовые данные нуждаются в интерпретации: многие массивы данных пересекаются, поэтому молодые люди могут попадать сразу в несколько списков. Кроме того, сами по себе данные не являются сигналом для принятия конкретных мер или проведения мероприятий по развитию учителей, поскольку причины могут быть различными: непосещаемость может быть вызвана, например, отсутствием доступа, слабой мотивацией или отсутствием стремления, и любая из этих причин может быть вызвана различными обстоятельствами. Но для оценки ПРУ это имеет двойное значение. Во-первых, преподавательский состав может сам по себе отражать неравенство возможностей, поскольку некоторые группы населения могут быть недостаточно представлены из-за неравенства возможностей в доступе к образованию в предыдущие десятилетия. Во-вторых, состав нынешних списков учащихся может не соответствовать составу местного населения (например, в отношении пола или инвалидности). Кроме того, данные показывают, что нынешние условия обучения не удовлетворяют потребности всех учеников, а будущие условия могут быть лишь частично эффективными, особенно в условиях мобильности сообществ. Эти факторы должны учитываться как действующими учителями, так и теми, кто разрабатывает программу ПРУ.

Хотя культуру и контекст, в котором работают учителя, формируют внешние структуры (Biesta, Priestley, & Robinson, 2017), наделение учителей полномочиями может стать мощным ответом на это. Национальная инфраструктура и законодательство отвечают за рассмотрение показателей, касающихся предоставления равных возможностей в образовании (SCOPE, 2021). Справедливое отношение ко всем социальным группам и на уровне отдельных людей может получить более весомую поддержку через педагогическое планирование, действия и социальную осведомленность отдельных образовательных учреждений или организаций и разработчиков программ. «Добросовестная практика» будет зависеть от культурных ценностей, норм и иерархии общества, в котором находятся образовательные учреждения и реализуются программы. Достижение справедливости в отношении реализации образовательного потенциала для всех групп также зависит от понимания местного контекста, участников учебных сообществ и их жизненного опыта. Это предполагает диалоговый, а не дидактический подход к профессиональному развитию учителей, поскольку учителя должны реагировать на конкретные потребности своих учеников, включая представление учеников о «хорошей жизни». Одновременно они должны быть в курсе ситуации в стране в отношении возможностей для будущего трудоустройства, мобильности и перемещения своих учеников в другие контексты.

Формальные заявления о целях образования относятся к общим результатам (например, «соответствующие эффективные результаты обучения» ОЭСР). Хотя они могут быть пригодны для оценки с помощью различных показателей, они все равно ограничены, поскольку не определяют место ПРУ в обществе и не признают, что ПРУ должно быть связано с тем, что учителя пытаются сделать и чего достичь в своих конкретных классах, помимо простого «выполнения учебной программы». Чтобы обеспечить возможность оценки, любая деятельность по профессиональному развитию, которая готовит учителей к развитию учебных навыков своих учеников, должна иметь критерии, которые являются прозрачными и соответствуют местным условиям; эти критерии будут зависеть от ценностей, сложившихся в местном обществе.

Система оценки

Если цель образования согласована и открыто включает в себя готовность содействовать равному доступу и равным возможностям для всех социальных групп, тогда можно рассмотреть, что директивные органы/специалисты по планированию и учителя должны понимать, на что влиять и что уметь делать, чтобы обеспечить равный доступ и равные образовательные возможности для всего многообразия учащихся в школе — это затем позволит сформировать программы ПРУ. Сами программы должны быть разработаны с учетом понимания процесса обучения учителей; в свою очередь, учителям необходимо понимать процесс обучения учащихся. Директивным органам необходимо обеспечить инфраструктуру и возможности для того и другого.

Рогофф (Rogoff, 1995) предложил схему, согласно которой влияние, оказываемое на обучение в рамках любой «деятельности» (здесь — профессионального развития учителей), может быть проанализировано путем рассмотрения трех плоскостей: внутриличностной — обучение отдельного человека; межличностной — взаимодействие между участниками учебной деятельности; и институциональной — ценности, убеждения и требования, вытекающие из более широкого контекста, но влияющие на деятельность в других плоскостях. «Институциональная» может рассматриваться как общегосударственная, региональная, кластерная или школьная плоскость; аналогично, «межличностная» может быть на уровне школы, профессионального учебного сообщества или небольшой группы учителей. «Внутриличностная» может относиться к обучению как учителей, так и учеников.

Эту систему могут использовать все участники профессионального развития — она предназначена не только для администраторов, лидеров или руководителей. В разных условиях и на разных плоскостях будут проявляться разные особенности: это приведет к разным приоритетам и методам работы. Два учителя естественных наук могут заниматься собственным обучением и иметь схожие долгосрочные цели, но один из них может работать в сельской школе, где мало коллег-учителей естественных наук, с которыми можно общаться ежедневно, а другой — в большой городской школе с широкими возможностями для обмена профессиональными знаниями. Хотя технологии могут уменьшить влияние некоторых из этих факторов, они предлагают изолированному учителю опыт, отличный от того, когда рядом есть коллега, с которым можно обмениваться идеями и мнениями во время повседневной практической деятельности. Разработчикам ПРУ необходимо это учитывать. Опять же, у специалиста, находящегося в начале своей карьеры, будут иные потребности, чем у специалиста, находящегося в конце своей карьеры: будет разница в том, как они отнесутся к нововведению в учебной программе, из-за которого предлагается участвовать в программе профессионального развития. Таким образом, внутриличностная плоскость зависит от межличностной плоскости, которая сама будет находиться под влиянием институциональной плоскости (например, финансирование образования, требования к учителям). Плоскости взаимодействуют, и изменения в одной из них повлияют на деятельность в другой; при любых изменениях необходимо помнить об этом, общаться с участниками и понимать их потребности и характер деятельности в смежных плоскостях.

Плоскости предлагают описание ситуации в соответствии с поставленными вопросами, поэтому ценности и установки программы ПРУ могут быть интегрированы в вопросы и будут отражать приоритеты и проблемы конкретного контекста и их связь с практикой в других плоскостях. Подбор вопросов может стать самостоятельной возможностью для профессионального развития. В то время как некоторые специалисты по подготовке учителей или даже учителя уже привыкли работать таким образом, другие могут ощутить новую степень самостоятельности, повышающую их уверенность в собственных силах и своем профессиональном мастерстве и служащую мотивирующим фактором для участия в деятельности по профессиональному развитию (Sanrinus et al., 2011). Учитывая взаимосвязанность системы, решающее значение имеет совместная командная работа внутри плоскости и между плоскостями.

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ ПЛОСКОСТЬ

Институциональная плоскость (например, инфраструктура, общие требования и ресурсы) связана с обеспечением равных возможностей, поскольку она создает условия, в которых учителя могут совершенствовать свою профессиональную деятельность. Это также гарантирует, что разработанные таким образом высококачественные педагогические технологии будут одинаково доступны для всех учащихся, независимо от их местонахождения или происхождения.

Примеры актуальных вопросов:

- Определены ли разнообразные потребности учащихся, требующие реакции со стороны учителей? Если нет, то как это можно сделать? Если нет, то могут ли группы учителей из районов, схожих по социально-экономическим показателям, проанализировать особые потребности своих учеников (например, детей из мобильных или кочующих сообществ; детей, которые не живут со своими семьями, например, детей, родители которых умерли от СПИДа; детей с ограниченными возможностями или с задержкой в развитии; детей, которые являются основными опекунами младших братьев и сестер), чтобы предоставить информацию для разработки ПРУ?
- Одинаковая ли нагрузка у учителей в разных школах (например, равные возможности для выделения времени и пространства для профессионального развития)?
- Имеют ли школы схожий доступ к соответствующим ресурсам, таким как электричество, подключение к Интернету и компьютеры, чтобы получить доступ к внешкольному ПРУ там, где это необходимо? Проводятся ли обсуждения с директивными органами и финансовыми департаментами для обеспечения стабильной долгосрочной стратегии?
- Существует ли культура уважения, которая поощряет и вдохновляет учителей развиваться профессионально и способствует сотрудничеству учителей в таком развитии? Если нет, могут ли соответствующие специалисты в ходе совместной работы выявить препятствия?
- Существует ли четкий путь карьерного роста учителя, поддерживающий профессиональное развитие?
- Существует ли общее понимание того, чем характеризуется эффективное ПРУ? Если нет, то могут ли основные заинтересованные стороны и участники, включая учителей, выработать его общие контуры?
- Учитывают ли схемы аттестации учителей профессиональное развитие отдельных специалистов и то, как оно соотносится с профессиональным развитием их коллег для обеспечения коллективного подхода? Если нет, то как можно решить эту проблему?

Существует набор обзорных вопросов, связанных с этим типом вопросов:

- Есть ли у руководителей возможность легкого доступа к данным для решения вышеуказанных вопросов?
- Какие системы аудита используются?
- Насколько точны и актуальны данные?
- Насколько инклюзивными являются данные? Имеются ли сведения обо всех учителях, включая учителей с ограниченными возможностями или представителей других «уязвимых» меньшинств или мигрантов?

МЕЖЛИЧНОСТНАЯ ПЛОСКОСТЬ

Межличностная плоскость связана с обеспечением равных возможностей, поскольку она сосредоточена на управлении и содействии обучению учителей: она находится в рамках того, что происходит на уровне школы и класса. Здесь проще всего определить потребности учителей в профессиональном развитии.

Примеры актуальных вопросов:

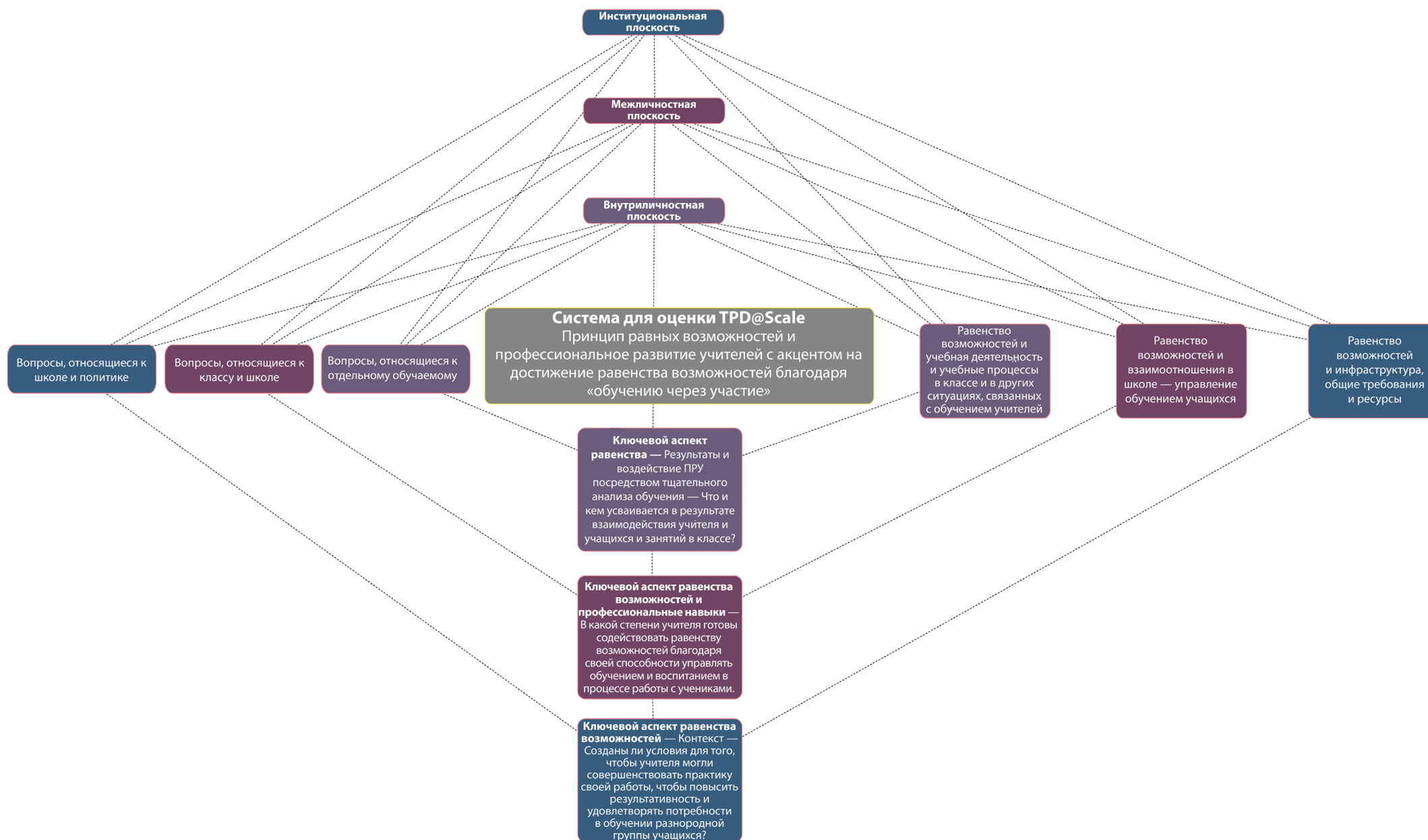
- Проводятся ли консультации с учителями относительно их собственных потребностей в ПР? Если нет, то почему это так, и есть ли возможность для того, чтобы их голос был услышан и принят во внимание?
- Возможности для участия в ПРУ доступны для всех учителей, независимо от должности/статуса/стажа работы? Если существует необоснованная дискриминация, как ее можно преодолеть?
- Есть ли у учителей время для участия в профессиональном развитии? Как можно выделить на это время? (например, с помощью творческого подхода к составлению расписания)
- Стимулируется ли участие учителей в мероприятиях по ПРУ?
- Представлены ли эти возможности для ПРУ рядом формальных и неформальных видов деятельности?
Чего не хватает в плане таких мероприятий? Чем обосновывается узкий спектр мероприятий?
- Связано ли ПРУ с особенностями учащихся, находящихся под опекой учителей? (например, учащихся с ограниченными возможностями, из групп меньшинств, девочек)?
- Насколько учебная программа ПРУ соответствует школьной программе? Как она вооружает учителей знаниями и навыками для обеспечения того, чтобы учебная программа и методика были связаны с обучением учащихся и их опытом пребывания в школе, чтобы обеспечить всеобщее участие?
- Обеспечивает ли учебная программа ПРУ наличие у учителей полномочий и знаний для того, чтобы позиционировать обучение во внутришкольном и внешкольном контекстах таким образом, чтобы оно было актуальным и значимым для учащихся, принимая во внимание их исходные характеристики и культурные особенности?
- Приемлема ли учебная программа и методика ПРУ для учителей настолько, чтобы они чувствовали, ее ценность, в овладении школьной программой, которую, в свою очередь, они предлагают своим ученикам?
- Как учебная программа ПРУ позволяет персоналу школы взаимодействовать с местным сообществом, обслуживаемом школой?
- Ожидается ли, что учителя будут определять изменения в практике своей работы после мероприятий по профессиональному развитию и делиться своими выводами с коллегами? Если нет, то связано ли это с тем, что они не рассчитывают на сотрудничество в школе? Как это можно преодолеть?
- Считают ли учителя, что обучение при работе со своими учениками и его последующий анализ являются частью ПРУ?
- Способствует ли совершенствование практики работы учителей тому, чтобы ученики чувствовали свою значимость в школе?
- Учитывает ли учебная программа ПРУ мнения учащихся о том, что они ценят и считают наиболее полезным в процессе обучения в школе?

ВНУТРИЛИЧНОСТНАЯ ПЛОСКОСТЬ

Внутриличностная плоскость связана с обеспечением равных возможностей с точки зрения тщательного анализа процесса обучения и того, что учителя почерпнули в результате занятий. В этой плоскости можно будет определить результаты и последствия предыдущих и текущих программ ПРУ.

Примеры вопросов:

- Как то, чему учителя обучаются в процессе профессионального развития, проявляется в их убеждениях и практической деятельности?
- Как они оценивают свою собственную работу? Какие критерии они используют?
- Какие знания они получают вместе с коллегами, от них, и чем делятся с ними?



Методы получения и сбора данных

Для получения данных, необходимых для решения некоторых из вышеперечисленных вопросов, необходимо использовать широкий спектр методов. Могут быть различные ситуации: данные необходимо собрать, они могут уже существовать и быть достаточными, или могут иметься, но быть недостаточными.

КОЛИЧЕСТВЕННЫЕ ДАННЫЕ

Вполне вероятно, что количественные данные уже доступны для ряда аспектов, связанных с образованием, на национальном или международном уровне — например, данные и связанные с ними базы данных, созданные Международной ассоциацией по оценке достижений в области образования (IEA) и Международным исследованием качества чтения и понимания текста (PIRLS), а также в отчетах и документации национальных правительств. База данных также будет присутствовать на институциональном уровне, где она появляется в результате стандартных процедур документирования.

Чем шире охват базы данных, тем выше опасность того, что она была создана для иных целей, а не для оценки масштаба ПРУ или изучения вопросов, связанных с предоставлением равных возможностей. Таким образом, базы данных необходимо проверять на предмет их способности решать вопросы предоставления равных возможностей в соответствии с местными условиями. Например, есть ли соответствующие отдельные группы данных о конкретных меньшинствах или уязвимых группах? Дают ли они общие цифры или показывают структуру распределения? Насколько они актуальны для ПРУ и учебной деятельности, или какое количество данных связано с обеспечением равных возможностей в отношении доступа к учебной программе, результатами оценки, школьной успеваемостью и/или соответствующими педагогическими методами и практиками.

Базы данных на уровне класса, скорее всего, будут более полезны для отдельных учителей и директоров школ. Однако зачастую они используются не самым лучшим образом, а информация по проблемам обеспечения равных возможностей не доносится. Такие данные, например, могут свидетельствовать о том, что некоторые учителя повысили стандарты успеваемости благодаря применению определенной методики преподавания, а другие — нет, потому что они не применяли эту методику. У персонала должно быть достаточно времени и возможностей для интерпретации данных, определения возникающих вопросов и того, как и кому лучше ответить на эти вопросы (т.е. на каком уровне) и какие последующие действия необходимо предпринять.

КАЧЕСТВЕННЫЕ ДАННЫЕ

Они в основном имеют отношение к процессам, непосредственному опыту и взглядам, связанным с профессиональным развитием и взаимодействием с учащимися. Они появляются на межличностном уровне и основываются на персональных рассказах в ходе интервью/обсуждений в фокус-группах/сессий обратной связи — в любом пространстве, где участники процесса профессионального развития могут прокомментировать то, как в результате участия в программах изменились или не изменились их модели поведения или взгляды на педагогику. При сборе данных необходимо учитывать мнение всех, кто вовлечен в деятельность по ПРУ (учителей и фасилитаторов) и тех, кто ощущает на себе изменения в подходе к преподаванию (например, учащихся и других коллег).

ВЗАИМОДОПОЛНЯЕМОСТЬ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ И КАЧЕСТВЕННЫХ ДАННЫХ

Хотя между этими двумя типами данных существует некоторое различие, их можно рассматривать как взаимодополняющие, а не как отдельные базы данных для принятия решений. Любое измерение (количественные данные) нуждается в интерпретации, и на эту интерпретацию будет влиять контекст, что усложняет интерпретацию. Любые выводы на основе количественных данных будут зависеть от психометрического, социокультурного и ситуационного подходов (Ercikan & Roth, 2006). Качественные данные могут оспаривать количественные данные, подвергая их сомнению и приводя к стремлению получить доказательства причинно-следственных связей. Таким образом, очень важно, чтобы при оценке ПРУ применялся совместный подход, чтобы политики, законодатели и практики могли работать вместе для выявления сильных методов работы и для исправления слабых.

Итоги, результаты и степень воздействия

Любая оценка должна учитывать три этапа для определения «улучшения» или изменения: итоги, результаты и степень воздействия.

Итоги — это «продукты» ПРУ, действия, которые можно точно оценить и зафиксировать: например, конкретное число учителей, прошедших подготовку для преподавания определенной учебной программы, участие в дискуссионном форуме в Интернете или посещение занятия, посвященного обучению детей-беженцев. Итоги можно будет определить сразу после реализации проекта, и они будут отражать ситуацию на момент завершения проекта. Итоги не определяют качество или долгосрочную эффективность проекта.

Результаты — это поведенческие последствия реализации проекта, которые будут связаны со свидетельствами об изменениях в методике преподавания, сдвигах в эпистемологических убеждениях, пересмотре некоторых элементов учебной программы и т.д. Они возникают после подведения итогов и могут потребовать особой проработки для получения фактических данных. В качестве примера можно привести школу, предлагающую больше практических занятий по естественным наукам, где учителя совместно планируют уроки для разных групп учащихся. Другим примером может быть учитель, использующий более широкий спектр методов дифференцированного подхода, чтобы удовлетворить потребности более разнородной группы учащихся.

Степень воздействия — это долгосрочный эффект (положительный или отрицательный) на предполагаемых бенефициаров проекта. Также могут возникнуть неожиданные или непредвиденные последствия, которые, опять же, могут быть положительными или отрицательными. Фактические данные будут находиться во внутриличностной плоскости. Например, школа, применяющая более дифференцированные подходы для удовлетворения более разнообразных потребностей, в конечном итоге может добиться того, что больше учащихся с ограниченными возможностями поступят в высшие учебные заведения или меньше учащихся покинут школу до установленного законом срока окончания обучения. Другим примером может быть то, что учителя, предлагающие больше практических занятий по естественным наукам, могут заметить улучшение успеваемости и увеличение числа учеников, желающих изучать естественно-научные предметы после окончания школы. Однако следует отметить, что чем больше времени прошло после окончания программы к тому моменту, когда было отмечено такое воздействие, тем больше вероятность того, что в процесс вмешались другие факторы, которые могли быть более мощными, чем первоначальная программа. Таким образом, воздействие труднее всего «доказать», итоги же не подлежат сомнению.

Сбор и анализ как качественных, так и количественных данных будет способствовать идентификации каждого из этих трех элементов. Эти элементы должны быть сопоставлены не только с первоначальной целью проекта, но и с представлениями и ценностями участников в рамках конкретных условий. Они могут применяться на уровне институциональной, межличностной и внутриличностной плоскостей. Институциональная единица (например, национальная система образования, школа или подразделение внутри школы) может достичь своих нынешних целей в области ПРУ, но при этом испытывать необходимость двигаться еще дальше к достижению большей эффективности. Более глубокие знания, опыт и понимание должны привести к более сложным практическим задачам и более глубокому самоанализу. Например, школа может достичь цели, чтобы все молодые люди в ее географической зоне были охвачены образованием и регулярно посещали школу, но она еще не в состоянии подготовить некоторых из этих учеников к тому, чтобы они могли достичь желаемого места в своей жизни или работе. Точно так же отдельный учитель может освоить новую методику преподавания, но она может оказаться недостаточно эффективной, чтобы охватить всех учеников, с которыми он работает.

Если инклюзивность является главной целью ПРУ, то необходимо помнить, что она носит изменчивый характер и постоянно подвергается изменениям в ответ на другие изменения в социальных и экономических условиях. Каждое «достижение» или «успех» в ПРУ должны ставить новую задачу, для решения которой на определенном уровне потребуется еще один цикл ПРУ. Сам процесс ПРУ является постоянно развивающимся, основанным на корпоративном и индивидуальном рефлексивном подходе в рамках сложной социальной практики. Оценка результатов должна быть направлена на то, чтобы это произошло.

Библиография

- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2017). Talking about education: Exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38–54.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143>
- Booth, S. E. (2012). Cultivating knowledge sharing and trust in online communities for educators. *Journal of Educational Computing Research*, 47(1), 1–31. <https://doi.org/10.2190/EC.47.1.a>
- Canrinus, E. T., Helms Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593–608.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2010.539857>
- Carpenter, J. (2016). Unconference professional development: Edcamp participant perceptions and motivations for attendance. *Professional Development in Education*, 42(1), 78–99.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1036303>
- Cordingley, P., Bell, M., Thomason, S., & Firth, A. (2005). The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning. Review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning? In: *Research Evidence in Education Library*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Ercikan, K., & Roth, W. M. (2006). What good is polarising research into qualitative and quantitative? *Educational Researcher*, 35(5), 14–23.
<https://doi.org/10.3102/0013189X035005014>
- Fullan, M. (2009). *The challenge of change: Start school improvement now!* Corwin Press.
<https://www.doi.org/10.4135/9781452218991>
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203594216>
- Kelly, N., & Antonio, A. (2016). Teacher peer support in social network sites. *Teaching and Teacher Education*, 56, 138–149. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.007>
- OECD (2008). *Ten Steps to Equity in Education: Policy Brief*.
- Rodesiler, L. (2017). For teachers, by teachers: An exploration of teacher-generated online professional development. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(4), 138–147.
<https://doi.org/10.1080/21532974.2017.1347535>

- Rogoff, B. (1993). Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. In R. H. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 121–153). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <https://doi.org/10.4324/9781315807379>
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J. V. Wertsch, P. Del Río, & A. Alvarez (Eds.), *Learning in doing: Social, cognitive, and computational aspects. Sociocultural studies of mind* (pp. 139–164). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174299.008>
- Timperley, H., & Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of Research in Education*, 32(1), 328–369. <https://doi.org/10.3102/0091732X07308968>
- Torrance, D., Forde, C., King, F., & Razzaq, J. (2021). What is the problem? A critical review of social justice leadership preparation and development. *Professional Development in Education*, 47(1), 22–35. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787198>
- UNESCO Institute of Statistics (UIS). (2017). Education and disability.