

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ АКАДЕМИЯ ПОСТДИПЛОМНОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

На правах рукописи



Салыгина Ирина Алексеевна

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СООБЩЕСТВО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ
КАК РЕФЛЕКСИВНАЯ ПРАКТИКА ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ**

5.8.1 — Общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук,

доцент О.Б. Даутова

Санкт-Петербург - 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3-15
ГЛАВА I. Теоретико-методологические основы исследования проблемы профессионального сообщества обучения педагогов как рефлексивной практики	16-60
1.1. Андрагогический подход как основа непрерывного образования взрослых в профессиональном сообществе обучения педагогов.....	16-33
1.2. Сущность и характеристики профессионального сообщества обучения педагогов.....	33-45
1.3 Модель формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики.....	45-58
Выводы по первой главе.....	59-60
ГЛАВА II. Опытнo-экспериментальная работа по формированию профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики.....	61-132
2.1. Результаты эмпирического исследования профессионального сообщества обучения педагогов (на примере образовательной организации).....	61-81
2.2. Опыт реализации модели формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики.....	81-105
2.3. Анализ результатов опытнo-экспериментальной работы по формированию профессионального сообщества обучения педагогов.....	105-129
Выводы по второй главе.....	130-132
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	133-136
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	137-163
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	164-189

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Развитие цивилизации характеризуется переходом от индустриальной модели образования к постиндустриальной. Образовательные стратегии сегодня, как правило, предполагают развивающиеся межличностные взаимодействия и инновационные рефлексивные практики, направленные на развитие обучающихся взрослых.

Национальные проекты «Учитель будущего», «Основная школа» и «Современная школа» направлены на решение проблемы качества школьного образования и непрерывного образования педагогов, потому что качество современного школьного образования напрямую связано с ростом и развитием профессионализма педагога. Концепция национальной системы профессионального роста педагогических работников актуализирует поиск новых механизмов включения педагогов в систему непрерывного образования. Таким механизмом может выступать сообщество обучения педагогов, учитывающим специфику взрослых обучающихся. Важным профессиональным качеством педагога видится его готовность и способность к рефлексии, в современных исследованиях доказано, что рефлексия выступает условием самосовершенствования педагога, его профессионального и личностного роста.

По результатам международных исследований (PISA, TIMSS, PIRLS) установлено, что качество обучения школьников напрямую зависит от качества преподавания и компетенций педагога. В связи с этим происходит усиление «внешних вызовов» к системе образования и все чаще поднимается вопрос об использовании внутренних ресурсов образовательных учреждений для решения актуальных задач воспитания, обучения и развития обучающихся.

Актуальность исследования состоит в том, что в качестве одного из внутренних ресурсов, путей повышения профессионализма педагога выступает профессиональное сообщество обучения. Сообщество педагогов выступает инструментом повышения качества образования и одновременно их профессиональной и рефлексивной компетентности. Данная проблема

рассматривается в работах таких исследователей как: Дж. Хуффман (Jane Huffman) и ее соавторы, Д. Оливер (Dianne F. Olivier), М. Фуллан (Michael Fullan), Р. Дюфура (Richard Du Four), Р. Икера (Robert Eaker), Л. Штолл (Louise Stoll) и К. С. Луис (Karen Seashore Louis). Работы этих авторов были переведены на русский язык и стал использоваться термин «профессиональные обучающиеся сообщества». В России Н. В. Никитин, И. Е. Котлярова, Р. Г. Рамозанов рассматривают сетевые образовательные сообщества как инновационный субъект непрерывного образования.

Проблеме непрерывного образования взрослых посвящены исследования: С. Г. Вершловского, М. Г. Ермолаевой, Г. А. Игнатъевой, Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской, С. И. Змеева, Л. И. Анцыферовой, Л. Н. Лесохиной, А. В. Даринского, В. Г. Онушкина и др. В этих работах представлены особенности образования взрослых обучающихся на всех этапах жизненного пути. Однако существуют пробелы в исследовании особенностей обучения педагогов в обучающемся сообществе на рабочем месте на основе системной рефлексии педагогической деятельности «здесь и сейчас». Проблема формирования рефлексии и рефлексивных практик рассматривается в работах: О. А. Козыревой, Н. А. Козырева, В. В. Робского, Т. М. Рябовой, Ю. А. Овчинникова, В. Г. Свиначенко, В. П. Бездухова, И. А. Носковой, С. А. Севенюк, Н. П. Шеминой и др. А. В. Кузьмин описывает рефлексивные взаимопосещения как инструмент профессионального развития педагогов. П. М. Алексеева рассматривает развитие рефлексивных способностей, способствующих осмыслению учителем собственных действий, способов и средств, в процессе решения педагогических задач. Вместе с тем изучение вопроса организации рефлексивной практики педагогов не является системным. А проблема формирования профессионального сообщества обучения педагогов как рефлексивной практики образования взрослых вообще не являлось предметом исследования.

Анализ результатов педагогических исследований и практики обучения взрослых позволяет выделить ряд противоречий, на разрешение которых направлено данное исследование:

-на социально-педагогическом уровне: между актуальной потребностью общества в профессиональном росте педагога, обеспечивающем высокое качество школьного образования и разработанностью средств и практик обеспечения этого профессионального роста на рабочем месте;

-на научно-теоретическом уровне: противоречие между объективной необходимостью формирования профессиональных сообществ обучения педагогов и реальным уровнем разработанности научно-теоретических подходов к организации деятельности сообществ обучения педагогов на уровне образовательной организации (школы);

- на практическом уровне: противоречие между актуальной потребностью педагогов в высоком уровне рефлексии и практической разработанностью рефлексивных практик и инструментов ее развития.

В результате, анализ педагогической теории и практики требует поиска новых подходов в формировании профессиональных сообществ обучения педагогов как целостной рефлексивной практики образования взрослых. Разрешение обозначенных противоречий и исследовательских вопросов обусловило постановку научной **проблемы**, которая состоит в недостаточности теоретической и практической разработанности рефлексивной практики обучения педагогов, чем обусловлен выбор **темы** исследования: «Профессиональное сообщество обучения педагогов как рефлексивная практика образования взрослых».

Цель исследования: обоснование, разработка и апробация модели формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики образования взрослых.

Объект исследования: профессиональное сообщество обучения взрослых.

Предмет исследования: формирование профессионального сообщества обучения взрослых как целостной рефлексивной практики.

Гипотеза исследования: Профессиональное сообщество обучения педагогов выступает целостной рефлексивной практикой, если:

- определены и внедрены андрагогические и организационные условия формирования профессионального сообщества обучения педагогов,
- учитывается специфика и направленность профессионального сообщества обучения педагогов,
- модель формирования профессионального сообщества обучения педагогов разработана как целостная рефлексивная практика,
- технология формирования профессионального сообщества обучения педагогов представляет совокупность необходимых последовательных этапов, каждый из которых решает определенную задачу,
- описан хронотоп рефлексивной практики как рамка для исследования целостности процесса формирования сообщества.

Цель и гипотеза исследования определяют необходимость решения следующих **задач**:

1. Определить и обосновать андрагогический подход как основу исследования профессионального сообщества обучения педагогов в непрерывном образовании взрослых.
2. Уточнить понятие «профессиональное сообщество обучения педагогов» и определить основные характеристики профессиональных сообществ обучения.
3. Разработать и апробировать модель формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики, включающую технологию формирования профессионального сообщества обучения педагогов.
4. Определить организационные и андрагогические условия формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики.
5. Описать «хронотоп рефлексивной практики».
6. Экспериментально апробировать и диагностировать результативность формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики.

Методологическую основу исследования составляют: андрагогический подход, определяющий специфику образования взрослых, принципы и условия формирования профессионального сообщества обучения педагогов; рефлексивно-деятельностный подход, обосновывающий рефлексию как ядро образования сообщества обучения педагогов и выбор практик взаимодействия в сообществе, также позволяющий описать хронотоп рефлексивной практики как рамку для исследования целостности процесса формирования сообщества

Теоретическую базу исследования составляют работы, раскрывающие:

– андрагогический подход (Т. А. Василькова, С. Г. Вершловский, М. Т. Громкова, А. В. Даринский, С. И. Змеев, И. А. Колесникова, Ю. Н. Кулюткин, Л. Н. Лесохина, М. Д. Матюшкина, А. М. Митина, В. Г. Онушкин, Г. С. Сухобская, Е. А. Соколовская, Е. П. Тонконогая, Т. В. Шадрина и др.);

– концепции современного непрерывного образования педагогов (Г. А. Бордовский, Т. А. Голубева, В. В. Горшкова, В. А. Ершов, В. В. Костецкий, С. В. Кривых, И. Д. Лельчицкий, А. Е. Марон, А. М. Новиков, Н. Ф. Радионова, Н. К. Сергеев А. П. Тряпицына, С. Ю. Щербакова и др.);

– взрослость как феномен (Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, С. Г. Вершловский, Л. С. Выготский, Д. Кидд, К. П. Кросс, Ю. Н. Кулюткин, А. Маслоу, Э. Эриксон и др.);

– рефлексивно-деятельностный подход при обучении педагогов в системе дополнительного образования (И. Ю. Алексашина, Б. Г. Ананьев, В. Г. Воронцова, Ю. Н. Кулюткин, И. С. Ладенко, С. Н. Махновец, Л. М. Митина, И. В. Муштавинская, И. С. Семенов, С. Ю. Степанов, С. Г. Сухобская и др.);

– исследования профессиональных сообществ (Н. А. Адрощук, Г. В. Воителев, И. В. Воронцова, Б. С. Гершунский, И. Г. Груничева, Р. А. Долженко, Р. Дюфура, М. Н. Кожевникова, Е. А. Медники, Д. Оливер, Е. Д. Патаракин, М. М. Поташник, Р. Г. Рамозанова, Т. В. Соловьева, М. Фуллан, Дж. Хуффман и др.);

– исследование современных дидактических систем (С. Н. Горычева, О. Б. Даутова, Е. Ю. Игнатьева, О. Н. Крылова, Г. В. Макотрова, И. М. Осмоловская и др.).

Методы исследования:

Теоретические - анализ и синтез, сравнение, обобщение, классификация.
Эмпирические - констатирующий и формирующий эксперименты, качественно-аналитическая обработка результатов исследования (анкетирование педагогов – инструмент «Социальный капитал образовательной организации» К.М. Ушакова), мониторинг изменений: анализ результатов качества обучения педагогов и наблюдение за процессом с последующим анкетированием учащихся, модель «Эффективная школа» (разработано: М. А. Пинская, И. Г. Груничева, С. Г. Косарецкий,), сравнительный анализ уровня индивидуальной меры выраженности рефлексии педагогов (методика А. В. Карпова); сравнительный анализ уровня педагогической рефлексии (методика Е. Е. Руковишникова); наблюдение, апробация инструментов (оценки уровня формирования профессионального сообщества обучения), экспертная оценка уровня рефлексии у педагогов, контент–анализ продуктов педагогической деятельности учителя (уроков, карт посещения уроков, рефлексивных листов (журналов) и др.); качественный анализ рефлексивных эссе (кодирование по смыслу и ключевым словам, инструмент Peshkin A.), количественный анализ рефлексивных эссе, факторный анализ - обработка в SPSS, непараметрический тест гипотез (тест Мак-Немара).

Экспериментальная база исследования: Лонгитюдное исследование проводилось на протяжении 2015-2020 гг., в экспериментальной школе № 655 Санкт-Петербурга. В контрольную группу вошла школа № 630 Санкт-Петербурга имеющая одинаковый контекст с экспериментальной школой. В качестве «школы эталон» выбраны Храбровская школа (Калининград) и Новинская школа (Нижегородская обл.). В эксперименте из школы № 655 участвовали 121 педагог и 760 учащихся (3 – 11 класс) в 2016-2018 гг. В контрольной школе № 630 приняли участие 103 педагога и 550 учащихся.

Основные этапы организации исследования: Диссертационное исследование осуществлялось в три этапа:

I этап (2015-2016 гг.). Этап содержал в себе постановку проблемы, разработку методологического аппарата исследования, анализ психолого-педагогической литературы и педагогических исследований по теме диссертации.

II этап (2016-2018 гг.). Этап проведения констатирующего и формирующего эксперимента. Проведено эмпирического исследования профессионального сообщества обучения педагогов (на примере образовательной организации). Разработана и реализована модель формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики, разработана программа обучения педагогов и ресурсы к содержательной части программы с учетом потребностей и выявленных дефицитов педагогов, разработан и апробирован «Рабочий дневник куратора» и «Рефлексивный дневник педагога», подготовлен электронный ресурс андрагогического модуля.

III этап (2018-2019 гг.). Проведен анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию профессионального сообщества обучения педагогов. Системно обобщены, интерпретированы и оформлены результаты исследования, представлены в статьях.

IV этап (2020-2021 гг.). На этом этапе была осуществлена диссеминация опыта развития профессиональных сообществ обучения как рефлексивной практики образования взрослых в школах Центрального района Санкт-Петербурга, имеющих низкие образовательные результаты.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- впервые профессиональное сообщество обучения рассматривается с позиций андрагогического подхода как целостная рефлексивная практика взрослых, что позволило уточнить определение «профессиональное сообщество обучения педагогов»;

- впервые рефлексия рассматривается как ядерное образование профессионального сообщества обучения педагогов, что позволило получить в качестве научного результата: хронотоп рефлексивной практики;

- определена модель формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостная рефлексивная практика;

- разработана технология формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостная рефлексивная практика;

- определены условия формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

- уточненное определение «профессиональное сообщество обучения педагогов» обогащает понятийное поле теории образования взрослых,

- модель формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостная рефлексивная практика и технология формирования профессионального сообщества обучения педагогов вносят вклад в концепцию развития обучающихся сообществ,

- условия построения профессионального сообщества обучения педагогов обогащают управленческое знание о развитии образовательных организаций,

- хронотоп рефлексивной практики обогащает концепцию и теорию рефлексивного обучения взрослых.

Практическая значимость исследования определяется разработкой, внедрением в практику и описанием технологии формирования профессионального сообщества обучения педагогов, которую можно использовать для обучения взрослых, а так же как модуль в рамках повышения квалификации. Разработан пакет дидактических материалов для педагогического коллектива, включающий в себя: электронный ресурс, систему формирования ПСОП, дорожную карту, дневник куратора и рефлексивный дневник педагога. Используемая методика ранее не использовалась в российских и зарубежных школах, в том числе, в дошкольных организациях для формирования профессионального сообщества обучения педагогов (ПСОП). Материалы диссертационного исследования могут использовать руководители и управленческие команды школ, в том числе и дошкольных учреждений, для повышения качества образования.

Личный вклад автора состоит в уточнении понятия ПСОП, в разработке «Рефлексивного дневника» и протоколов наблюдения на уроке и на занятиях для

детского сада, разработки и апробации модели формирования ПСОП и технологии формирования ПСОП. Автором самостоятельно разработан, организован и проведен эксперимент. Авторская модель профессионального сообщества обучения педагогов внедрена и реализуется в школах Центрального района Санкт-Петербурга как программа поддержки школ с низкими образовательными результатами, находящихся в сложном социальном контексте.

Достоверность и обоснованность данных и выводов обеспечивается опорой на андрагогический и рефлексивно-деятельностный подходы, использованием научных методов исследования, доказательностью основных положений и выводов, репрезентативностью выборки и анализом полученных результатов.

На защиту выносятся следующие положения:

1. *Профессиональное сообщество обучения педагогов (ПСОП)* – это группа педагогов, объединенная общими познавательными-профессиональными ценностями и целями обучения в сообществе, выступающая рефлексивной практикой, направленной на стимулирование рефлексии у педагога в целом, на рефлексивное осмысление учителем особенностей своего преподавания и качества проведения урока, овладение им способами и инструментами рефлексии; средством актуализации рефлексии выступает коммуникация между педагогами, основанная на обмене профессиональным опытом.

2. *Модель формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики*, состоит из взаимосвязанных компонентов: целевого, методологического, содержательно-ориентированного, коммуникативного, технологического, аналитико-результативного.

Целевой компонент включает в себя две цели: 1) формирование профессиональных сообществ обучения педагогов; 2) повышения уровня педагогической рефлексии.

Методологический компонент включает в себя ведущие идеи (идеи ПСОП: сосредоточиться на обучении, построить культуру сотрудничества, обеспечить нацеленность на результат. Идея о педагогической рефлексии как ядерном

образовании технологии формирования профессиональных сообществ обучения педагогов, идея о рефлексивной практике в широком смысле как хронотопе образования взрослых обучающихся), подходы (андрагогический и рефлексивно-деятельностный) и соответствующие им принципы (непрерывности, опоры на собственный опыт, открытости и нелинейности в обучении взрослых; принципы рефлексивного обучения: принцип обратной связи, принцип рефлексивного круга, принцип минимизации оценивания друг друга).

Содержательно-ориентировочный компонент включает в себя: *ориентиры* (обще-разделяемые всеми участниками ценностные ориентиры – миссия и ценности образовательной организации, ориентация на повышение образовательных результатов всех учащихся) и *содержательные элементы обучения в сообществе*: 1) *типовые задачи обучения* (планирование обучения, конкретизация целей обучения, отбор учебного содержания, выбор и реализация стратегий, методов и форм обучения, учебно-познавательная деятельность учащихся или деятельность учения, оценивание результатов обучения); 2) ориентация на профессиональную педагогическую рефлексию.

Коммуникативный компонент включает в себя вариативные коммуникации на основе взаимодействия субъектов, имеющих разные роли: участник коммуникации, координатор, куратор, ментор.

Технологический компонент предполагает последовательность этапов как технологию формирования профессионального сообщества обучения педагогов, техники и приемы рефлексии, техники и приемы сопровождения педагогов.

Аналитико-результативный содержит критерии, и определенные на их основе уровни: уровень развития рефлексии педагогов, уровень доверия в сообществе, рост качества преподавания.

3. *Технология формирования профессионального сообщества обучения педагогов* состоит из пяти этапов:

I этап: *подготовительный (организационно-смысловой)*, предполагающий определение потребностей педагогов, согласование ценностей и целей в сообществе;

II этап: *диагностико-рефлексивный* или *этап проблематизации*, направленный на определение сильных и слабых сторон учителя, основных проблем обучения учащихся;

III этап: *обучающий*, включающий в себя: обучение в малых группах, совместные практики, взаимопосещения;

IV этап: *трансформационный-концептуализации и трансформации знаний*, включающий: обмен практиками в ходе коллективной и индивидуальной рефлексии, описание нового опыта

V этап: *итоговый, практический*, выраженный пониманием педагогом своей новой позиции в профессиональной деятельности и применением им новых практик обучения учащихся.

4. При формировании профессионального сообщества обучения педагогов необходимо соблюдение двух групп условий: организационных и андрагогических.

Организационные условия включают в себя:

- формирование малых групп, распределение ролей в сообществе обучения педагогов,
- введение роли координатора для реализации обратной связи и быстрого реагирования на текущие ситуации,
- наличие другого (ментора, коуча, наставника) человека, задающего новый фокус рассмотрения педагогической деятельности на основе абстрагирования и перехода учителя к роли «наблюдателя»,
- обеспечение ритмичности встреч в сообществе, изменение режима работы педагогов.

Андрагогические условия включают в себя:

- положительная мотивация педагогов, понимание значимости данной работы в сообществе,
- направленность сообщества на опыт деятельности и отдельные профессиональные педагогические действия в области преподавания, надпредметность в обучении педагогов,
- принятие педагогом рефлексивной позиции,

– условия доверия и взаимопомощи в сообществе обучения.

5. Хронотоп рефлексивной практики

Хронотоп рефлексивной практики – это пространственно-временной континуум рефлексивных действий педагога, связанных между собой и отражающих неразрывную связь профессиональной педагогической деятельности педагога «Я как педагог-профессионал», профессиональной коммуникации в сообществе «Я как Мы» и его индивидуальной рефлексии «Я в рефлексии».

Хронотоп рефлексивной практики совпадает с деятельностью профессионального сообщества обучения педагогов по векторам (пространство – время; цель – мотив – результат участников рефлексивной практики, действия участников) и этот факт позволяет утверждать, что формирование профессионального сообщества обучения является целостной рефлексивной практикой в широком смысле.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялась в процессе экспериментальной работы в школах Санкт-Петербурга, внедрение результатов исследования в 12 школах Центрального района Санкт-Петербурга.

Научные идеи и промежуточные выводы систематически анализировались на педагогических советах школы, автор выступала с докладами на конференциях различного уровня. Разработаны инструменты, обеспечивающие методическое сопровождение процесса формирования профессионального сообщества обучения как рефлексивной практики. Аспекты исследования были представлены руководителям отделов образования, сотрудникам информационно-методических центров, директорам и управленческим командам образовательных организаций, в том числе дошкольным организациям, на Петербургском международном образовательном форуме (ПМОФ): ПМОФ-2017 «Современное образование: многообразие возможностей в едином пространстве»; ПМОФ-2018 «Инновационные модели развития педагога в профессиональном сообществе»; ПМОФ-2019 «Образование для будущего: EDEXPO», ПМОФ-2021 на мероприятии «Ярмарка педагогических идей». Проводились городские и районные семинары для руководителей организаторов образования:

международный семинар «Школа навыков 21-века» в 2017 г., районный практико-ориентированный семинар «Развитие профессиональных обучающихся сообществ как условие профессионального роста педагога» в 2018 г., Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Эффективная школа: векторы современного управления» в 2018 г. Опыт формирования ПСОП как рефлексивной практики взрослых был представлен в 2020 г. на Казахстанском международном образовательном форуме «Будущая школа – лидер профессионального сообщества».

По результатам исследования опубликовано 16 статей, в том числе 4 в изданиях, включенных в перечень ведущих научных журналов и изданий ВАК РФ.

Структура диссертации представлена в логике проведенного исследования и состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка литературы (включающей 258 источников, в том числе 48 источников на иностранном языке) и 12 приложений. Текст диссертации содержит 19 рисунков и 11 таблиц, иллюстрирующих содержание и результаты исследовательской работы.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ КАК РЕФЛЕКСИВНОЙ ПРАКТИКИ

1.1. Андрагогический подход как основа непрерывного образования взрослых в профессиональном сообществе обучения педагогов

В параграфе обосновывается андрагогический подход как методологическая основа исследования, исследуется понятие «обучающийся взрослый», выявляется специфика образования взрослых обучающихся и содержится обоснование рефлексии как основы обучения взрослых, рассматриваются принципы и условия формирования профессионального сообщества обучения педагогов с позиции андрагогического подхода (принцип непрерывности, принцип опоры на собственный опыт, принцип открытости и нелинейности, принцип рефлексивности).

Непрерывное образование становится императивом современной цивилизации. Основная идея образования взрослых – «образование через всю жизнь» обеспечивает способность личности к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию и психологическую зрелость. Сформировавшаяся личность, ставит перед собой цели обучения и стремится к самореализации и самостоятельности.

Идея непрерывного образования выросла из понимания изменчивости жизни человека и необходимости создания условий, обеспечивающих ему возможность постоянного развития. «Век живи – век учись» - говорил философ и политический деятель Л. А. Сенека [172]. Андрагогика реализует древнейшую формулу: учимся не для школы, а для жизни.

Впервые понятие «андрагогика» как обозначение науки, изучающей образование взрослых, применил немецкий историк просвещения А. Капп в 1833 г. [147, с. 17]. В российской науке понятие «андрагогика» закрепилось в 1990 г.

после публикации С. И. Змеева «Теория обучения взрослых (андрагогика) за рубежом на современном этапе» [76]. Андрагогика стала противопоставляться педагогике и определила развитие двух направлений: как «наука об образовании взрослых» и «педагогика взрослых». А основной вопрос андрагогики: «Как учить взрослых по-взрослому» до сих пор волнует современных исследователей.

Однако идею о необходимости учиться всю жизнь выдвинул еще К. Д. Ушинский, рассматривая педагогику как науку о человеке в целом [197].

В середине XX в. зарубежные ученые: П. Джарвис, М. Ноулз, Р. Смит, Л. Турос возобновили исследования в области обучения взрослых и представили выводы своих фундаментальных работ. Также эта проблема разрабатывалась С. Г. Вершловским, Ю. И. Калиновским, В. П. Онушкиным и др. В результате «образование взрослых» стало пониматься в широком смысле и уже включило в себя помимо обучения, и формирование мировоззрения, воспитание, приобщение к традициям и профессиональную подготовку.

По мнению С. Г. Вершловского, С. Л. Братченко, М. Г. Ермолаевой и М. Д. Матюшкиной андрагогический подход является социальным феноменом, а образование взрослых помимо образовательной функции выполняет еще и социализирующую [8]. На основе исследований И. А. Колесниковой, А. Е. Марона, Е.П.Тонконогой обоснована еще и гуманитарная функция образования взрослых [89].

А.В. Глазыриной исследуется андрагогический подход (формы, методы, средства и способы организации учебного процесса) к развитию образовательной активности педагога во время повышения квалификации [41]. Исследование Л.В.Линевич посвящено андрагогическому подходу к обучению студентов, выделены условия реализации и принципы андрагогического подхода [108].

В настоящее время проведены научные исследования раскрывающие различные аспекты непрерывного и неформального образования взрослых. Г. А. Бордовский, С. Г. Вершловский, М. К. Горшков, Т. Л. Дубровина раскрывают понятийное пространство и сущность непрерывного образования [23; 31; 44; 66]. Однако в последнее время наблюдается проявление новых, нетрадиционных форм

непрерывного образования взрослых, включение в его контекст многих видов неформального образования, таких как внутрикорпоративное обучение, дистанционное обучение. Поэтому на современном этапе необходимо переосмыслить сущность и значение непрерывного образования взрослых с позиций андрагогического подхода.

Непрерывное образование имеет ряд андрагогических особенностей, которые определяют его специфику. Из этого вытекает принцип непрерывности, объединяющий два фактора: прерывность и непрерывность развития взрослого, что характеризует процесс его развития. Образовательные программы как правило прерывны, но это не должно ограничивать непрерывное развитие личности, так как в разрыве предполагается самообразование. Это непосредственно связано и с необходимостью преемственности в обучении – включает преемственность форм, методов, содержания, условий и средств образования взрослых, в соответствии с их потребностями на разных этапах непрерывного образования. Поэтому мы рассматриваем непрерывное образование в контексте реализации постулата «образование через всю жизнь» как взаимопроникновение трех видов образования: формального, неформального и информального. Оригинальное суждение принадлежит Л. Н. Лесохиной, которая определяет «образование взрослых, как среду компромиссов между академическим образованием и человеческими возможностями» [105].

«Под формальным образованием понимается существующая в обществе система образования (специальные учреждения и организации), которая подчиняется определенному официально предписанному образцу по объему получаемых знаний и обучению определенным навыкам и действиям – образовательному стандарту.<...> Формальное образование завершается выдачей общепризнанного диплома или аттестата» [204, с.17].

«Неформальное образование определяется как любой вид организованной и систематической деятельности, которая может не совпадать с деятельностью учреждений, входящих в формальные системы образования. Неформальное образование может осуществляться в образовательных учреждениях или

общественных организациях, клубах и кружках <...>. Оно обычно не сопровождается выдачей документа» [20, с.17].

Под информальным образованием понимается «индивидуальная познавательная деятельность человека, сопровождающая его повседневную жизнь, не обязательно носящая целенаправленный характер; это спонтанное образование, которое реализуется за счёт собственной активности обучающихся в насыщенной культурно-образовательной среде; общение, чтение, посещение учреждений культуры, путешествия, средства массовой информации и т.д., когда человек превращает образовательные потенциалы общества в действенные факторы своего развития; результат повседневной рабочей, семейной и досуговой деятельности, не имеет определенной структуры» [146]. Сегодня выбор вида образования взрослых определяется сами субъектом учения, обучающимся взрослым. Ответим на вопросы: «Кто же он - обучающий взрослый? Каковы характеристики обучающегося взрослого?»

Психологическим особенностям взрослых, а также принципам их обучения посвящены исследования Ю. Н. Кулюткина, Л. Н. Лесохиной, Г. С. Сухобской [99; 104–107; 183-186]. В этих исследованиях раскрываются особенности позиции взрослого обучающегося в системе непрерывного образования [104-107]. Позиция взрослого человека определяется не только возрастом, а прежде всего состоянием осознанности своего бытия, развитой способностью к рефлексии.

Самотивация к обучению взрослого обучающегося предполагает, что он осознанно стремится повысить уровень своих знаний и компетенций в аспекте профессиональных и жизненных ценностей. Не случайно Змеев С. И. охарактеризовал «взрослого обучающегося» как человека: осознающего себя самостоятельной личностью, которая стремится решать значимые для себя проблемы с помощью учения [72-77].

Однако мотивы учения у обучающихся взрослых разные. Взрослые учатся, когда хотят получить результат, который поможет им удовлетворить свои потребности и достичь своих целей. При этом они могут быть заняты, поэтому необходима сформированная потребность в знаниях, т.е. понимание того,

«почему» они должны учиться. Мотивация заключается в необходимости или желании получить новые компетенции или информацию. Взрослые, которые руководствуются внутренней мотивацией, будут учиться, если сами хотят учиться. Готовность к обучению зависит от восприятия актуальности знаний, когда они хотят знать, как обучение поможет улучшить им свою жизнь, и они учатся лучше всего, когда знают, что знания имеют непосредственное значение для них.

В «Педагогическом словаре: новейший этап развития терминологии» (2020 г.) на уровне обобщения сделан вывод, что «взрослый обучающийся – человек, обладающий пятью основополагающими характеристиками, отличающими его от не взрослых обучающихся: 1) он осознает себя все более самостоятельной, самоуправляемой личностью; 2) он накапливает все больший запас жизненного (бытового, профессионального, социального) опыта, который становится важным источником обучения его самого и его коллектива; 3) его готовность к обучению (мотивация) определяется его стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретные цели; 4) он стремится к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств; 5) его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, профессиональными, бытовыми, социальными факторами (условиями)» [146].

Благодаря сформированной рефлексии взрослый обучающийся может взглянуть на себя «со стороны», абстрагироваться от текущего состояния и осознать как направления своего развития, так и причины своей деградации или «застоя» [133, с.45]. Мотивация обучающегося взрослого возникает, когда есть потребность в развитии и в изменении. Эти изменения происходят у каждого в своем темпе. Исследователи подчеркивают, что у взрослых большую роль играет прагматический интерес, возможность быстро применить новые знания и компетенции на практике.

Большим развивающим потенциалом обладают идеи К. Роджерса о психологических особенностях взрослых обучающихся, о роли в обучении

открытости опыта, способности к самокритике, к инициативности и к творчеству [248, с.296].

Существуют разные подходы к пониманию принципов обучения взрослых обучающихся. Рассмотрим их с целью обоснования принципов для нашего исследования. Большую роль в понимании обучения взрослых составляет комплекс принципов андрагогики, обобщенных С. Г. Вершловским:

- самостоятельность (максимальное участие);
- кооперативность (работа в группах);
- опора на опыт, его актуализация (в том числе жизненный);
- индивидуализация (с учетом запросов личности обучающегося);
- конкретность обучения (с учетом индивидуальных потребностей);
- актуальность содержания, практико-ориентированность и проблематизации (незамедлительное применение на практике);
- элективность (выбор элементов обучения);
- вариативность (развитие образовательных потребностей взрослых в ходе обучения), открытость;
- рефлексивность (постоянное осмысление и осознание всех действий, обратная связь).

Таким образом, основой теории обучения взрослых являются андрагогические принципы обучения: приоритетности самообучения; совместной деятельности (обучение – это работа в группе); использование жизненного опыта (источник новых знаний); корректировка опыта (знания и опыт устаревают); индивидуальный подход к обучению (на основе личных потребностей каждого обучающегося); элективность обучения (осознанный выбор занятий); самомотивация обучающегося (сам определяет цель, методы, средства, форму, сроки обучения); принцип рефлексивности (сознательное отношение к обучению); востребованности результатов (результаты учебы применимы на практике); системности обучения (продолжающееся постоянно обучение). Реализация этих принципов усиливает субъектную позицию взрослого обучающегося, учет его индивидуальности на всех этапах обучения.

Также для нашего исследования значимы идеи Д. Мезироу о том, что жизненный путь взрослого человека – это путь трансформации, а педагоги должны быть лидерами на пути трансформации [240]. Для этого по Мезироу, необходимо придерживаться трех постулатов.

Использование предыдущего опыта: большинство взрослых воспринимают новые идеи через объектив прошлого опыта. Необходимо через осознание собственного опыта бросить вызов самому себе, «вывести себя из зоны комфорта», что позволит открыться для новых интерпретаций информации.

Рефлексия: самая важная часть, так как взрослые могут признать свое прошлое, оказав влияние на то, как они интерпретируют настоящее.

Дискурс: крайне важно, чтобы был обеспечен объективный и открытый разговор. В рамках дискуссии рефлексия превращается в действие, когда могут быть изменены взгляды на понимание профессиональных и жизненных вопросов.

Все вышеперечисленные принципы дополняют друг друга, однако на современном этапе важно продолжать исследования образования взрослых в системе непрерывного образования в новых социокультурных условиях. Рассмотрев различные подходы ученых к принципам обучения взрослых, мы выдвигаем гипотезу, что в нашем исследовании приоритетными принципами будут: принцип непрерывности, принцип опоры на собственный опыт, принцип открытости, основанный на коммуникации, принцип рефлексивности.

Рассмотрим эти принципы более подробно применительно к нашему исследованию. Сущность обучения взрослых состоит в осмыслении опыта. Так, С. Г. Вершловский отмечает, что «включение взрослого в образовательную деятельность сопряжено, прежде всего, с практическими мотивами» [31, с. 63]. Взрослые учатся лучше всего на практике, когда опыт обучения выходит за рамки рутинной работы, им необходимо взаимодействовать и размышлять о своем опыте, чтобы получить представление и приобрести знания. Поэтому крайне важно не только создавать возможности для обучения на основе опыта, но и предоставлять время и пространство для рефлексии.

Необходимо учитывать, что принцип опоры педагога на собственный опыт основан на прагматическом интересе взрослого человека и понимании своих потребностей как в личностном плане, так и в профессии. Это с одной стороны. Но, с другой стороны, андрагогика направлена на «возвышение потребностей» взрослого человека (С. Г. Вершловский, Л. Н. Лесохина). Ведь продолженное или возобновленное образование имеет сверхцели – глубже познать и видеть новые горизонты своей деятельности. И здесь много зависит от андрагогического влияния на обучающегося взрослого, на работу с его мотиваций и ценностно-смысловыми установками. Ученые-андрагоги считают, что это возможно, если перейти на другой уровень обучения - на развитие проблемного или исследовательского мышления педагога, на другой уровень его методологической культуры (Е. А. Маралова, Г. С. Сухобская, Т. В. Шадрина и др.).

Тогда, обучение взрослых в сообществе может, как минимум, давать следующие результаты:

- возможность обучающемуся взрослому понимать свои потребности, мотивацию, интересы, способности, ценности и цели. Обучающиеся взрослые умеют оценивать себя объективно, принимать и уважать себя такими, какие есть, при этом стремиться стать лучше;
- развивать отношение принятия и уважения к другим, так как от этого зависят все человеческие отношения. Обучающиеся взрослые умеют оспаривать идеи, не конфликтуя, а уважая другое мнение, умеют идти на компромиссы;
- развивать динамичное отношение к жизни, принимать факт изменений и думать о себе, выработывая привычку рассматривать свой опыт как возможность учиться и научиться извлекать уроки из него;
- научиться реагировать на причины, а не на симптомы поведения, так как решение проблем лежит в их причинах. Ориентироваться только на факты, видеть реальность такой, какая она на самом деле;
- приобрести способности раскрытия потенциала своей личности;
- понимать ценности человеческого опыта и культуры, в том числе и профессиональной;

- понимать и уметь управлять изменениями.

Принцип опоры на собственный опыт непосредственно связан и с возможностью актуализации собственного опыта, в том числе и учебного, с самостоятельной учебной или познавательной деятельностью. Здесь очень важна именно открытость новому опыту «здесь и сейчас», в любое время, в любой точке пространства существуют возможности для собственного роста (личностного, профессионального, социального и пр.).

Таким образом, принцип опоры на собственный опыт мы понимаем как устремление к саморазвитию, основанное на осознании своих потребностей, ценностей и целей на основе профессионального и жизненного опыта, открытого новому, а также возможность актуализировать свой личностный и профессиональный опыт для решения разнообразных задач в различных видах деятельности.

Принцип открытости и нелинейности мы рассматриваем в двух аспектах: в аспекте субъектности и в аспекте образовательной коммуникации.

Субъектность взрослого обучающегося проявляется, исходя из позиции взрослости как возможность самому выбирать ресурсы и направления своего развития, определять темп и время обучения, что непосредственно связано с организационными условиями и будет рассматриваться в других параграфах более глубоко.

Остановимся более подробно на втором аспекте, как именно открытость позволяет педагогу выстраивать продуктивное взаимодействие с другими субъектами обучения и содержательные дискурсы на разных уровнях. Все больше получает распространение такие термины как: «образовательное взаимодействие», «интеграционное согласование» (А. Жордан), «диалогическое взаимодействие». Это говорит об актуализации проблемы подлинной двусторонности педагогических процессов, направленности образования взрослых на согласование позиций и ценностей, диалогичность.

Теоретическими идеями открытости другому, открытости коммуникации будут выступать:

- идеи социокультурного подхода Л. С. Выготского,
- выводы Фрайера, что человек является диалогичным по своей природе и изначально мотивирован на построение отношений с другими людьми,
- идеи Н. Хомского об обогащении людей развитием когнитивных структур языка,
- идеи теории коммуникативных действий Ю. Хабермаса и др.

Понимание того, что диалогичность выступает частью природы личности, обучение взрослого человека претендует на intersubjective диалог, как возможность не просто понимать другого человека и высказывать собственное мнение, но и как возможность порождать новые мысли, концепции, проекты в сотворчестве. В этом смысле образование взрослых понимается как процесс коллективного конструирования значений посредством образовательной коммуникации, что соответствует современному пониманию трансформации образования и его перехода от знаниевой парадигмы к информационной, которую ряд ученых определяет как коммуникативную.

Необходимо подчеркнуть, что грамотное построение образовательной коммуникации позволяет преодолеть ограничения собственного культурного и профессионального опыта отдельного обучающегося взрослого и обогатить его культурным и профессиональным опытом окружающих. Очевидно, что такое обучение происходит на основе «симметричной коммуникации» посредством равноправного взаимодействия и диалога с другими обучающимися взрослыми и с преподавателем или наставником. Очевидно, что расширение образовательной коммуникации непосредственно связано с развитием самообучающейся организации в целом.

Д. Ф. Ильясов и Н. У. Ярычев на основе представлений П. Сенге [171] и М.Петлера [153] рассматривают оптимальный вариант организации непрерывного образования педагогов, с учетом реализации положений и принципов самообучающейся организации [81, 208,209].

В 1990 году, после выхода книги П. Сенге «Пятая дисциплина», стала активно развиваться идея «обучающихся организаций». Именно с этого момента

стали применять термин «профессиональные обучающиеся сообщества». Питер Сенге был сосредоточен на корпорациях, а не на школах, утверждал, что если корпорации хотят выжить, они должны изменить себя и стать обучающимися организациями, которые осознают угрозы по выживанию и возможности для их дальнейшего роста. П. Сенге описал пять дисциплин, которые необходимо применять для построения обучающихся организаций: личное мастерство, ментальные модели, командное обучение, построение общего видения и системное мышление. Реализуя эти принципы люди, учатся друг у друга и разрабатывают эффективные способы работы, но при кардинальном или даже малейшем изменении ценностей и представлений о мире возникает страх, поэтому взрослому обучающемуся необходима поддержка и диалог для обсуждения этих изменений [171].

Выводы П. Сенге позволяют нам выдвинуть проблему - отсутствие концепции формирования сообщества обучения педагогов с учетом их потребностей и жизненных стратегий. Андрагогический подход обладает потенциалом для решения этой проблемы. Для нашего исследования важными являются выводы В. И. Пуцова и А. М. Старцевой о развитии стратегии человеческой жизни с позиций андрагогического подхода посредством выделения этапов, первый из которых связан с целеполаганием: выбор основного жизненного направления, выбор образа жизни, определение основных целей и шагов по их достижению [156; 180].

Второй этап жизненной стратегии - связан с выбором методов реализации жизненных целей и планов обучающегося взрослого. Сама личность определяет этот путь – шаги к саморазвитию, создает обучающую среду. Третий этап включает творчество и осознание основных жизненных ценностей личности. Понимание содержания упомянутых этапов и индикаторов стратегии жизни человека важно для каждого педагога. Их конструктивная реализация направлена на обеспечение обязательного личностного роста учителя, создание стимулов для профессиональной самореализации учителей и стимулирование непрерывного саморазвития в сообществе педагогов.

Малькольм Шеперд Ноулз известен тем, что использовал термин «андрагогика» как синоним образования взрослых. Согласно суждениям М.Ноулза, андрагогика – это искусство и наука обучения взрослых, поэтому андрагогика относится к любой форме обучения взрослых. М. Ноулз обосновал шесть основных постулатов андрагогики [236]. Для понимания принципов и условий формирования профессионального сообщества обучения педагогов проанализируем эти положения.

Я-концепция: по мере взросления люди становятся менее зависимыми личностями и более самостоятельными. Человек движется от зависимости к возрастающей самонаправленности, но каждый человек движется с разной скоростью и в разных измерениях жизни. Взрослые хотят уважения, им должен быть представлен выбор, им следует устанавливать свои собственные цели обучения. Этот постулат подчеркивает, что в сообществе каждому педагогу необходимо обратиться к собственному целеполаганию, а уже затем приступить к согласованию целей с другими участниками.

Опыт: по мере взросления люди накапливают опыт, который обеспечивает плодотворный ресурс для обучения. Используя прошлый личный опыт в качестве основы для обучения, взрослые учащиеся имеют прочный фундамент для новой информации. Оно включает как положительный опыт, так и отрицательный. Ошибки могут помочь взрослым понять, как урок применим к их жизни.

Таким образом, следует принять во внимание, различие опыта педагогов, особенно с точки зрения уровня их квалификации и компетенций. Если один из педагогов будет хорошо разбираться в специфике обучения, то у другого могут возникнуть сложности. Это необходимо учитывать при формировании групп в сообществе обучения.

У взрослых возрастает готовность учиться, когда они идентифицируют то, что хотят знать, взрослые больше интересуются предметами, которые напрямую связаны либо с работой, либо с частной жизнью. Взрослые готовы чему-то учиться, когда испытывают необходимость в этом, чтобы справиться с

поставленными задачами и возникающими проблемами. Этот постулат направлен на понимание значимости этапа проблематизации в работе сообщества педагогов.

Ориентация на обучение: временная перспектива меняется от сбора знаний для будущего использования к немедленному их применению. В проблемно-центрированном подходе если человек получает новые знания, то он хочет немедленно применить их в решении проблемы. Взрослые учащиеся хотят заниматься темами, которые связаны с текущими проблемами, с которыми они сталкиваются. Этот постулат направлен на понимание значимости практического этапа в работе сообщества обучения педагогов.

Мотивация к обучению: по мере взросления люди становятся более мотивированными, у них возникают новые потребности, связанные с расширением пространства взаимодействия с жизнью и другими людьми. Этот постулат важен в обеспечении значимого и полезного содержания для взаимодействия педагогов.

Актуальность: взрослому необходимо знать, зачем нужно учиться. Поскольку взрослые управляют и другими аспектами своей жизни, они способны направлять или планировать свое собственное обучение. Необходимо включить взрослых, как в планирование, так и в обучение. Следует дать им право голоса в том, чтобы определить, что они узнают. Получив право давать отзывы, взрослые могут улучшить свои результаты и продолжать заниматься в соответствии с программами развития. Взрослые должны знать причину обучения. Этот постулат важен в обеспечении актуального содержания обучения педагогов для решения ими текущих педагогических задач.

На основании положений М. Ноулза, сделаем обобщения:

Взрослые должны быть вовлечены в планирование и оценку обучения. Они хотят быть уверенными, что их оценят справедливо, а также они хотят определять содержание своего обучения, что может быть отражено в выборе тем и учебного контента для обсуждения, основываясь на своем опыте и собственных проблемах.

Опыт, в том числе и ошибки, выступают основой для учебной деятельности. У каждого свой опыт работы, сочетание более опытного и менее опытного может

принести пользу обоим, когда опытный делится опытом, а менее опытный его получает.

Обучение взрослых – это переход от обучения ради обучения к обучению для решения современных проблем образования.

В центре внимания текущие проблемы и педагогические задачи, возникающие на рабочем месте в конкретной образовательной организации. Когда люди молоды, обучение проводится путем сосредоточения внимания на содержании темы. Когда человек становится старше, он переходит к проблемно-ориентированному взгляду на содержание своего обучения.

Таким образом, под принципом открытости и нелинейности в обучении взрослых – мы понимаем потребность и способность взрослого обучающегося самому выбирать время и ресурсы для собственного развития, партнеров для взаимодействия и образовательной коммуникации.

Очевидно, что андрагогический подход в формировании профессионального сообщества обучения педагогов предоставляет большие возможности для профессионального и личностного развития педагогов на основе принципа рефлексии.

Формированию педагогической рефлексии посвящены работы В. П. Бездухова, С. А. Севенюк, Н. П. Шеминой, О. А. Козыревой и Н. А. Козырева, Т. И. Пальцевой, В. В. Робского, Ю. А. Овчинникова, В. Г. Свиначенко, Н. А. Козырев и др. [17, 169, 87, 142, 161, 136]. Л. М. Митина [118, 119] представила приоритеты рефлексивного обучения взрослых обучающихся – предмета исследований зарубежных ученых-андрагогов: К. Аргириса, Д. Мезироу, П. Джарвиса, П. Фрейрса, Д. Колба и др.

На сегодняшний день у исследователей нет единого мнения о сущности педагогической рефлексии, но все подчеркивают исключительную ее роль в профессиональном и личностном развитии педагога.

Для понимания сущности принципа рефлексивности нам также необходимо определить роль и функции рефлексии.

Проблема рефлексии находится в центре внимания ученых разных специальностей, которые под рефлексией понимают:

– переосмысление человеком того или иного содержания своего индивидуального сознания [210], рефлексия – «представляет собой осознанное переосмысление стереотипов мышления... до полного образования нового содержания сознания» [123, с.50];

– высшую форму самосознания, рассматриваемую И. М. Сеченовым, Б. Г. Ананьевым, П. П. Блонским, Л. С. Выготским и др. [174, 6, 21, 37];

– процесс самопознания «осмысление форм и предпосылок деятельности, критический анализ знания и методов познания, процесс самопознания: раскрытия внутреннего строения и специфики духовного мира человека» (И. В. Муштавинская) [124, с.25].

– специфику кооперативного аспекта и акцента на ее результатах (А. Г. Алексеев, Г. П. Щедровицкий и др.) [4, 202].

– механизм, обеспечивающий основные функции сознания: «выделение человеком себя из окружающей среды и противопоставление себя ей как субъекта - объекту; обобщенное и целенаправленное отражение внешнего мира; узнавание, понимание - связывание прежнего опыта с новой информацией; целеполагание - предварительное мыслительное построение действий и прогноз их последствий; контроль и управление поведением личности, ее способность отдавать себе отчет в том, что происходит» (В. Н. Белкина, И. И. Ревякина) [18].

Б. З. Вульф обосновывает, что в основе профессиональной рефлексии лежит глубокая внутренняя работа как соотношение своих действий и возможностей своего «Я» с тем, что требуется от носителя данной профессии [36]. Для нашего исследования важным выступает вывод И. А. Мушкиной о том, что предметом рефлексии для учителя также является информация от обратной связи с учащимися, с родителями, другими педагогами и администрацией [122]. В этом случае педагогическая рефлексия может рассматриваться как, связующее звено между осуществлением образовательного процесса и опытом профессиональной педагогической деятельности [100].

Таким же важным является вопрос о функциях педагогической рефлексии. Этот вопрос нашел отражение в работах А. А. Бизяевой, Л. М. Митиной, А. А. Реана, Б. П. Ковалёв, С. Л. Рубинштейна и др. [19, 120-121, 159, 86, 162-163] Так Б. П. Ковалёв обосновывает, что педагогическая рефлексия направлена на целостную регуляцию деятельности субъекта, что находит отражение в индивидуальном стиле педагога [86].

А. А. Бизяева отмечает, что педагогическая рефлексия оказывает влияние на уровень профессионализма, мастерства педагогов, способствует личностному и профессиональному совершенствованию на основе механизмов самоанализа и саморегуляции [19]. По мнению А. А. Бизяевой существуют такие функции педагогической рефлексии как:

диагностическая — определение в целом эффективности процесса обучения;

коррекционная — побуждение к корректировке в своей деятельности;

организаторская — выявление способов и организации продуктивной деятельности и взаимодействия;

проектировочная — моделирование, проектирование предстоящей деятельности, взаимодействия;

смыслотворческая — понимание смыслов профессиональной педагогической деятельности;

мотивационная — понимание установок и направленности профессиональной педагогической деятельности;

коммуникативная, рефлексия как условие продуктивного общения.

Как отмечает в своих работах С. Л. Рубинштейн, осознанное отношение к совершаемой деятельности обеспечивается через педагогическую рефлексия [162]. Л. М. Митина в своих работах углубляет знание о педагогической рефлексии, ее роли как способности преодоления педагогических кризисов и педагогического истощения [120-121].

Таким образом, мы под принципом рефлексивности в обучении взрослых понимаем создание условий, направленных на постоянное осмысление и

осознание всех своих действий, способность соотносить прогноз и исполнение, способность к самоконтролю и обратной связи.

Поэтому мы согласны с мнением А. А. Реана о том, что педагогическая рефлексия повышает педагогическое мастерство [159].

Обобщая изложенное выше, можно сделать следующие выводы. Основные особенности андрагогического подхода фокусируются на потребностях взрослого человека. Взрослый должен осознавать, зачем он должен чему-то учиться, в чем необходимость и ценность обучения, нести ответственность и развивать свои навыки на протяжении всей жизни. Как правило, взрослые практичны и нуждаются в информации, которая может быть применима к их профессиональным потребностям, предпочитают практические знания, которые улучшат их навыки, облегчат работу и укрепят уверенность в себе. Основной ресурс для обучения самого взрослого человека – это его опыт в педагогической деятельности. Опора на опыт взрослого представляется крайне важной, так как у каждого педагога существует свой профессиональный и личностный опыт. Разнообразие опыта позволяет рассмотреть ситуацию с разных точек зрения и найти пути ее решения. Взрослые люди учатся, если они могут узнать и сделать что-то новое, решить проблемы и выполнить задачи, чтобы эффективно справляться с реальными жизненными ситуациями, с которыми они сталкиваются в повседневности. Взрослые, как правило, с возрастом учатся медленнее. Однако со временем осознанность обучения имеет тенденцию увеличиваться, выводя знания и навыки на более высокий беспрецедентный личный уровень. Обучение в зрелом возрасте носит добровольный характер, мотивация является движущей силой обучения.

Мотивационным фактором в непрерывном образовании взрослых является чувство внутреннего удовлетворения (например, желание повысить удовлетворенность в работе или ощутить чувство личностного развития и проч.), иначе обучение будет игнорироваться. Взрослому человеку сложнее найти время на обучение, необходимо расставлять приоритеты, у него многоуровневые обязанности: семья, работа, друзья и потребность в личном времени.

Следовательно, если его жизнь и так требует больших усилий, результат обучения будет поставлен под угрозу, необходимо принять этот факт во внимание при организации обучения. У взрослого человека высокие ожидания, они хотят, чтобы их учили тому, что будет полезно для их работы, ожидают немедленных результатов, иначе рассматривают обучение как бессмысленную трату времени. Вот почему важно учитывать индивидуальные потребности и запросы взрослых, чтобы максимально решить все проблемы обучения. Таким образом, принцип рефлексивности во многом является определяющим для педагога. Постоянное осмысление профессиональной деятельности позволяет вывести на новый уровень понимания необходимых образовательных потребностей, так и практического применения.

1.2. Сущность и характеристики профессионального сообщества обучающихся педагогов

В параграфе дано обоснование роли, сущности и характеристик профессионального сообщества обучения педагогов, рассматриваются различные структуры профессионального сообщества обучения на материалах современных исследований, показан генезис термина «профессиональное сообщество обучения».

При рассмотрении вопроса о роли сообщества обучающихся педагогов мы опираемся на данные Д. Хетти о размере эффекта «коллективной эффективности педагогов» по двухбалльной шкале, которая составляет 1,57 [229]. «Коллективная эффективность педагогов» это уверенность педагогов в том, что коллективными усилиями профессиональным сообществом они могут достичь результатов и влиять на успеваемость учащихся, даже если им достались не самые мотивированные учащиеся. Необходимо подчеркнуть, что значение «коллективная эффективность педагогов» (1,57) превышает факторы: домашние задания (0,29), размер класса (0,21), образование учителя (0,12) и деление классов по уровню знаний (0,04).

Одного автора или исследователя, который бы мог единолично заявить о создании этого подхода, нет. Концептуально сообщество в теории образования, исследованиях и социальных науках для обозначения групп людей обозначается по-разному. Участники сообщества обычно заняты определённым видом работы, связаны общей целью, обмениваются точками зрения и идеями о том, что значит активно участвовать в жизни организации. Профессиональные сообщества обучения сочетают в себе вышеупомянутые концепции. Профессиональное сообщество обучения – результат исследований улучшения школ, которые начались в западноевропейском контексте около столетия назад с работ Джона Дьюи.

Идея формирования профессиональных сообществ обучения начала оформляться в США как идея развития и расширения социальных связей. В настоящее время развитие профессиональных сообществ обучения набирает популярность в Шанхае, Сингапуре [222], Гонконге [255] и Южной Корее [241]. Эта модель понимается как модель трансформации школьной культуры [235].

Термин «профессиональное сообщество обучения» также не имеет точного определения. В педагогическом образовании в течение некоторого времени для описания групп практиков в области образования использовались термины «исследовательские сообщества» и «исследовательские группы учителей». Термин «сообщество практиков» использовался в учебной литературе, опираясь на социальную психологию обучения. Идея «профессиональных сообществ» получает широкое распространение в настоящее время. В 1995 году впервые в работе «Педагог профессионал: новый подход к преподаванию в школе» Чарльз Б. Майерс и Линн К. Майерс ввели термин «профессиональные обучающиеся сообщества» [242].

Существуют различные подходы к определению понятия «профессиональное обучающееся сообщество». Так Ширли М. Хорд утверждает о трех уровнях профессиональных сообществ: 1) уровень самого сообщества как обмен внутренними практиками; 2) уровень взаимодействия школы и самого сообщества; 3) уровень расширенного взаимодействия всех субъектов

образования, включая родителей, что позволяет повысить качество и результативность обучения [232]. Так же считает и Ричард Дю Фор и Д. Хэтти утверждающее, что сообщество требует от педагогического коллектива школы внимания к процессу обучения, совместной работы над улучшением качества преподавания, постоянного отслеживания результатов [215, 226].

Особое внимание, на наш взгляд, требуют следующие слова М. Фуллана: «Трансформирование культуры и системы, в рамках которой действуют школы, — вот что главное. Это не инновация, которую нужно внедрить, а новая культура, которую необходимо развивать» [223].

М. А. Пинская, А. А. Пономарева и С. Г. Косарецкий в работах подчеркивают, что современные педагоги «нуждаются в расширении возможностей профессионального развития, прежде всего, проходящего в активных и групповых формах» [150, с.122]. Исследователи, в свою очередь, все же, связывают решение этих проблем, с необходимостью внедрения в школах профессионального сообщества обучения.

И. Г. Груничева и М. А. Пинская видят профессиональные сообщества обучения как «команды учителей, объединенных общей задачей, которые вместе планируют, проводят и анализируют уроки» [149].

Однако, в России феномен «профессионального сообщества обучения» чаще называют - «профессиональным педагогическим сообществом», и эти сообщества как правило объединяют педагогов на предметной основе.

Так, Н. В. Никитин (2017), А. Е. Котлярова (2015) и Р. Г. Рамазанов (2018) рассматривают сетевые образовательные сообщества как инновационный субъект непрерывного образования [127; 91; 158]. Н. А. Андрощук (2016) понимает профессиональные педагогические сообщества, создаваемые учителями в целях решения актуальных проблем образовательной практики и индивидуальных проблем учителей в реализации профессиональных задач, как один из современных вариантов организации неформального постдипломного профессионального педагогического образования [11], И. В. Воронцова (2015) — как форму организации профессиональной деятельности в сети и повышения

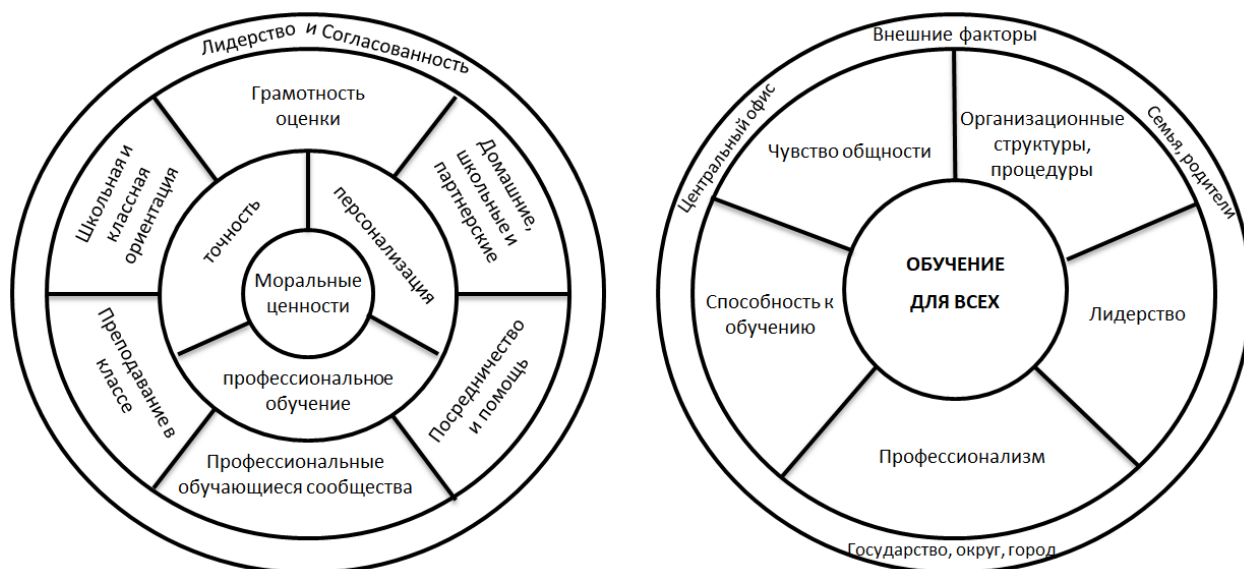
компетенции учителя [35]. Р. А. Долженко (2015) рассматривает возможности формирования профессиональных сообществ внутри организации [65]. Е. А. Медник (2016) уточняет роль в повышении квалификации педагогов, которая может осуществляться через профессиональные сообщества, описывая опыт методической работы педагогов [115]. О. Р. Нерадовская (2018) уточнила понятие «неформальное профессиональное сообщество педагогов», определяемое как форма совместной профессиональной деятельности педагогических работников системы общего образования, способствующая повышению профессионализма ее участников [126].

Исследователи сообществ считают, что участие в профессиональных сообществах обучения выступает основой развития коллективного потенциала школы. Наибольшее распространение получили два подхода.

В первом подходе (Р. Дюфура, Р. Икер, Л.Штолл и др.) основной акцент ставится на развитие всех субъектов сообщества, основная идея – сообщество помогает профессионалу раскрыть свой личностный и профессиональный потенциал на основе постоянного взаимодействия и коммуникации [217, 253].

Во втором подходе (А. Тэм, М. Фуллан и др.) профессиональные сообщества обучения разрабатывают целостную стратегию развития школьной культуры, включая вопросы управления [254, 222]. Участники профессионального сообщества обучения используют опыт и коммуникацию для разработки более эффективных подходов в обучении учащихся, в реализации на практике дидактических систем обучения.

Понимание структуры профессионального сообщества обучения также изменялось и имеет вариации в научной литературе. На рисунке 1 представлены изменения в структуре профессиональных сообществ обучения. Изменения неизбежны если, каждый фактор структуры (внешний и внутренний) учитывается при формировании профессионального сообщества обучения. Существенным требованием является включение всего коллектива в развитие видения, понимание миссии, ради которой они вовлечены в процесс формирования профессионального сообщества обучения.



А) Структура М.Фуллана и др.

Б) Структура Д.Хуффмана и др.

Рисунок 1 – Изменения в структуре формирования профессионального сообщества обучения

Согласно мнению Д. Хуффмана «профессиональные сообщества обучения – это способ работы»; «профессиональные сотрудники школы, которые постоянно ищут ответы через запросы и действуют в соответствии со своим обучением, чтобы улучшить обучение учащихся». Кроме того, он выразил беспокойство тем, что профессиональные сообщества обучения могут потерять доверие.

Термин профессиональное сообщество обучения становится популярным в американском образовании. Некоторые педагоги видят в нем распространение в коллективе практик, развивающихся за счет ресурсов всего сообщества, а не только отдельных педагогов. Для других, это сообщество педагогов в школе, работающее над улучшением учебной программы и учебных заданий для учащихся. Для третьих, это сообщество учителей, администрации и учащихся, взаимно участвующих в обучении.

Профессиональное обучение в сообществах требует непрерывного совершенствования, способствует коллективной ответственности за достижение общих школьных целей. Профессиональное сообщество обучения регулярно и часто собирается, чтобы укрепить свою практику и улучшить образовательные результаты учащихся.

В литературе отмечено, что профессиональные сообщества обучения могут быть разного размера, встречаться очно или онлайн, члены сообщества могут быть членами нескольких обучающихся сообществ. Поскольку система образования охватывает учащихся, их родителей, членов сообщества, работников сферы образования и государственных служащих, которые разделяют ответственность за успеваемость учащихся, то в некоторые сообщества могут входить представители этих групп. Эксперты считают, что в каждой школе, серьезно настроенной на высокие образовательные результаты учащихся и улучшение культуры должно быть профессиональное сообщество обучения.

Профессиональное сообщество обучения позволяет учителям постоянно учиться друг у друга посредством планирования взаимопосещений, а также глубокого критического изучения того, что из применяемых на уроке практик работает, а что нет для повышения успеваемости учащихся.

В центре внимания профессионального сообщества обучения непрерывное «встроенное обучение», а не разовые занятия по профессиональному развитию, проводимые сторонними лицами, которые не несут ответственности за успешное применение коллектива полученных знаний на практике. Также, в профессиональном сообществе обучения отмечают лидерство учителей.

Есть мнение, что когда школы планируют провести школьные реформы, то необходимо приложить усилия по формированию профессионального сообщества обучения. Однако, когда профессиональное сообщество обучения в коллективе будет сформировано, то происходит следующее: педагоги предъявляют высокие требования к учащимся, учащиеся рассчитывают на помощь педагогов, качество преподавания педагогов становится значительно выше, повышается уровень качества обучения учащихся.

Профессиональное сообщество обучения больше чем повседневная инициатива, это наилучший эффективный способ обсудить педагогический опыт, при этом важно качество сотрудничества, а не его количество.

Джон Хетти [227-229] после 50 000 исследований за 15 лет и синтеза метаанализов выделил 138 факторов, влияющих на качество образования

учащихся. Из выделенных факторов Д. Хетти определил, что оптимальный способ улучшить школу – групповая эффективность педагогов, т.е. надо организовать учителей в коллективные команды, которые уточняют, как должен учиться учащийся, и определяют показатели обучения, которые ими отслеживаются. Другими словами, он предлагает новую стратегию развития образовательной организации как функционирование профессионального учебного сообщества. Профессиональные сообщества обучения помогают каждому участнику сообщества мыслить ясно и объяснять свою точку зрения. Результаты исследований показывают, что учащиеся школы имеют более высокие результаты, когда они посещают школы с высоким уровнем сотрудничества учителей в профессиональных сообществах обучения.

В литературе определены характеристики профессионального сообщества обучения, которые связаны с развитием и поддержкой в обучающемся сообществе. Чтобы улучшить результаты преподавания и обучения учащихся в школе, уделяется особое внимание развитию обучения и взаимодействию между педагогами и администрацией школы. В ходе исследования в работе К. Луи, С. Круза и А. Брайка [238] мы выделили пять элементов профессиональных сообществ обучения:

- рефлексивный диалог;
- фокус на обучении учащихся;
- взаимодействие между педагогами;
- сотрудничество;
- общие ценности.

Рефлексивный диалог описывается как беседа, в которой акцент внимания уделяется результатам обучения, чтобы побудить педагогов к обсуждению их методов и форм преподавания для совместной работы над улучшением своих педагогических практик.

Фокус педагогов на обучении учащихся ориентирован на рост их учебных результатов. Для этого педагогам необходимо постоянно обсуждать и принимать решения как улучшить преподавание по учебной программе.

Через взаимодействие, между педагогами выстраиваются профессиональные отношения, которые способствуют обмену идеями, обучению друг у друга и оказанию поддержки и взаимопомощи. Этот феномен описывается еще как деприватизация практики, которая побуждает педагогов открывать свои классы и приглашать коллег в свои классы для наблюдения за уроком. Так как традиционно многие учителя в своих классах работают за закрытой дверью. Сотрудничество происходит, когда учителя делятся методами, учебными стратегиями, проблемами и совместно обсуждают идеи, которые помогут улучшить обучение всех участников сообщества.

Общие ценности важны в контексте профессионального поведения педагога, и это возможно при условии, что каждый педагог в профессиональном сообществе обучения не просто участвует в определении миссии школы и основных правилах, но и принимает их на добровольной основе.

Также Луи, Круз и Брайк назвали пять структурных и социальных условий, необходимых для формирования профессионального сообщества обучения.

Структурные условия: время для учителей, чтобы встречаться и обмениваться опытом и идеями; место встречи, где педагоги могли бы взаимодействовать друг с другом; увеличение возможностей педагогов, чтобы они свободно могли делать то, что считают лучшим для своих учеников; создание внутришкольных коммуникаций, в том числе регулярных встреч, посвященных преподаванию, обучению и другим профессиональным вопросам; применение среди педагогов командного обучения.

Социальные условия: поддержка педагогов, которые демонстрируют желание улучшить преподавание и готовы пробовать новые подходы к обучению; доверие и уважение ко всем участникам профессионального обучающегося сообщества; привлечение педагогов к школьной культуре; поддержка руководства; возможность получать новые знания и навыки, необходимые для создания профессионального обучающегося сообщества.

В некоторых исследованиях отмечается, что для эффективных сообществ обучения характерна поддержка в сетях. Также, что хорошие взаимные связи

могут быть источником поддержки при переходе школы от традиционной модели к профессиональному сообществу обучения. Переход к профессиональному сообществу обучения требует изменения культуры школы, того как педагоги действуют, думают и чувствуют. Именно культура, которая бывает в школах стойкой к изменениям, влияет на отношения педагогов в профессиональном сообществе обучения. Культурный «сдвиг» требует новых мировоззрений и поведения по мере того, как педагоги обучаются, и формируется профессиональное сообщество обучения.

Директора школ, решившие сформировать профессиональное сообщество обучения, чаще всего сталкиваются с укоренившимися стереотипами и страхом изменений, «нежеланием выходить из зоны комфорта». И если стратегия изменений применяется без учета убеждений, норм и ценностей в коллективе, которые поддерживают культуру школы, они возможно не приведут к изменениям.

Таким образом, чтобы улучшить качество образования, необходимо обеспечить интенсивное профессиональное взаимодействие и взаимообучение учителей внутри каждой школы. В современных исследованиях выявлены организационно-педагогические условия групповой коллективной эффективности педагогов [212]:

1. Приобщение учителя к ценностям организации, рост его влияния в сообществе.
2. «Консенсус цели: достижение консенсуса по целям не только повышает коллективную эффективность, но также оказывает прямое и измеримое влияние на успеваемость учащихся» [222].
3. Открытость информации о работе других учителей.
4. Доверие в сообществе и групповая сплочённость.
5. Наличие лидеров, способных вести за собой.
6. Гибкость и отзывчивость учителей к текущим проблемам учащихся.

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно сделать следующий вывод. Проведенный теоретический анализ показал, что деятельность ПСО влияет на

трансформацию образовательной организации, способ объединения учителей вокруг педагогических задач и решения проблем посредством постоянного обмена опытом.

Изучив ключевые вопросы, которые находятся в центре исследований ученых и практиков, можно выделить ключевые темы профессиональных сообществ обучения педагогов: в фокусе – как учатся учащиеся, что меняется в их поведении в зависимости от действий учителя; поиск и внедрение эффективных педагогических технологий; создание комфортной среды в школе, поддерживающей изменения.

Многие исследователи утверждают, что есть доказательства об эффективности профессиональных сообществ обучения, что при взаимодействии педагогов повышается качество образования учащихся. Но для того, чтобы идея увенчалась успехом, необходим длительный (от 3-х до 5 лет) период. До начала изменений в педагогическом коллективе, следует учесть: какие изменения требуется произвести, модель профессионального сообщества обучения на которой они основаны, имеются ли навыки и условия для того, чтобы внести вклад в предстоящие изменения и на сколько радикальны будут изменения. Изменения в культуре отношений педагогов в коллективе лучше согласовывать с представлением о том, какая должна быть в коллективе атмосфера доверия и взаимопомощи.

Наиболее часто упоминаемая особенность «успешных» профессиональных сообществ обучения заключается в том, что учителям необходимо общее видение и ценности. Эти ценности охватывают большой круг вопросов, включая учебные цели и критерии успеха, а также определенные формы сотрудничества педагогов. В литературе часто пишут о трансформационных изменениях, предполагая, что группы учителей больше заинтересованы процессом сотрудничества, чем четким видением результата – как повысить качество образования учащихся. Однако потребность педагогов в новой культуре часто кажется неуместной и воспринимается как культура навязанные извне политиками и руководством школы. По нашему опыту, школы обычно не поощряют совместное мышление;

скорее учителя, как правило, свободны, создавать свои собственные решения профессиональных задач.

Также есть беспокойство тем, что устоявшееся сообщество педагогов, общающиеся в коллективе друг с другом, может быть ошибочно принято за профессиональное сообщество, способное продуктивно взаимодействовать друг с другом и совместно решать профессиональные задачи. Неопределенность связана с тем, что в литературе не выявлено сведений является ли такое сообщество предпосылкой для создания профессионального сообщества обучения.

В российских школах формирование профессиональных сообществ обучения выступает как единичная практика. Однако суть в том, что каждый учитель коллектива может (и должен) быть исследователем урока, беспристрастно подмечающим, что работает, а что нет, чтобы повысить эффективность преподавания [67]. Также существует неопределенность в отношении того, как индивидуальное обучение педагогов в профессиональном сообществе соотносится с коллективным (групповым) обучением.

Сделаем выводы по параграфу.

Таким образом, сообщество обучения педагогов направлено с одной стороны на профессиональное развитие учителя, а с другой стороны на достижение высоких образовательных результатов учащихся. Однако для формирования профессионального сообщества обучения педагогов необходима разработка технологии, что является одной из задач нашего исследования.

В нашей работе профессиональное сообщество обучения мы интерпретируем как профессиональное сообщество обучения педагогов. В настоящем исследовании мы рассматриваем понятие «профессиональное сообщество обучения педагогов» (ПСОП) как модель взаимодействия педагогов через наблюдение за работой своих коллег посредством совместной рефлексии. ПСОП рассматриваем как два процесса, взаимосвязанных друг с другом: профессиональное развитие учителей и повышение качества школьного образования.

Необходимо подчеркнуть, что ПСОП – это непрерывный процесс обучения, который оказывает влияние на культуру школы и практику педагогов. Профессиональное сообщество обучения педагогов, это не отдельная команда, которая встречается в определенное время, хотя совместные команды являются неотъемлемой частью процесса ПСОП, а формируется в масштабах всей школы. Профессиональное сообщество обучения педагогов оказывает постоянное влияние на структуру и культуру школы и если педагоги встречаются на регулярной основе только для того, чтобы выполнять свою обычную работу, то они не функционируют как ПСОП. Таким образом, можно говорить, что профессиональное сообщество обучения педагогов непрерывный процесс, в котором педагоги совместно работают в повторяющихся циклах коллективного взаимодействия для достижения наилучших результатов учащихся. ПСОП является формой взаимодействия педагогов, способствующей изменению организационной культуры через повышение качества преподавания, выстраивания профессиональных коммуникаций между педагогами на доверии и взаимной ответственности.

Обобщая материалы, можно выделить следующие характеристики профессионального сообщества обучения педагогов:

- 1) согласование целей, миссии и ценностей в сообществе, приобщение к ценностям организации,
- 2) направленность сообщества на высокие образовательные результаты учащихся,
- 3) доверие друг другу, потребность оказание взаимопомощи и поддержки своему коллеге,
- 4) феномен лидерства, в сообществе необходимы не просто инициативные педагоги, а харизматичные лидеры, способные повести за собой других людей,
- 5) сотрудничество и сотворчество всех субъектов: и педагогов, и родителей, и администрации, и социальных партнёров.

Профессиональное сообщество обучения педагогов – это команда педагогов, которые совершенствуют свою практику и делятся идеями как это сделать еще лучше, создают среду обучения, в которой раскрывается потенциал каждого учащегося. Однако не каждый педагог верит в идею, что профессиональное сообщество обучения приносит огромную пользу, как для учащихся, так и для педагогов. Большая часть литературы по ПСОП фокусируется на трудностях построения структуры поддержки, необходимых для глубокого и критического изучения практики и перехода к изменениям, однако ПСОП является одним из самых многообещающих усилий по реформированию системы образования. Структура профессионального сообщества обучения неразрывно связана с интеграцией стандартов, оценками и отчетностью.

Вопросы о существующем характере сообществ и способностях сообщества преобразовывать людей привели к необходимости создания модели формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики, которая может нуждаться в разной поддержке на разных этапах.

1.3. Модель формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики

В параграфе дано обоснование модели формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики, раскрыто содержание компонентов модели, описано конструирование технологии формирования профессионального сообщества обучения как последовательности необходимых и достаточных этапов.

Модель формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики, состоит из компонентов, взаимосвязанных между собой: целевого, методологического, содержательно-ориентировочного, коммуникативного, технологического, аналитико-результативного, которые

направлены на реализацию социального заказа. Мы понимаем целостность как необходимость и достаточность всех компонентов.

Разработанная модель формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики наглядно представлена на рисунке 2. Обоснуем выбор и содержание данных компонентов. Опишем данную модель, показав связь между компонентами и отразив краткое содержание каждого компонента.

Социальный заказ основан на целевых установках Национального проекта «Образование», и его составляющих под проектах «Учитель будущего», «Основная школы». В проектах отмечается направленность всех педагогических процессов на достижение высокого уровня образовательных результатов учащихся и системный профессиональный рост педагогических работников, обеспечивающий достижение этих результатов.

Целевой компонент модели СОП содержит две цели: формирование профессионального сообщества обучения педагогов и развитие педагогической рефлексии, без которой невозможны системные изменения в деятельности.

Методологический компонент включает в себя ведущие идеи исследования, андрагогический и рефлексивно-деятельностный подходы, и соответствующие им принципы.

Мы выделяем следующие ведущие идеи исследования:

- идеи развития ПСОП: сосредоточиться на обучении, построить культуру сотрудничества, обеспечить нацеленность на результат,
- идею о педагогической рефлексии как ядерном образовании модели формирования профессионального сообщества обучения педагогов,
- идею о рефлексивной практике в широком смысле как хронотопе образования взрослых обучающихся.



Рисунок 2 – Модель формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики

Рефлексивная практика направлена на исследование учения, отношения, понимания и содержания знаний для улучшения практики преподавания. Для педагога каждый преподаваемый им урок имеет потенциал стать инструментом его профессионального развития. Возможности обучения оптимальны, когда учителя сотрудничают на основе личного размышления и понимания. Р. М. Даниелович [214] исследовал учителей, которые работали друг с другом на основе сотрудничества и совместных размышлений. Исследователь предположил, что существует связь между тем, как учителя реагируют на других и на самих себя. Иными словами, он отметил, что критическое отражение объединяет способности распознавать сильные и слабые стороны других и понимать различия в обстановке, работе и климате, что способствует обучению учителей.

В исследовании и применении рефлексивных практик педагогов, используются наблюдения за конкретным аспектом деятельности учителя и (или) ученика на уроке для получения ими знаний и понимания уровня преподавания.

Также рефлексивная практика относится к процессу, совмещающему личные ценности, убеждения педагога с эффективной практикой преподавания в классе [258].

Рефлексивная практика образования взрослых предполагает, что навыки не могут быть приобретены в отрыве от контекста их деятельности. Поэтому рефлексивная практика включает размышление и критический анализ своих профессиональных действий с целью улучшения образовательной практики. Применение рефлексивной практики требует, чтобы педагоги воспринимали перспективу внешнего наблюдателя, идентифицировали предположения и чувства, лежащие в основе их практики, а затем размышляли о том, как эти предположения и чувства влияют на практику [210; 219; 220]. Согласно Дж. Питерсу [247, с. 95], «это особый вид практики ... [который] предполагает систематическое исследование самой практики».

Концепция рефлексивной практики была представлена в работах Д. Шона (1983, 1988) о рефлексивных практикующих субъектах [249-251]. Эти работы

основываются на традиции обучения, поддерживаемой Д. Дьюи, К. Левиным и Ж. Пиаже, каждый из которых выступал за то, чтобы обучение зависело от интеграции опыта с размышлениями и теории с практикой. Хотя авторы утверждали, что опыт является основой для обучения, они также отмечали, что обучение не может иметь место без размышлений. В практике обучения рефлексия является неотъемлемой частью учебного процесса, поскольку она приводит к осознанию или извлечению смысла из опыта [219].

По словам Д. Шона [249], рефлексия рассчитана на размышления, когда «знание в действии» – вид знаний, который помогает профессионалам выполнять свою работу спонтанно, что приводит к неожиданному результату. Это может привести к одному из двух видов рефлексии: рефлексия, которая происходит после прерывания деятельности, либо во время (без прерывания) деятельности. Рефлексия, происходящая после активности, когда есть возможность получить помощь профессионала от других, при анализе события и может быть более эффективной в улучшении практики. Д. Шон заявляет, что при рефлексии профессионал становится исследователем в контексте практики [250, 251].

Итак, рефлексивные практики улучшают процессы обучения, а также помогают учителям понять, что необходимо для изменения учебной среды.

Однако, прежде чем изменить теорию или идеи профессионалов о практике, они должны быть идентифицированы. Часто педагоги не могут описать, что они делают, чтобы выполнить свою деятельность. Тем не менее, К. Ф. Остерман утверждает, что важной частью рефлексивной практики является развитие способности формулировать эти негласные знания, чтобы делиться профессиональными навыками и повышать уровень профессиональных знаний [245]. Научиться преподавать и выносить профессиональное суждение – это умение, которое развивается посредством обучения и наставничества [257].

Необходимо изучить ценности, предположения и стратегии, поддерживающие теории и идеи о совершенствовании педагогического процесса. Если этого разъяснения не происходит, педагоги могут оказаться в позиции поддержки одной теории, но использовать другую на практике, т.е. их

действия не согласуются с их намерением. В рефлексивной практике педагоги могут подвергать свои действия критической оценке, чтобы обнаружить ценности и предположения, лежащие в основе их педагогической деятельности. По мере того, как профессионалы становятся более осведомленными о своих теориях в использовании, они более осознают противоречия между тем, что они делают и что они надеются сделать [225; 219].

Рефлексивная практика имеет как преимущества, так и недостатки. Это может положительно сказаться на профессиональном росте и развитии педагогов, приводя к повышению самосознания, получению новых знаний о профессиональной практике и более широкому пониманию проблем. Но одновременно требует от педагога смелости «выйти из зоны комфорта» [219]. Также важно понимать, что это длительный процесс, и он может быть связан с личным риском, потому что осмысление практики требует, чтобы практикующие были открыты для изучения убеждений, ценностей и чувств [220; 225].

Привлечение рефлексивной практики требует как знания практики, так и понимания профессиональной и личной философии. Отражение без понимания правил или методов, которые составляют хорошую практику, может привести к повторению ошибок, тогда как отражение без философского осознания может привести к увлечению техникой [211].

Д. Шон предлагает следующее: для того, чтобы профессионалы научились рефлексировать, они сначала должны научиться распознавать и применять стандартные правила и методы практики, а затем рассуждать о правилах для проблемных случаев, характерных для профессии, и только затем разрабатывать и тестировать новые формы понимания и действия, когда привычные шаблоны терпят неудачу [249].

Г. С. Сухобская [184] и Ю. Н. Кулюткин [99] отмечали, что в обычной ситуации взаимодействия с объектом в сознании человека отражены лишь собственно исполнительские действия. Процессы оценки и контроля своих

действий осуществляются, но не осознаются человеком. Осознание личностью своего «Я» меняет позицию человека по отношению к своей деятельности.

Рефлексивное «Я» является социальной перспективой в самопознании педагога или шкалой его личности, которая обеспечивает объективность самооценок и идентичность представлений о себе.

А. А. Ухтомский ввел в научный оборот понятие «хронотоп», которое помогает представить феномен развития человека. Это понятие позволяет более конкретно представить планы развития человека. Формирование активного хронотопа – это формирование образа ситуации и необходимое условие вневременных состояний сознания [192; 193].

Таким образом, хронотоп рефлексивной практики – это пространственно-временной континуум рефлексивных действий педагога, связанных между собой и отражающих неразрывную связь профессиональной педагогической деятельности педагога «Я как педагог-профессионал», профессиональной коммуникации в сообществе «Я как Мы» и его индивидуальной рефлексии «Я в рефлексии».

Мы предполагаем, что хронотоп рефлексивной практики включает следующие компоненты: пространство – время, цель – мотив – результат участников рефлексивной практики, действия участников в пространстве и во времени. Однако только содержание рефлексивных практик позволит уточнить этот хронотоп, что будет более подробно рассмотрено в параграфе 2.2. данного исследования. Эти теоретические идеи составляют методологическую основу данного исследования.

При разработке модели формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики необходимо учитывать основные принципы формирования профессионального сообщества обучения педагогов, которые мы проанализировали в параграфах 1.1. и 1.2. Но этого недостаточно для целостного построения модели, что вновь требует обращения к андрагогическому подходу.

Андрагогический подход к образованию взрослых позволяет обосновать следующие принципы: принцип непрерывности, принцип опоры на собственный опыт, принцип открытости и нелинейности.

Непрерывность рассматривается как непрерывный процесс профессионального развития на всех этапах жизненного пути, включая работу в школе, и осуществляется через постоянное взаимодействие с коллегами в ПСОП с целью совместных педагогических исследований и обмена успешными практиками, включая саморазвитие и рефлексивные практики. Непрерывность как процесс связан с реализацией индивидуализации и персонализации, предполагает выявление дефицитов и потребностей педагогов с учетом особенностей организации и занятости учителя, а также наличие индивидуального плана профессионального развития педагога, составленного с куратором.

Открытость и нелинейность процесса обучения предполагает доступность и открытость информации для обучения для всех желающих в любое время, а также открытость собственному опыту, коммуникации, открытость субъектов обучения друг другу.

Рефлексивно-деятельностный подход основан на понимании педагогической деятельности как деятельности требующей системной рефлексии, что позволяет нам выдвинуть предположение, что ядерным образованием профессиональной педагогической деятельности выступает рефлексия.

Таким образом, мы предполагаем, что успешность модели заключается в реализации принципов непрерывности, опоры на собственный опыт, персонализации профессионального развития педагогов на рабочем месте, которые заключаются в планомерном и последовательном сопровождении педагога от определения его потребностей до рефлексивного диалога педагогов на основе разделяемых всеми участниками образовательного процесса миссии и ценностей. Реализация принципа открытости и нелинейности в обучении обеспечивает доверие субъектов обучения друг другу и возможность этого обучения в любое время по желанию участников.

Особое значение играет совокупность принципов продуктивной педагогической рефлексии: принцип обратной связи, принцип рефлексивного круга, принцип минимизации оценивания друг друга; принцип сотрудничества и сотворчества, принцип взаимоподдержки.

Содержательно-ориентировочный компонент модели включает: общеразделяемые всеми участниками ценностные ориентиры (миссия и ценности образовательной организации), ориентацию на повышение образовательных результатов всех учащихся, а также содержательные элементы обучения в сообществе на основе типовых задач (учебный контент).

Содержательные элементы обучения в сообществе напрямую связаны с содержанием педагогической деятельности учителя в области обучения на основе типовых задач. Исходя из типовых задач контент обучения включает в себя:

- планирование обучения,
- конкретизацию целей обучения,
- отбор учебного содержания,
- выбор и реализацию стратегий, методов и форм обучения,
- учебно-познавательную деятельность учащихся или деятельность учения,
- оценивание результатов обучения.

Этот этап имеет решающее значение для понимания каждым участником ПСОП направлений работы и стратегических линий обучения.

Коммуникативный компонент модели отражает необходимость специальных процедур для выстраивания профессиональной коммуникации.

Необходимо подчеркнуть, что формирование профессионального сообщества обучения педагогов, предполагает организацию учителей в команды, где, взаимодействуя и коммуницируя, они обучаются друг у друга, осуществляя рефлексию. Этот процесс предполагает взаимодействие субъектов, имеющих разные роли: педагоги, координатор, куратор, ментор.

Эти взаимодействия определяют виды коммуникативных практик при корпоративном взаимодействии (коммуникации в малых группах, коммуникация

«координатор-кураторы», коммуникация «куратор-сообщество», «ментор-сообщество», коммуникация «педагог-педагог»).

Для построения продуктивной коммуникации важны специальные процедуры и инструменты, направленные на рефлексивные обсуждения. Включение педагогов в рефлексивную коммуникацию осуществляется на основе метода объективного анализа, метода конструктивной обратной связи, в формате рефлексивной сессии происходит обмен опытом, коллегиальное обсуждение и др.

Следующий компонент модели – *технологический*. Мы также в качестве гипотезы выдвигаем предположение, что формирование профессионального сообщества обучения педагогов требует специальных процедур и условий, а достижение сформированности сообщества требует определенных этапов движения к этой цели. Мы конструируем технологию формирования профессионального сообщества обучения как последовательность этапов, связанных между собой.

На *организационном этапе* происходит определение потребностей педагогов, формирование малых групп за счет согласования ценностей и целей. Здесь необходимо соблюдение условия - учета психологической интеграции. Работа в группах не может быть продуктивной, если педагоги по тем или иным причинам не желают работать вместе.

На *этапе проблематизации* основные задачи заключаются в определении сильных и слабых сторон самим учителем, и необходимости коллективной проблематизации – обсуждении в группах основных проблем обучения учащихся с тем, чтобы педагоги вышли на понимание приоритетных задач и разработку своей стратегии педагогической деятельности как совместной, так и индивидуальной.

На *обучающем этапе* происходит – обучение в малых группах, проведение рефлексивных практик, взаимопосещение. А. В. Кузьмин описывает рефлексивные взаимопосещения «как инструмент профессионального развития педагогов», предлагая локализованную модель, инструменты оценки ее эффективности, инструкции и рекомендации по внедрению [98].

На *трансформационном этапе* или *этапе концептуализации* и трансформации знаний происходит обмен практиками в ходе коллективной и индивидуальной рефлексии, соответственно более глубокое понимание сущности их педагогической деятельности, затем описание нового опыта каждым педагогом за счет присвоения новых значений и концептуализации своего педагогического опыта и педагогического мастерства.

На *итоговом* или *практическом* этапе педагог выходит не только на понимание своей новой позиции в профессиональной деятельности, но и на реализацию этой позиции за счет внедрения новых практик обучения учащихся в реальном педагогическом процессе на своем рабочем месте.

Особую сложность для конструирования представляет *аналитико-результативный компонент* модели. Потому что, мы имеем сразу несколько результатов. Их как минимум три: уровень формирования самого сообщества, уровень развития педагогов в этом сообществе, изменение качества процесса обучения, что может быть измеряемо как на уровне результатов обучающихся воспитанников и школьников, так и на основе тех или иных параметров самого процесса обучения.

Для педагогов такими результатами могут выступать: рефлексивные способности, рефлексивная компетентность и просто рефлексивность как качество мышления или качество личности педагога. Рассмотрим в данном параграфе суть этих качеств и сделаем выбор критерия.

Под рефлексивными способностями М. Ю. Двоглазова предлагает понимать умение человека осуществлять поиск основания собственной деятельности и изменять себя на основе своих психофизиологических особенностей и знание механизма рефлексии. Рефлексия – это не простое осмысление того, что есть в человеке, но и переработка индивидуально-личностной сферы, способностей к познанию и деятельности [62].

Рефлексивная компетентность педагогов выражает, готовность личности к педагогической деятельности. Учитель и воспитатель имеет возможность самостоятельно решать разные педагогические задачи, которые ставят сами для

себя или же им дает администрация образовательного учреждения. А также стремятся к новому, творческому переосмыслению своей работы [51].

Н. В. Кузьмина считает, что рефлексивная компетентность выступает отдельным видом профессиональной педагогической компетентности.

По мнению С. Ю. Степанова рефлексивная компетентность связана с профессиональными навыками и профессионализмом педагога и способствует результативности его деятельности [182, с.36]. Это указывает на прочную связь рефлексивной компетентности с достижениями результатов, как в профессиональном, так и личностном развитии.

Рефлексивная компетентность индивидуальна. И непрерывно совершенствуется через анализ и планирование ситуации, которую проходит педагог. Полную готовность и непоколебимую способность педагога осознанно проанализировать профессиональную проблему и перевести ее в задачу деятельности, с исследовательской позицией.

И. Ю. Шустова также рассматривает рефлексивную компетентность в структуре общей профессиональной педагогической компетентности [205,206]. И выделяет такие элементы рефлексивной компетентности как: личностный, операционный и когнитивный.

Личностный компонент направлен на саморазвитие и самореализацию в профессиональной деятельности, проявляется в личностных смыслах, в понимании собственных ценностей и целей. Операционный компонент проявляется посредством выбора эффективных педагогических действий в каждой образовательной ситуации. Когнитивный проявляется посредством самонаблюдения и самоанализа за собственной педагогической деятельностью и выражается как способность переосмысливать свой прошлый опыт и выдвигать новые планы.

Для нашего исследования важно понимание ученых, что рефлексивное знание, отличается по своей форме от объектно-предметного знания. Оно возникает на основе анализа опыта, также оно несет в себе возможность

ликвидации - разрыва между знанием и его применением (используют во многих практических ситуациях) [205,206].

Как сказал Д. Дьюи, учитель - «вечный ученик своей профессии» с неутолимой жадой к саморазвитию и самосовершенствованию» [67].

Рефлексивная компетентность, по мнению И. А. Стеценко и Г. А. Поляковой, это готовность и способность педагога «к эффективной рефлексивной деятельности, проявляющейся в умении решать рефлексивные задачи, анализировать ход и результаты их решения, вносить целесообразные корректировки в профессиональную деятельность» [181, с. 256].

Педагогу недостаточно иметь знания о рефлексии и рефлексивной практике, необходима именно рефлексивная компетентность, которая решает задачи профессиональной деятельности. При формировании рефлексивной компетентности важную роль играют внутренние факторы личности: мотив, ценности, стремление, установки.

В научном исследовании Г. Г. Ермакова ввела критерий развития педагогической рефлексии: отношение педагога к рефлексии и рефлексивной деятельности, достаточность рефлексивных знаний и собственное рефлексивное поведение педагога [68].

Критерий – отношение педагога к рефлексии и рефлексивной деятельности, показателями являются ценностность и преобразуемость, где признаками выступают действительность отношения к собственной педагогической рефлексии и рефлексивной деятельности. Для второго критерия признаками являются: дифференцированность, глубина и сложность. Критериями собственного рефлексивного поведения педагога являются: личностная ориентированность и профессиональная адекватность, в качестве признаков выступают целостность и технологичность.

Вероятно, что для реализации модели важны определенные условия, а точнее их совокупность, представленная организационными и андрагогическими условиями и коммуникативными.

Поскольку, модель направлена на формирование сообщества, необходимо рассмотреть условия конструктивной профессиональной коммуникации:

- принятие и понимание другого, доверие ко всем участникам сообщества. Следовательно, в коллективе необходимо формировать культуру доверия на основе открытости, уважения и честности.

- внутренняя мотивация педагога, участвующего в профессиональных сообществах обучения и применяющего методики обучения,

- умение педагогов давать обратную связь друг другу.

Сделаем выводы. В параграфе представлена модель формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики, состоящей из взаимосвязанных компонентов: целевого, методологического, содержательно-ориентировочного, коммуникативного, технологического, аналитико-результативного. Модель описывает содержание каждого из компонентов. Но как любая модель она является теоретической конструкцией и нуждается в апробации и корректировке, что и будет представлено во второй главе настоящего исследования.

Выводы по первой главе

В первой главе диссертационного исследования проведен анализ теоретико-методологических основ профессионального сообщества обучения педагогов как рефлексивной практики.

В главе мы рассмотрели андрагогический подход как основу реализации концепции непрерывного образования в сообществе обучения педагогов. Основным контекст – непрерывное образование взрослых, где ключевой принцип заключается в том, что дети и взрослые обучаются по-разному с учетом их психологических особенностей.

Андрагогический подход при формировании профессионального сообщества обучения педагогов учитывает потребности взрослого человека на протяжении всей жизни. Основные принципы обучения взрослых основаны на их опыте и потребностях, возможности участвовать в планировании своего обучения и оценке своих результатов. А через рефлексию педагоги могут повышать свою профессиональную и личностную компетентность.

В главе выявлена сущность и характеристики профессионального сообщества обучения педагогов (ПСОП). Сообщество является активной практикой постоянного взаимодействия педагогов.

Определены черты ПСОП: общее видение развития (школы); направленность на повышение результатов учащихся; развитие педагогического лидерства; культура поддержки; коллективный характер действий.

В главе определена модель формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики, которая включает в себя целевой, методологический, содержательно-ориентировочный, коммуникативный, технологический, аналитико-результативный компоненты.

В исследовании также определена сущность рефлексивной практики образования взрослых, которая направлена на стимулирование рефлексии у педагога в целом, на рефлексивное осмысление особенностей своего преподавания и качества проведения урока, овладение им способами и инструментами рефлексии, развитие самооценки, формулировки цели, постановки проблемных вопросов, ведения равноправного диалога и др.

Рассмотрены понятия «рефлексивная компетентность», «педагогическая рефлексия». Сделан вывод о том, что педагогу недостаточно знать о рефлексии и рефлексивной практике, важно научиться применять в повседневной профессиональной деятельности рефлексиию как инструмент.

Во второй главе мы планируем апробировать и скорректировать модель формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики.

ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ КАК ЦЕЛОСТНОЙ РЕФЛЕКСИВНОЙ ПРАКТИКИ

2.1. Результаты эмпирического исследования профессионального сообщества обучения педагогов (на примере образовательной организации)

В данном параграфе представлены результаты констатирующего эксперимента, дано описание школ, принимавших участие в эксперименте, приведено описание инструментов и методик оценивания уровня развития социального капитала в организации и методики оценивания педагогической рефлексии, показана структура профессиональных взаимодействий в педагогическом коллективе, описаны уровни доверия, и развития педагогической рефлексии на начало эксперимента. Также в параграфе приведены данные качества образовательных результатов учащихся на начало эксперимента.

Исследование по формированию профессионального сообщества обучения педагогов (ПСОП) проводилось в Государственном бюджетном учреждении средняя общеобразовательная школа № 655 Приморского района Санкт-Петербурга (далее школа № 655). Экспериментальную группу составили – 121 человек. В контрольную группу вошли – 103 учителя Государственного бюджетного учреждения средняя общеобразовательная школа № 630 Приморского района Санкт-Петербурга (далее школа № 630). В качестве «школа-эталон» были приглашены учителя Храбровской школы (Калининград) – 37 человек, Новинской школы (Нижегородская область) – 33 человека. Всего в исследовании участвовало 294 педагога из четырех школ. Участие педагогов в исследовании поддерживалось директорами и управленческими командами школ.

Выбор школ (школы № 630 СПб, Храбровской и Новинской) обусловлен личным желанием директоров провести исследования в педагогическом коллективе. Ранее в школах, участвующих в исследовании, ПСОП и

рефлексивные практики не применялись, однако во всех этих школах педагоги направлялись на курсы повышения квалификации, и велась методическая работа.

В каждой школе предварительно было проведено исследование социального капитала и комплексная диагностика процессов обучения (опросы, анкетирование, наблюдение на уроке, анкетирование учащихся), а также диагностика рефлексивной компетентности педагогов.

Исследование социального капитала педагогического коллектива школы было осуществлено с использованием инструмента оценки «Социальный капитал образовательной организации», разработанного К. М. Ушаковым [194]. Данный инструмент позволил исследовать структуру профессиональных взаимодействий (социальный капитал) в педагогических коллективах более двух тысяч школ России. Анализ полученных данных при исследовании профессиональных взаимодействий в образовательной организации позволяет сравнить их с данными по школам России, участвующих в исследовании. Инструмент диагностики коллектива помогает увидеть структуру образовательной организации, выявить наставников и лидеров в педагогическом коллективе. Анкетирование педагогов проводится с использованием электронных ресурсов, что обеспечивает конфиденциальность заполнения анкет. Объективность результатов обеспечивается за счет исключения личностного фактора влияния при проведении анкетирования и при обработке полученных данных программным способом. Программа автоматически строит развернутый отчет, что помогает разобраться с результатами проведенной диагностики и на основе этих данных принять решения о дальнейших направлениях развития социального капитала школы.

Изучив профессиональные взаимодействия в педагогическом коллективе (социальный капитал), можно оценить, как в действительности осуществляется методическая работа в школе, происходит ли реальный обмен педагогическим опытом и групповая работа в школе, выстроить качественное внутришкольное повышение квалификации педагогов и сформировать эффективное профессиональное сообщество обучения педагогов.

Комплексная диагностика школьных процессов оценивалось с помощью апробированных в различных регионах России инструментов, разработанных М. А. Пинской, И. Г. Груничевой, С. Г. Косарецким («Переход школы в эффективный режим работы»), которые с 2020 года используются в федеральном проекте «Современная школа» национального проекта «Образование», проекте «500+», призванного оказать содействие в достижении глобальной цели, обозначенной в Указе Президента, по вхождению России в число 10 стран-лидеров по качеству общего образования.

В том числе, проведено анкетирование педагогического коллектива («Оценка качества преподавания», «Компоненты эффективного преподавания: организация учебной среды, продуктивное использование времени, управление поведением учеников, преподавание, содержание, включенность в процесс, оценивание», лист наблюдений на уроке) и анкетирование и интервью учащихся («Школьный климат» или «Что делали на уроке?»).

Для отслеживания изменений в школе по выбранным показателям качества, предлагаемых М. А. Пинской [150], был проведен анализ изменений для каждого показателя и наблюдаемого аспекта.

При формировании профессиональных сообществ обучения важно учитывать социальный капитал, особенности организации, ее культуру, происходящие в ней процессы и уровень рефлексии педагогов.

Уровень развития рефлексии исследовался на основе анкетирования с использованием методики А. В. Карпова «Диагностика индивидуальной меры выраженности рефлексивности» и методики Е. Е. Руковишниковой «Определение уровня педагогической рефлексии». Также для оценки профессиональной рефлексии проводился анализ рефлексивных эссе с выделением компонентов рефлексивного мышления.

Диагностика в педагогическом коллективе проводилась таким образом, что даже если учитель давал «социально ожидаемые» ответы по вопросам анкеты, то на качество исследования это не влияло.

В исследованиях, посвященных формированию профессиональных сообществ обучения педагогов подчеркивается, что это длительный процесс, который зависит от множества факторов, к которым относятся, и расположение школы относительно центра города, мощность школы и фактическая наполняемость, организационная структура, неформальные отношения и др.

«Школы-эталон», это Храбровская школа и Новинская школа: удалены от центра города, являются малокомплектными, педагогический коллектив сформирован и работает вместе длительное время. Но эти школы были выбраны потому что, в этих школах высокий уровень организационной культуры и степени сформированности педагогического коллектива.

Проанализируем школу № 630, контрольной группы, на основе этих факторов. Новая школа № 630, удалена от центра города и расположена в «спальном квартале», открылась в 2010 году (мощностью 860 чел.), а в 2011 году открылся второй корпус начальной школы (мощностью 550 чел.). Педагогический состав коллектива школы менялся скачкообразно из-за периодического увеличения фактической наполняемости. Выстроить взаимные связи в коллективе сложно из-за дефицита педагогов и постоянной смены кадрового состава школы. Учителя, в основном, приехали на постоянное место жительства из разных регионов России. Квалификационная категория у педагогов первая или отсутствует. Анализ факторов показывает, что школа № 630 из контрольной группы схожа с факторами со школой № 655 из экспериментальной группы, описанной ниже.

Экспериментальная школа № 655 состоит из трех отдельно стоящих зданий, каждое из которых вводилось в эксплуатацию поэтапно в 2010 г. (школа -1 корпус), в 2013г. (школа – 2 корпус), в 2014г. (дошкольное отделение – 3 корпус).

Педагогический состав школы менялся скачкообразно, педагогам сложно было выстроить взаимные связи в коллективе, качественный состав педагогического коллектива был низким, из-за кадрового дефицита педагогов. Основной состав коллектива школы составляли учителя, имеющие большой перерыв в работе, приехавшие из регионов РФ или граждане России, приехавшие

на постоянное место жительства из ближнего зарубежья, не имеющие квалификационных категорий и курсов повышения квалификации. Описание состава педагогического коллектива дано в приложении 1. Необходимо подчеркнуть, что состав педагогов возрастал по мере увеличения количества школьников, успеваемость стала падать. Эти процессы, происходящие по мере комплектования в школы мы назвали - «откатом назад».

Динамика изменения численности учащихся и образовательных результатов учащихся по ОГЭ и ЕГЭ представлена в приложении 2. Средний балл результатов ОГЭ и ЕГЭ (русский язык и математика) за три года понизился, что говорит о снижении качества образовательных результатов учащихся.

Оценка качества образовательных результатов учащихся в нашем исследовании в дальнейшем осуществлялась не по результату среднего балла по ОГЭ и ЕГЭ, а по академическим результатам учащихся каждого класса.

Показатель качества образовательных результатов учащихся за 2016-2017 учебный год включает в себя оценку учебных достижений учащихся начальной, средней и старшей школы, в ходе анализа освоения практической части программы (умения и навыки) и анализа оценочных показателей за четверть и год.

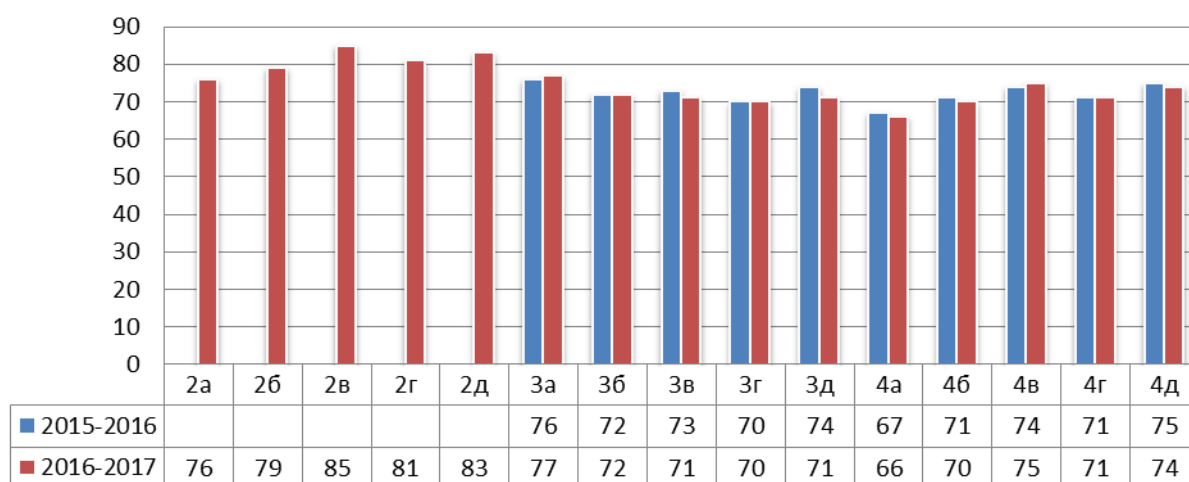


Рисунок 3 – Качество образования учащихся начальной школы (%)

Среднее значение качества образования в начальной школе (рисунок 3) за 2016-2017 учебный год составляет 74,7 %, что в сравнении с предыдущим годом (72,3) снизилось на 2,4%. Отмечается незначительный рост показателей качества образования учащихся в классах – 3а (+1), 4а (+1). Снижение показателей качества образования в пяти классах и сохранение качества образования в трех классах.

Анализ качества образования учащихся средней и старшей школы представлен на рисунке 4.

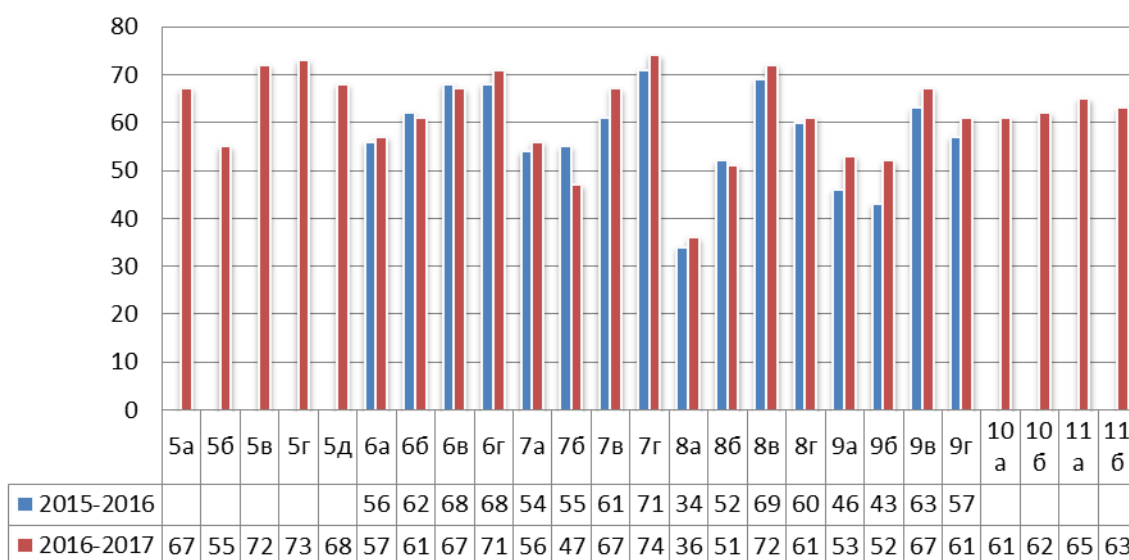


Рисунок 4 – Качество образования учащихся средней и старшей школы (%)

Сравнивая среднее значение (64,5%) качества образования учащихся за 2015-2016 учебный год со средним значением (64,7%) качества образования учащихся за 2016-2017 учебный год, в средней и старшей школе, отмечается незначительная динамика в 0,2% роста показателей качества образования учащихся. В девятых классах, наблюдается рост качества образования, что связано с мотивацией на результат учащихся – 9а (+7), 9б (+9), 9в (+4), 9г (+4).

Данные показатели отражают оценку учебных достижений учащихся каждого класса (теоретических знаний, практических умений и навыков), реальные учебные возможности учеников класса и позволяет любому педагогу и

классному руководителю своевременно сопоставить полученные результаты с прогнозируемыми.

В целом школа динамично развивалась. При проведении ежегодных мониторингов фиксировался высокий уровень комфортности педагогов и обучающихся. Одновременно было зафиксировано нежелание педагогов изменять, сложившуюся за 5 лет комфортную среду.

Одним из ключевых факторов, влияющих на результаты обучения учащихся, является качество преподавания и обучения. Поэтому очень важно проводить диагностику этого процесса на основе конкретных данных, а не личных впечатлений и представлений. В связи с этим в феврале 2017 г. было проведено исследование организации для планирования внедрения профессионального сообщества обучения педагогов на основе полученных данных.

Для диагностики структуры профессиональных взаимодействий в педагогическом коллективе и уровня доверия в марте 2017 г. принял участие 121 педагог. Чем лучше выстроены социальные связи в коллективе, тем выше степень доверия. Для определения степени доверия был приглашен сторонний наблюдатель, практикующий психолог. Используя разработанную для наблюдений «шкалу доверия», психолог, проводя групповые и индивидуальные тренинги с педагогами, фиксировал изменение степени доверия.

Результаты диагностики педагогов, на основе социологического опроса «Анализ уровня социального капитала», были обобщены и представлены в таблице 1.

Таблица 1

Ответы педагогов

<i>Вопросы</i>	<i>Заявленные педагогами позиции</i>	<i>Фактическая ситуация по каждому вопросу диагностики</i>
Желание посещать уроки коллег	78,3 % школы хотят посещать уроки коллег	- от 13% до 23,2% педагогов посещают открытые уроки коллег не реже 1 раза в

		<p>месяц, - 17,6% педагогов осуществляют взаимопосещения не реже 1 раза в месяц, - 57,5% педагогов отрицательно относятся к тому, что посторонние присутствуют на уроке.</p>
<i>Вопросы</i>	<i>Заявленные педагогами позиции</i>	<i>Фактическая ситуация по каждому вопросу диагностики</i>
Совместная деятельность педагогов (группа или команда)	Решают профессиональные задачи совместно – 86,3%	Участвуют в совместной деятельности по вопросам преподавания - 35%. Из них еженедельно для совместной работы встречаются - 22,1%.
Уровень удовлетворенности	Руководство защищает их интересы и заботится - 82,1%	Ценят в коллективе - 94,3% полагают, что полностью реализуют потенциал - 81,7%.

78,3% педагогов (95 человек) ответили, что хотят посещать уроки своих коллег, однако 57,5% проявляют отрицательное отношение к присутствию на своем уроке других педагогов. По факту только у 16 педагогов (13%) кто-либо присутствует на уроке не реже одного раза в месяц.

О совместной деятельности (работа в группе или команде) так же наблюдается расхождение между заявленной позицией и реальной практикой. 86% педагогов заявили, что решают профессиональные задачи, взаимодействуя с коллегами, а фактически, при ответах на вопросы было выделено, что только 21,9% встречаются один раз в неделю, чтобы обсудить в группе (команде) вопросы преподавания, воспитания и планирования.

Анализ результатов диагностики педагогов, показал, что 70,8% педагогов (86 чел.) отмечают в организации высокий уровень доверия. Под доверием в

данном контексте понимается уверенность в том, что, если педагог открывает другому коллеге свои профессиональные проблемы, при этом он уверен, что информация не будет использована ему во вред, не понизится статус педагога в школе и не уменьшится заработанный за годы работы в школе профессиональный авторитет. Доверие проявляется в совместной деятельности и сотрудничестве, на основе ценностей и выстроенных доверительных отношений в коллективе.

Педагоги полностью удовлетворены своим статусом в организации, однако удалось зафиксировать существенное расхождение между заявленной позицией педагогов и реальной ситуацией на практике. Значит, все утверждения относительно доверия и ориентация на сотрудничество являются только декларацией. Большее количество педагогов, 67 человек, ответили, что чувствуют отрицательное отношение коллег к появлению на своем уроке других педагогов. Это означает, что педагоги не руководствуются этими принципами в своем повседневном профессиональном поведении, но считают правильным декларировать именно такую позицию.

Результаты исследования показывают, что педагоги довольны своим положением, и не хотят ничего менять. Уровень доверия при этом высокий – почти 82%.

Однако структура профессиональных взаимодействий в педагогическом коллективе не подтверждает заявленное педагогами отношение. Опишем полученные данные. Важно отметить, что 48,9% учителей в начальной школе, 46% педагогов в основной школе, 25% воспитателей в дошкольном отделении не обсуждают с коллегами свою профессиональную деятельность, часть из них находятся в профессиональной изоляции.

В начальной школе зафиксированы личные связи (21,5 %) и профессиональные связи (15,7%) у педагогов. Только 20,7% педагогов основной и старшей школы общаются на профессиональные темы и развивают личные связи (21,5%). Воспитатели дошкольного отделения выстраивают личные связи 19,8%, а профессиональные связи 14,8% не развивают.

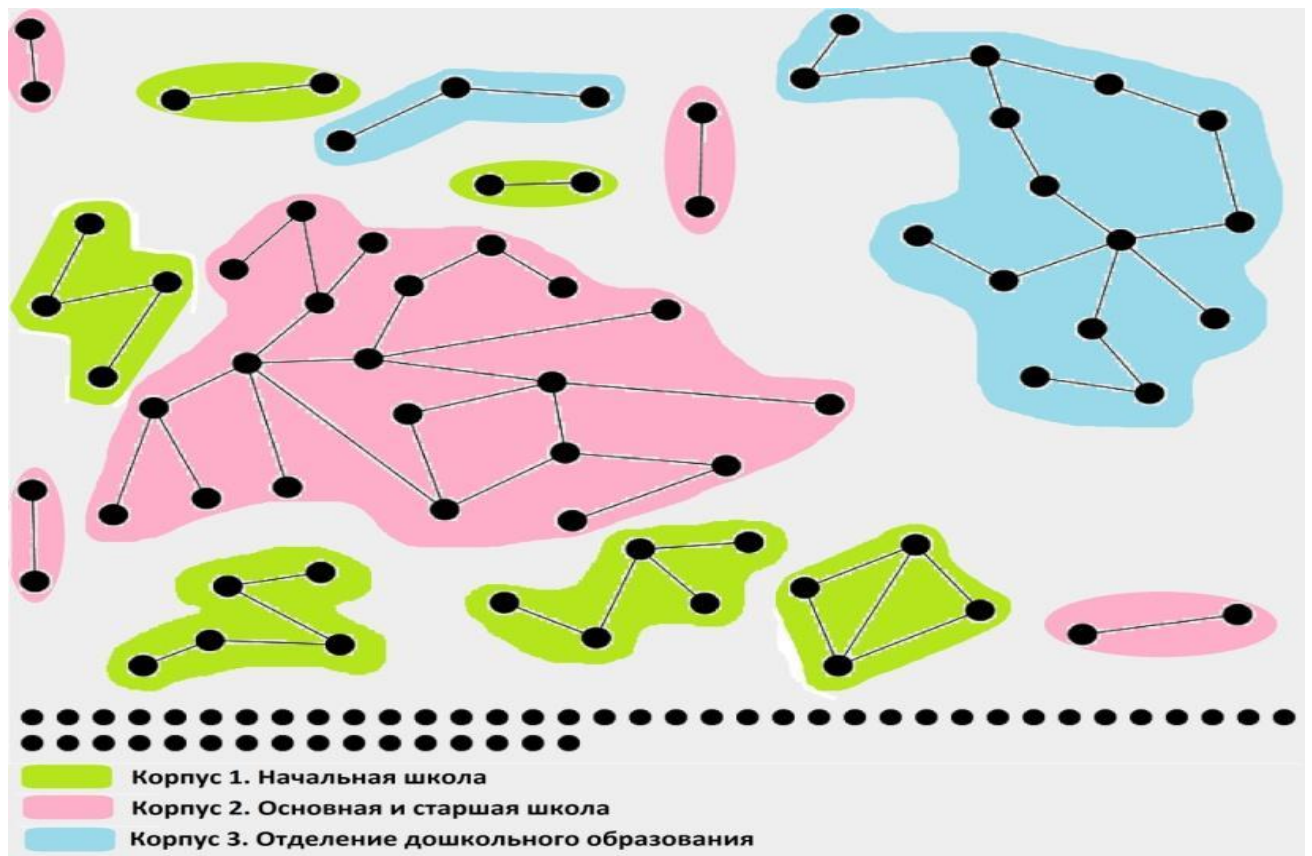


Рисунок 5 – Граф «Актуальные профессиональные связи»

На рисунке 5 показаны актуальные профессиональные связи педагогов. В представленных графах точками обозначаются педагоги, а линии, соединяющие эти точки, демонстрируют выстроенные взаимные профессиональные связи. Количество выстроенных профессиональных связей можно определить по наличию образовавшихся фигур (треугольник, ромб, цепочка и пр.) при соединении точек. Например, связь из трех 3 педагогов (треугольник) – триада. Чем больше фигур образовывается, тем лучше выстроены профессиональные связи в педагогическом коллективе. Однако об устойчивости этих связей говорить сложно.

Сотрудники, не выстраивающие профессиональные связи ни с кем в коллективе, находящиеся в изоляции, отражены внизу рисунка 5. Здесь могут быть молодые специалисты, не адаптированные в профессиональном педагогическом сообществе и «выгоревшие» педагоги с большим педагогическим опытом и стажем.

На основе анализа графов можно сделать выводы об отсутствии сложных структур взаимодействия педагогов в учреждении. Более ярко выражены взаимодействия в виде разветвленной цепочки, что не дает оснований сделать вывод о формировании устойчивых профессиональных связей во всем коллективе. Об этом свидетельствует и тот факт, что между педагогами школы по ступеням не зафиксированы взаимные профессиональные связи. Данная ситуация считается самой проблемной зоной.

Из полученных отчетов, после проведения диагностики, мы проанализировали данные по плотности различных видов связей. Плотность взаимных профессиональных связей в коллективе из 121 учителя составляет 10%, а плотность симметрических связей всего 1%. Это очень низкий результат, ведь именно симметрические связи свидетельствуют о профессиональной коммуникации и о развитии социального капитала в организации.

Диагностика структуры профессиональных взаимодействий (социальный капитал) была проведена также в педагогических коллективах школы №630 Санкт-Петербурга, Храбровской школы (Калининград) и Новинской школы (Нижегородская область).

Плотность взаимных связей среди педагогов общеобразовательной школы № 630 Санкт-Петербурга составила 9%, а плотность симметрических связей – 1%. Плотность взаимных связей среди педагогов Храбровской школы составила 17%, а плотность симметрических связей – 11%. Плотность взаимных связей среди педагогов Новинской школы составила 13%, а плотность симметрических связей – 7%.

Также мы сравнили эти результаты с данными по школам России. На рисунке 6 изображены результаты диагностики более 2000 школ России (синий цвет) и выделены цветом школы участники исследования: школа № 655 (Санкт-Петербург) – красным цветом, школа № 630 (Санкт-Петербург) – оранжевым цветом, Храбровская школа (Калининград) – зеленым цветом, Новинской школы (Нижегородская область) – желтым цветом.

Плотность симметричных связей в экспериментальной и контрольной школах одинаковая и равна 1%, что свидетельствует о низком профессиональном взаимодействии в коллективе.

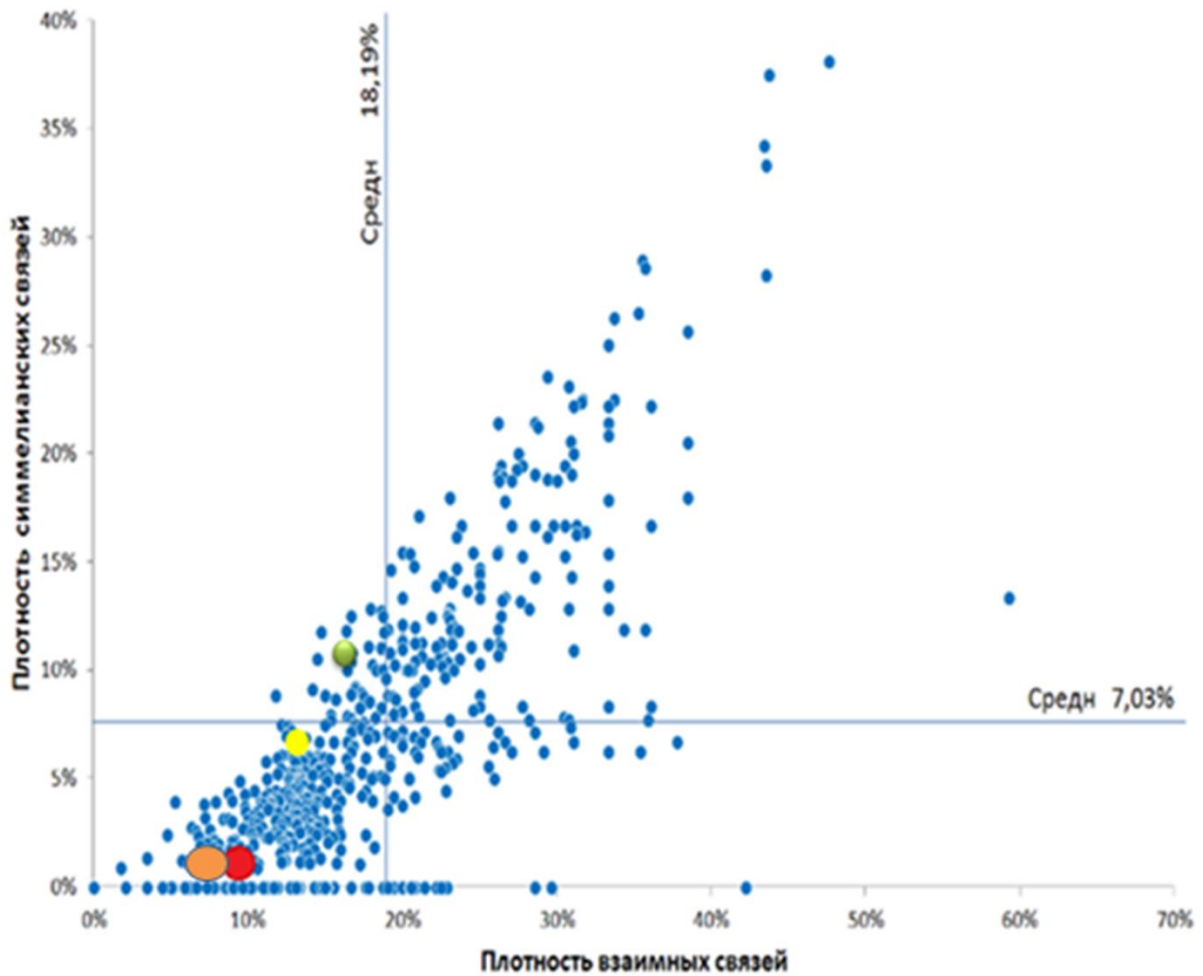


Рисунок 6 – Результаты динамики структуры профессиональных взаимодействий школ России и школ участников исследования

Таким образом, мы видим, что формирование профессионального сообщества обучения проходит в каждой школе по-разному, и это зависит: от количественного состава педагогов, удаленности школы от города, длительности работы сотрудников в одном коллективе, степени доверия в коллективе, количества сотрудников, работающих с момента открытия учреждения и вновь пришедших в школу. Это отражается и на качестве образования в школе.

Профессионал учитель будет менее эффективным в педагогическом коллективе, где низкий уровень социального капитала.

В качестве доказательства Майкл Фуллан приводит исследования McKinsey: «...целенаправленные совместные практики мобилизуют и совершенствуют знание в системе, позволяя учителям узнавать, что делают их коллеги, и учиться у них» [239].

Вероятно, что для повышения симметричных связей в коллективе и выстраивания взаимных профессиональных связей необходимо организовать внутри педагогического коллектива обучение и формировать эффективное взаимодействие педагогических работников, основанное на доверии.

Для того, чтобы проанализировать динамику уровня доверия, в школе № 655, рассмотрим первоначально данные на начало эксперимента (рисунок 7).

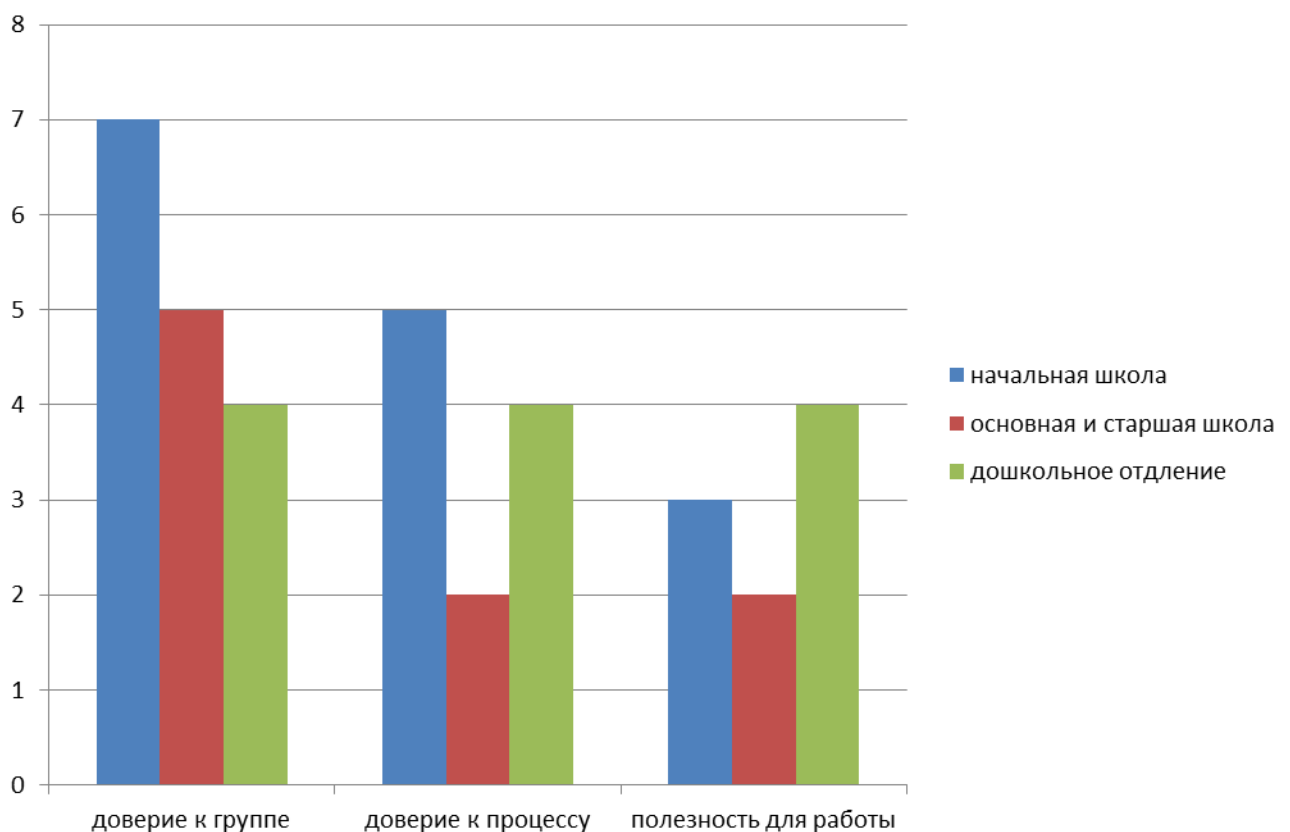


Рисунок 7 – Уровень доверия (сентябрь, 2017г.)

Для получения объективных данных оценки уровня профессионального доверия (сентябрь, 2017г.) применялся метод включенного наблюдения и

инструмент «Шкала» (приложение 3). Где от 1 до 7 оценивался уровень доверия в группе (1 – не согласен, 4 – сомневаюсь, 7 – согласен).

Уровень доверия к группе, к процессу и полезность для работы оценивалась педагогами всей школы. Результаты оценки уровня доверия, с применением метода включенного наблюдения и инструмента «Шкала», (представленные на рисунке 7) совпадают с полученными результатами диагностики педагогов, на основе социологического опроса «Анализ уровня социального капитала», а именно, педагоги декларируют высокий уровень доверия к группе (начальная школа – 7 баллов, основная и старшая школа – 5 баллов), но не видят полезности сотрудничества и совместного взаимодействия в профессиональной работе (начальная школа – 3 балла, основная и старшая школа – 2 балла). В дошкольном отделении, на начальном этапе исследования, уровень доверия к процессу и группе, а также полезность для работы везде одинаковый и составляет 4 балла.

В *начальной школе* педагогический коллектив был разделен на четыре группы по 10-12 человек, принцип деления добровольный. Группа 4 – участники эксперимента, а группы 1-3 участники педагогического коллектива.

Группа 1: уровень эмоционального доверия высокий, уровень профессионального доверия не зафиксирован. Педагоги на вопрос, о каких профессиональных проблемах вы хотите сегодня поговорить, проявили «выплеск» эмоций, жалоб и недовольства системой образования. Что, возможно свидетельствует о низком уровне осознанности и доверия или накопленной усталости.

Группа 2: в состав группы вошли опытные педагоги, проявляющие наибольшее предпочтение школе «советского времени» и осознанно не желающие что-то менять на уроке, только формально транслирующие о ФГОС НОО, но работающие «по старинке». Основная мотивация педагогической деятельности – признание и уважение.

Группа 3: профессиональное доверие не зафиксировано. Общение в группе эмоциональное, с оценочными суждениями и недовольством происходящими изменениями, педагоги больше говорят о личных, чем о

профессиональных темах. Полезной на встрече для педагогов была возможность выговориться.

Группа 4: определили тематику встречи, интересовались и делились техниками для мотивации учащихся.

В основной и старшей школе педагогический коллектив разделился на четыре группы. Участники эксперимента вошли в состав 3 и 4 группы.

Группа 1: уровень эмоционального доверия продемонстрировал один учитель, о профессиональных вопросах никто не высказался. Группа педагогов поддерживала суждения своего коллеги, формально и тактично. Как мы предполагаем, это говорит об отсутствии профессионального доверия в группе.

Группа 2: группа разновозрастная, молодые специалисты и опытные педагоги. Педагоги с интересом обсуждали профессиональные проблемы или другие вопросы, связанные с профессиональным развитием. Однако вопросы организации урока не вызвали интереса и обсуждения. Молодые педагоги проявляли интерес, приглашали на урок, с ожидаем получить обратную связь.

Группа 3: основной состав участников эксперимента по формированию ПСОП – это педагоги, имеющие опыт работы до 1 года. Говорили открыто, уверенно, мотивированы в развитии. Уровень профессионального доверия присутствует, вероятно по причине того, что все педагоги группы имеют одинаковый опыт работы и возраст.

Группа 4: группа с высоким уровнем профессионального доверия (60%), выявлена четкая постановка запроса на обсуждение. Обсуждали профессиональную деятельность по существу, в фокусе рассмотрения группы был вопрос улучшения качества урока. Педагоги делились опытом и методиками. Однако несколько человек занимали позицию наблюдателя за происходящим.

В трех группах отделения дошкольного образования детей, сформированных для психолого-педагогического сопровождения педагогов, зафиксирован высокий уровень уважения, взаимной поддержки и доверия. Педагоги и воспитатели проявляли заинтересованность и включенность при обсуждении намеченных вопросов. Следовательно, в коллективе выстроены и

личные доверительные отношения, и существует высокий уровень профессионального доверия.

Для оценки уровня рефлексии педагогов школы № 655, мы применяли следующие методики: изучение выраженности рефлексивности (автор А. В. Карпов), оценка педагогической рефлексии (автор Е. Е. Рукавишникова).

Опишем методику А. В. Карпова, направленную на по диагностику рефлексивности (приложение 4). Для определения уровня развития рефлексии, педагогам необходимо выбрать степень согласия (совершенно верно, верно, скорее верно, не знаю, скорее не верно, неверно) с 27 утверждениями.

После обработки данных можно сделать вывод о сформированности нескольких видов рефлексии у педагогов, а именно у педагогов сформирована: ретроспективная рефлексия деятельности; рефлексия настоящей деятельности; рассмотрение будущей деятельности; рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми.

На констатирующем этапе эксперимента, в диагностике уровня рефлексии педагогов приняли участие 294 педагога из четырех школ: школа № 655 – 121 человек, школа № 630 – 103 человека, Храбровская школа – 37 человек, Новинская школа – 33 человека.

Результаты диагностики участников экспериментальной группы и контрольной группы, а также «школа-эталон» на констатирующем этапе по методике А. В. Карпова представлены в таблице 2.

Как показывают данные, указанные в таблице 2, большинство педагогов школы № 655 (55,4%) и школы № 630 (57,3%) продемонстрировали низкий уровень выраженности рефлексивности. Низкий уровень рефлексии свойственен человеку, который меньше задумывается над причинами своих действий и поступками других людей, над их последствиями, а так же проявляется в низкой ориентации на самопознание и самоопределение, педагоги затрудняются в выборе средств формирования педагогической рефлексии, не понимают значение обратной связи в формировании рефлексии, не всегда планируют свою

деятельность, могут быть импульсивными, возникают трудности в общении с окружающими их людьми из-за невозможности понять их.

Таблица 2

Уровень индивидуальной меры выраженности рефлексивности педагогов на констатирующем этапе по методике А. В. Карпова

Уровень рефлексии педагогов	Количество человек, участвующих в диагностике							
	Школа №630 (103 чел.)		Школа №655 (121 чел.)		Храбровская школа (37 чел.)		Новинская школа (33 чел.)	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Высокий	7	6,8	9	7,4	7	18,9	4	12,1
Средний	38	36,9	45	37,2	23	62,2	21	63,6
Низкий	58	56,3	67	55,4	7	18,9	8	24,3

У 37,2% (школы № 655) и 36,9% (школы № 630) педагогов обнаружен средний уровень сформированности рефлексивности. На этом уровне педагоги в целом ориентированы на саморазвитие и самопознание, проявляют положительное, но в некоторых случаях неопределенное отношение к различным аспектам профессиональной деятельности и рефлексии, не всегда верят в собственные силы.

Педагоги среднего уровня проявляют частично правильное или правильное понимание содержания рефлексивной компетентности, достаточно владеют психолого-педагогическими знаниями, учебно-аналитическим мышлением, что выражается в понимании обратной связи при реализации рефлексии. Но педагоги могут высказывать свои опасения относительно негативной информации о себе, демонстрировать высокую загруженность и указывать на дополнительную занятость. Отмечается недостаточный уровень методической подготовки, иногда педагоги испытывают трудности с осознанием и оценкой своих профессиональных черт личности.

7,4% педагогов школы № 655 и 6,8% педагогов школы № 630 выявили высокий уровень выраженности рефлексивности. Педагоги этой группы имеют особый склад мышления, что проявляется в склонности к обдумыванию происходящего в профессиональной и личной сфере, к размышлению над действиями и поступками других людей как в прошлом, так и в настоящем и будущем. Они до мельчайших деталей обдумывают свою деятельность, планируют и прогнозируют последствия.

Исходя из полученных данных, был сделан вывод о том, что для педагогов школы № 655 необходимо организовать информационно-методическое сопровождение для повышения уровня развития рефлексии.

Анализируя уровень рефлексии педагогов четырех школ на констатирующем этапе по методике А. В. Карпова, мы зафиксировали, что в Храбровской и Новинской школах большинство педагогов продемонстрировали средний уровень выраженности рефлексивности. Можно проследить зависимость между уровнем рефлексии и симмелианскими связями. Чем больше процент симмелианских связей у школы, тем качественнее социальный капитал организации и выше уровень рефлексии педагогов.

В контрольной школе № 630 можно так же проследить зависимость между уровнем рефлексии и симмелианскими связями. Чем меньше процент симмелианских связей у школы, тем меньше социальный капитал организации и ниже уровень рефлексии педагогов.

Вероятно, что количественный состав педагогов, длительность совместной работы, количество симмелианских и социальных (профессиональных и личностных) связей и уровень рефлексии педагогов будут влиять на формирование ПСОП.

Для изучения рефлексии педагогов на констатирующем этапе применялась также методика Е. Е. Рукавишникова (приложение 5). Результаты определения уровня педагогической рефлексии представлены в таблице 3.

По результатам диагностики, можно сделать вывод, что педагогическая рефлексия в школе № 655 (54,5%) и в школе №630 (55,3%) находится на низком

уровне, а в Храбровской и Новинской школе на среднем уровне (64,9% и 66,7% соответственно). Эти данные свидетельствуют о том, что в экспериментальной школе необходимо развивать педагогическую рефлексию педагогов.

Высокий уровень развития рефлексивной компетентности педагогов составил 6,6% в школе № 655 и 6,8% в школе № 630, что отражается на педагогической деятельности в целом, и не дает в полной мере объективно оценить педагогическую ситуацию и принять осознанное решение.

Таблица 3

Уровень педагогической рефлексии на констатирующем этапе по методике
Е. Е. Рукавишников

Уровень рефлексии педагогов	Количество человек участвующих в диагностике							
	Школа №630 (103 чел.)		Школа СПб (121 чел.)		Храбровская школа (37 чел.)		Новинская школа (33 чел.)	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Высокий	7	6,8	8	6,6	6	16,2	4	12,1
Средний	39	37,9	47	38,9	24	64,9	22	66,7
Низкий	57	55,3	66	54,5	7	18,9	7	21,2

У 38,9% педагогов школы № 655 и 37,9% в школе № 630 выявлен средний уровень, который характеризуется наличием желания осуществлять рефлексию и интереса к саморазвитию, на основе рефлексивной практики решать педагогические задачи. Педагог положительно относится к своей профессии и осознает важность рефлексивных практик, однако испытывает затруднения при осмыслении и анализе педагогической ситуации, присутствуют противоречия и категоричность в суждениях.

К сожалению, педагоги школы № 655 и школы № 630 продемонстрировали также и низкий уровень рефлексии, что характеризуется отсутствием желания осуществлять рефлексию, нет выраженного интереса к саморазвитию и решению педагогических задач на основе рефлексивных практик. Отношение к своей

профессии у педагогов не всегда проявляется положительно. Знания о рефлексии частичные, педагоги испытывают трудности при анализе и осмыслении педагогических ситуаций, противоречия и категоричность в суждениях, рефлексивные практики затрудняются частично сформированными умениями самопознания.

Обобщая полученные данные на констатирующем этапе по двум методикам, определяющим уровень рефлексии педагогов, можно сделать вывод, что в педагогических коллективах школ (№ 655 экспериментальной и № 630 контрольной) выделены три уровня рефлексии (высокий, средний, низкий), но расхождения в количественном и процентном отношении не являются значительными.

Сделаем выводы.

Анализ связей и социального капитала в экспериментальной школе № 655 показал, что 49,8% учителей в начальной школе, 45% педагогов в основной школе, 24% воспитателей в дошкольном отделении не обсуждают с коллегами свою профессиональную деятельность, ряд педагогов находится в профессиональной изоляции. Плотность взаимных профессиональных связей в коллективе из 121 учителя составляет 10%, а плотность симметрических связей всего 1%.

В контрольной школе № 630 уровень социального капитала низкий, плотность профессиональных связей в коллективе из 103 педагогов составляет 9%, а плотность симметрических связей всего 1%.

Уровень социального капитала в «школах эталон» гораздо выше. Так, плотность взаимных связей среди 37 педагогов Храбровской школы (Калининград) составила 17%, а плотность симметрических связей – 11%. Также плотность взаимных связей среди 33 педагогов Новинской школы (Нижегородская область) составила 13%, а плотность симметрических связей – 7%.

Следовательно, необходимо внутри педагогического коллектива школы № 655 формировать эффективное взаимодействие педагогов.

Педагоги декларируют высокий уровень удовлетворённости организацией и своим статусом в ней, заявляют о высоком уровне доверия в коллективе и желании профессионально сотрудничать с коллегами, однако большее количество педагогов отметили, что не хотят, чтобы к ним на урок приходили коллеги. Эти суждения подтверждают расхождение между заявленной позицией педагогов и реальной ситуацией на практике, что так же подтверждено при оценивании уровня доверия по «Шкале». Следовательно, при дальнейших изменениях в организации необходимо учесть возможность возникновения большого сопротивления педагогов.

Результаты диагностики уровня рефлексии педагогов позволили сделать вывод, что большая часть педагогов обладает низким уровнем рефлексии, это позволяет наметить траекторию дальнейшего развития педагогов в профессиональном сообществе обучения педагогов.

2.2. Опыт реализации модели формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики

В параграфе рассматривается опыт реализации модели формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики, показана реализация технологии формирования профессионального сообщества обучения педагогов, сделаны выводы о необходимых и достаточных условиях формирования сообщества.

Прежде чем перейти к описанию формирующего эксперимента, необходимо рассмотреть предпосылки, состояние педагогического коллектива и психологическую готовность педагогов к эксперименту.

Посещение уроков администрацией школы и педагогами позволило выявить негативные тенденции: нервозность и усталость педагогов, негативную реакцию педагогов на то, что в кабинете присутствуют «чужие», недостаточный развивающий потенциал уроков, отсутствие деятельностного подхода в обучении. Одновременно были зафиксированы: профессиональная изоляция, нежелание

педагогов вести между собой честный открытый диалог по вопросам качества преподавания, отсутствие между педагогами профессиональной коммуникации. Важность преодоления этих негативных тенденций еще больше показало необходимость формирования профессионального сообщества обучения педагогов.

В августе 2016 г. в коллективе провели анкетирование, которое выявило, что из-за масштабного увеличения школы и увеличения педагогического коллектива миссия и ценности школы, согласованные в 2010-2011 учебном году, большинством вновь принятых педагогов не разделяются. Педагоги не принимают и не разделяют ответственность за то, какой школа является сегодня и станет в будущем. На педагогическом совете, проведенном в августе того же года, всем коллективом были рассмотрены ранее сформулированные видение, миссия и ценности. После совместных обсуждений педагогическим коллективом был составлен перечень направлений развития школы и согласовано общее видение развития, сформулирована миссия и ценности педагогической деятельности.

Постеры с миссией, видением и ценностями школы были распечатаны и размещены при входе в каждый корпус. Однако надо понимать, что недостаточно просто вывесить ценности и миссию школы, надо чтоб все участники образовательного процесса понимали смысл каждого слова, осознавали и разделяли ценности.

В дальнейшем все встречи субъектов образовательного процесса завершались вопросом: «Как то, что мы делаем, продвигает нас к достижению цели?». Это оказало влияние на изменение культуры в школьном коллективе, то есть на переход от культуры изоляции, когда каждый сам по себе, к культуре совместной деятельности.

Важно отметить, что при экспериментальной работе необходима готовность педагогов к такой деятельности, готовность педагогов поставить себя в трудное, «уязвимое» положение, в ситуацию ошибок. Ведь любые изменения связаны с риском, с необходимостью «выхода из зоны комфорта».

Мы сделали ставку на доверие, взяв в работу сообщества девиз: «От доверия педагогов друг другу зависят и мотивация, и результативность». Для формирования культуры и укрепления доверия в педагогическом коллективе было предложено:

- дополнить материалы по вопросу формирования доверия, размещенные на корпоративном портале,
- обсудить книгу Фрэнсиса Фукуямы «Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию».

Также при проведении формирующего эксперименты для нас были важными идеи ПСОП: сосредоточиться на обучении, построить культуру сотрудничества, обеспечить нацеленность на результат.

На начало эксперимента в образовательной организации отсутствовала культура взаимодействия и рефлексивная практика педагогов, поэтому к участию в формировании ПСОП был приглашен не весь педагогический состав. Были сформированы три пилотные или экспериментальные группы, численность которых позволила бы достичь установленных результатов и целей.

Установленные две цели показывают два направления работы, и с педагогами, и с учащимися:

- 1) формирование сообщества обучения педагогов, направленное на повышение качества преподавания,
- 2) повышения уровня педагогической рефлексии.

Цели соотносятся с ведущими идеями исследования:

- с идеями формирования ПСОП: сосредоточиться на обучении, построить культуру сотрудничества, обеспечить нацеленность на результат,
- с идеей о педагогической рефлексии как ядерном образовании технологии формирования сообществ обучающихся педагогов или определяющей матрице,
- с идеей о рефлексивной практике в широком смысле как хронотопе образования взрослых обучающихся.

В первой теоретической главе был обоснован *андрагогический* и *рефлексивно-деятельностный* подход и соответствующие им принципы

(непрерывности, опоры на собственный опыт, открытости и нелинейности в обучении взрослых, рефлексивности).

К проведению формирующего эксперимента мы приступили с начала 2017-2018 учебного года. В сентябре было сформировано 12 триад, в состав которых входило 36 педагогов. В начальной школе 4 триады – 12 учителей, в основной и старшей школе 5 триад – 15 учителей, в дошкольном отделении 3 триады – 9 учителей.

На рисунке 8 представлено процентное соотношение состава групп обучающихся педагогов с учетом опыта работы.

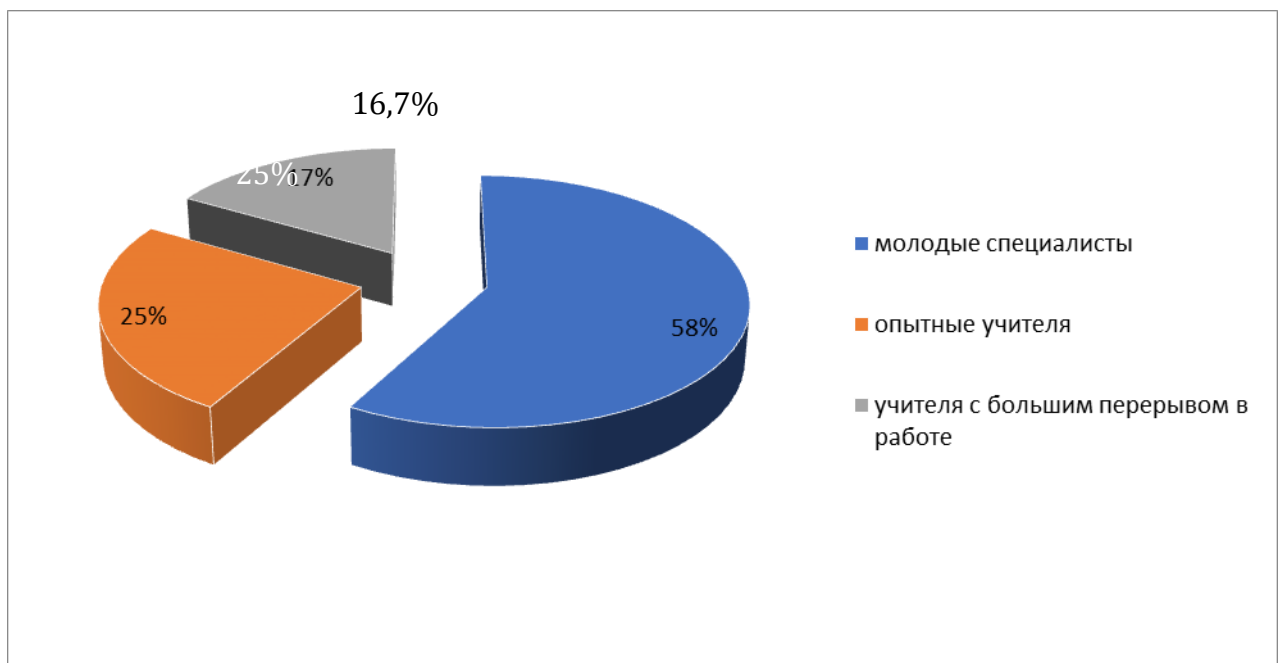


Рисунок 8 – Процентное соотношение состава обучающихся педагогов

Кураторы приглашались на основе данных исследования социального капитала и профессионального рейтинга, также учитывался принцип добровольности и желание принять участие в эксперименте. Все кураторы прошли обучение. После обучения, кураторы начали встречаться со своими парами обучающихся педагогов. В конце сентября, на первой установочной встрече, все 12 триад (триада: куратор и 2 обучающихся педагога) определили правила встречи (когда, как часто, в каких социальных сетях информируют друг

друга и прочие организационные моменты). С учетом профессиональных дефицитов педагоги выбрали, над какими проблемами они будут системно работать и выявили критерии для оценивания и наблюдения за профессиональной деятельностью.

Рассмотрим более подробно, как проходила апробация модели формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики.

Технологический компонент модели включал в себя собственно технологию формирования профессионального сообщества обучения педагогов, техники и приемы рефлексии, а также техники и приемы сопровождения педагогов.

Рассмотрим первоначально последовательность этапов технологии формирования профессионального сообщества обучения педагогов: организационный, этап проблематизации, обучающий, трансформационный, итоговый/практический (рисунок 9).

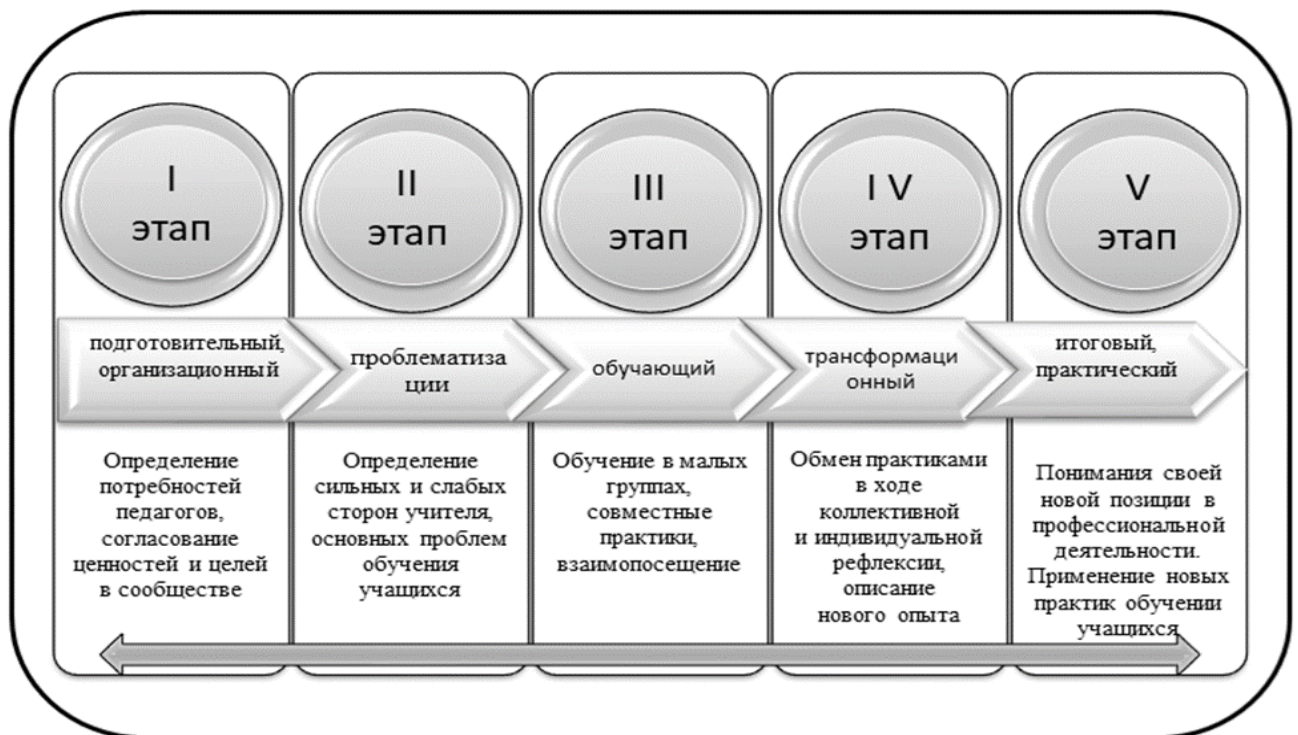


Рисунок 9 – Технология формирования профессионального сообщества обучения педагогов

На первом *организационном этапе* были определены дефициты и потребности педагогов для формирования индивидуальных траекторий профессионального развития каждого педагога (внешние курсы повышения квалификации, проекты, стажировки и пр.), и сформированы группы, в которых происходило согласование ценностей и целей в сообществе.

Именно на этом этапе происходил запуск кураторской методики, включающий два этапа:

1. Выбор обучающихся педагогов и формирование пар равных по профессиональным статусам. Например: два опытных педагога, находящиеся в изоляции с одинаковым опытом работы.

2. Выбор куратора для пары. Куратор опытный и пользующийся авторитетом у педагогов, но без директивного подхода. Куратор выступает в роли наставника.

Члены команды обсуждали, как они могут, опираясь на сильные стороны обучения, устранить слабые. Эти данные были зафиксированы.

На втором *диагностико-рефлексивном или этапе проблематизации* определялись «сильные и слабые стороны учителя» в процессе обучения и основные проблемы в обучении учащихся в конкретных классах данной школы.

Во время этого этапа, участники группы (триады) договорились о понимании потенциальных стратегий для улучшения своей практики и результатов обучения учащихся. Учителя в ходе совместного обсуждения также договорились, какие конкретные методы и технологии следует применять на уроке. Учителя определили: как собрать доказательства и оценить выбранные ими стратегии и подходы к улучшению своей практики и результатов обучения учащихся. Для этого каждому педагогу необходимо ответить на рефлексивные вопросы: как я пойму, что учащиеся поняли? Как узнаю, кто чему научился? Как вести урок? Как поддержать каждого учащегося? Как мои педагогические действия помогут обучению учащихся? Как оценить то, чему научились учащиеся? Насколько будет эффективна, используемая мною система

оценивания? Как эта система оценивания даст мне понять, чему научились учащиеся и какие трудности у них существуют?

На этом этапе часть педагогов продолжила работу по кураторской методике, реализуются третий и четвертый шаги:

Шаг 3. Выбор или составление структуры протокола для наблюдений на уроке. Например, наблюдают за одним аспектом – сколько времени проходит с момента того, как учитель задал вопрос учащимся и верным ответом на него. В протоколе фиксируется время, предоставленное учащимся на обдумывание вопроса.

Шаг 4. Встреча группы (куратор и 2 обучающихся педагога) не позднее 2-х дней (48 часов) после посещения урока. На встрече обсуждаются протоколы наблюдений, проводится самооценка, взаимооценка и рефлексия всех присутствующих педагогов.

Во время этого этапа участники группы договорились о своих обязанностях и согласовали: даты встреч; когда состоится урок; какова продолжительность посещения; где проходит урок, местоположение учителя-наблюдателя в классе; что скажем учащимся о присутствии другого учителя на уроке; возможность взаимодействия наблюдателя с учащимися; тема урока в контексте программы; деятельность учащихся на уроке; планируемые результаты урока; возможно обсуждение учебного материала; форму сбора данных (протокол, анкета, записи, видеосъемка, аудиозапись); когда будет получена обратная связь по уроку, и что будет обсуждаться на встрече.

Также на этом этапе был согласован измеряемый, целенаправленный аспект (вопрос) для работы, связанный с результатами учащихся, определены критерии оценки эффективности и измерения влияния на результаты учащихся. Здесь же выбраны вопросы для последующего обсуждения: рефлексивные вопросы для учителя до и после урока: чему я буду учить...? Чему научились учащиеся...? Каковы учебные цели...? Что делали (будут делать) учащиеся на уроке...?

Уже на этом этапе есть первые организационные результаты.

На данном этапе все участники объединены по группам и имеют общее понимание сущности ПСОП, обозначены ожидания от участия в ПСО каждого педагога, договорились о своих обязанностях, есть понимание, что и как делать. Прежде чем перейти к коммуникативным практикам следующего компонента следует определить точный порядок действий: обсудили модель формирования ПСОП вместе со всеми; согласовали методы работы в ПСОП; определили, кто будет координировать процесс; согласовали даты посещения уроков и встреч на рефлексивные практики; определили конкретные вопросы или проблемы (основанные на анализе данных) над которыми будет работать ПСОП; обозначили, что фокус внимания связан с результатами учащихся; установили критерии для оценки и измерения результатов работы ПСОП.

На третьем обучающем этапе осуществляется управление профессиональным контентом обучения и проводится обучение в малых группах, взаимопосещение уроков, совместные обсуждения практик в формате рефлексивных сессий.

Конкретное обучение осуществлялось на основе различных стратегий и методов, включая теоретическое и практическое применение. На этом этапе были определены лучшие стратегии, выбраны аспекты, имеющие наибольшее потенциальное воздействие для возможности проверки и оценки участниками группы результатов педагогической деятельности в области обучения учащихся. Здесь каждый учитель отвечал на вопросы: Какие новые методы могут улучшить мою практику? Как моя новая методика преподавания влияет на ученика? На этом этапе была проведена работа с использованием совместных практик и взаимопосещения на основе кураторской методики.

Кураторская методика повторяется по спирали и состоит из двух шагов:

- выбор нового аспекта наблюдений,
- усложнение взаимодействий пары; на этом шаге куратор может поменять участников или добавить новых.

На первых этапах внедрения кураторской методики пары были постоянными из-за сложности выстраивания доверительных отношений, в том числе при взаимных посещениях уроков.

Куратор помогал педагогам обсудить результаты наблюдения за уроком, составить протокол для следующего посещения урока, правильно сформулировать задачи, провести взаиморефлексию между педагогами, определить вопросы для следующих встреч, а также разрешать ситуации при возникновении конфликта на личностном уровне.

Во время посещения урока педагог-наблюдатель анализировал какой-то определенный аспект урока, который обсуждался на встрече с куратором, тем самым создавались предпосылки совершенствования деятельности за счет рефлексии.

На *четвертом трансформационном* этапе, этапе *концептуализации и трансформации знаний (роста мастерства учителя)*, – осуществлялся обмен практиками и опытом в ходе коллективной и индивидуальной рефлексии.

Этот этап превращает знания в концептуальное мастерство с учетом коллективной ответственности и обеспечивает точку отсчета для нового уровня рефлексии. Во время этого этапа были апробированы стратегии улучшения практики, собраны данные об изменениях и выстроена обратная связь о влиянии изменений, основанных на данных, которые фиксируются в протоколах наблюдений. Необходимо подчеркнуть, что прогресс и обратная связь разделяются ПСОП, т.е. собранными данными педагоги готовы поделиться, продолжают обсуждения эффективности новых стратегий, методов и методик и сбор доказательств об их влиянии на качество обучения. Как мы поймем, что используемая стратегия и тактики на уроке обеспечили высокое качество преподавания и обучения учащихся? Что и как делать, если учащиеся не поняли учебный материал? Здесь особенно важна степень доверия в коллективных практиках при взаимодействии педагогов.

На *итоговом практическом пятом этапе реализации технологии* происходило более широкое внедрение новых практик в реальный

образовательный процесс на основе понимания педагогом своей новой позиции в профессиональной деятельности. Во время этого этапа совместно с куратором обсуждались конкретные измеряемые результаты работы ПСОП. Обратная связь проявилась в объективном взгляде, самооценке учителя на свою профессиональную практику. Продуктивно, когда в вопросах есть вызов, который провоцирует рефлексию учителя с целью более глубокого понимания своей позиции, авторства в профессии. Обратную связь продуктивно давать в течение двух дней, иначе многие детали забываются, это условие оговаривается на первом этапе. Предметом совместного обсуждения были следующие вопросы: какие достигнуты результаты, которые педагоги ставили перед собой; как могли бы они улучшить образовательный процесс для достижения необходимых результатов.

Обсуждение велось на основе алгоритма для обратной связи. При наблюдении за конкретными аспектами урока: как прошел урок? Что Вы планировали? Насколько были достигнуты цели? Каковы сильные стороны урока? Что в следующий раз Вы сделаете по-другому?

Рефлексия – ключевой момент в этом процессе, в ходе самооценки и взаимооценки учителя лучше понимают свой опыт. Чем продуманнее и чаще осуществляется рефлексия, тем более осознанно учитель будет проводить урок и фиксировать, чем заняты учащиеся во время урока. Происходящая трансформация знаний создавала условия для анализа стилей обучения, мастерства, авторской позиции, устремленности к постоянному совершенствованию на основе рефлексии и непрерывной профессиональной коммуникации.

Вначале исследования мы зафиксировали, что часто обратная связь носила нулевой или отрицательный эффект. Следует отметить, что педагогов необходимо обучать правильно давать обратную связь и уделять этой процедуре особое внимание. Так участникам были предложены следующие вопросы: что мне дала обратная связь? Что следует изменить в моей практике обучения? Чему я научился у коллеги? Что буду применять далее в своей практике?

Необходимо подчеркнуть, что на каждом этапе необходимо сделать акцент на то, что уроки посещаются не с целью оценки педагога. Основная задача учителя, проводящего урок, заключается в рефлексии для оценивания решения текущих вопросов по наблюдаемому аспекту обучения учащихся.

Отметим трудности, с которыми мы столкнулись при реализации технологии формирования ПСОП.

Часть участвующих в проекте педагогов, проявляли недовольство, вероятно оно возникало по двум причинам: нехватка времени для экспериментальной работы при большой загруженности, недовольство снижением нагрузки и соответственно заработной платы.

Как решалась проблема определения времени встреч? Понятно, что должно быть «специальное» время для встреч и осуществления педагогической рефлексии, время для встречи координатора с кураторами, проведения их совместных рефлексивных практик и самооценивания. Проблема, возникающая при составлении графика встреч, связана с большой педагогической нагрузкой учителей. Корректировка педагогической нагрузки до 23 часов вызвала раздражение и недовольство со стороны учителей, так как уменьшение нагрузки связано с уменьшением и в оплате труда. Для снятия отрицательных эффектов нами совместно с администрацией школы было разработано положение о качестве и эффективности работы, на основании которого у педагогов появилась возможность компенсировать свои потери в зарплате при уменьшении часовой нагрузки и улучшении качества преподавания и подготовки к уроку.

В ходе самооценки, после посещенных уроков у некоторых педагогов, кто завышал свою самооценку, возникало сопротивление, неприятие ситуации, но после системной постоянной совместно рефлексии раздраженность снижалась, самооценка становилась осознанной и объективной.

На основе регулярных встреч участники эксперимента, с учетом разработанных критериев и понятных инструментов, осуществляли рефлексию собственной деятельности и фиксировали изменения в тетради профессионального развития («рефлексивный дневник педагога») или/и в тетради

куратора на встрече. Применялись следующие инструменты: шкала, колесо развития, уточняющие вопросы, активное слушание.

Важно подчеркнуть, что куратор также оценивал уровень профессионального развития педагогов с помощью инструмента «колесо развития». Это давало возможность после обсуждения протокола наблюдения, провести самооценку.

Также куратор после каждой встречи проводил анализ и по разработанным критериям отмечал динамику своего профессионального продвижения при работе с группой.

Необходимо отметить, что в ходе экспериментальной работы стало понятно, что для развития уровня доверия в коллективе нужен еще один специалист, так появился квалифицированный психолог, который выполнял работу ментора. Педагогам совместная работа с ментором была полезна. Кураторы учитывали в своей деятельности полученные инструменты от ментора, начиная с вопросов, которые он задавал на каждой встрече. Работа ментора с педагогическим коллективом была направлена на преодоление сопротивления, которое возникает при любых изменениях. С января 2018 года снизилась тревожность, увеличился уровень доверия к происходящим процессам в школе. Следует отметить, что процесс изменений не быстрый и требует терпения и поддержки. Педагоги сообщества обучения, повысив уровень своего профессионального доверия, с гордостью представили опыт своей работы на общих встречах в «Час педагогического мастерства».

Также на этом этапе внедрения технологии стало понятно, что педагогам необходима более подробная информация о сущности рефлексии, факторов ее развития, особенностей развития рефлексии в профессиональной деятельности, в том числе в различных сферах деятельности; отбор содержания для рефлексивных практик при встрече с куратором, координатором, психологом/коучем, применение активных форм работы, позволяющих активизировать мотивацию педагогов к систематической рефлексии в профессиональной деятельности; использование специальных упражнений и приемов для отработки умений и

навыков рефлексии; проведение тренингов, индивидуальная и групповая работа со специалистом с проигрыванием ролей, демо-сессии с демонстрацией особенностей рефлексивных практик.

Так же, в работу на этом этапе была введен прием «Сильные вопросы» по 6 ключевым элементам:

1. Описание – Что случилось? (необходимо просто описать ситуацию, не высказывать своих суждений и не делать выводы);
2. Чувства – Какие чувства и эмоции вы испытывали? (необходимо описать, а не анализировать);
3. Оценка – Что было хорошего и плохого в полученном опыте? (необходимо оценить ситуацию);
4. Анализ – Что можно взять из этой ситуации? (могут быть свои и сторонние идеи, которые помогут раскрыть смысл того, что случилось. Что произошло на самом деле? Может быть опыт, приобретенный другими людьми, находящимися в этой ситуации);
5. Вывод – Какой вывод сделаете из данной ситуации? (корректно сделать вывод об уникальности личности, о произошедшей ситуации);
6. Действия – Что в следующий раз вы будете делать по-другому в подобной ситуации? (Какие шаги сделаете на основании того, что узнали? Что будет в вашем плане действий?).

Таким образом, на этом этапе в ходе формирующего эксперимента была уточнена процедура педагогической рефлексии и предложен технологический алгоритм:

- 1) психологическая готовность к рефлексии,
- 2) выработка критериев успешности педагогической деятельности,
- 3) осознание собственного педагогического опыта на основе сопоставления с эталонными представлениями об успешности,
- 4) анализ изменений, происходящих в преподавании.

Таким образом, проведенный эксперимент позволил нам уточнить содержание следующих принципов осуществления продуктивной рефлексии при работе группы педагогов:

1) *Принцип обратной связи.* Рефлексивная практика выступает как осознание каждым участником действий педагога как решения той или иной педагогической задачи, и очень важно прибегать к обратной связи: что получается, что нет, что хорошо, что требует доработки в решении педагогической задачи, как было выстроено взаимодействие с учащимися, какое результат планировался, что получили, почему. Важным условием здесь выступает соблюдение педагогической этики.

2) *Принцип рефлексивного круга.* Рефлексивная практика становится эффективной в том случае, если никто из участников не занимает позицию наблюдателя, а каждый анализирует свою деятельность и деятельность другого на равных, когда участники по очереди обозначают свою позицию честно и открыто.

3) *Принцип минимизации оценивания друг друга.* При эффективной рефлексивной практике педагоги не оценивают друг друга, а выстраивают обсуждение в плоскости средств, методов, приемов, методик, которые применяются в образовательном процессе. Педагоги сосредотачивают внимание на том, что получается, что нет, что эффективно в данном классе при данных условиях, а что не работает.

Аналитико-результативный компонент модели включает в себя критерии эффективности формирования ПСОП, рост уровней развития рефлексии педагогов, рост уровней доверия в коллективе, рост качества преподавания.

В ходе проведения эксперимента нам удалось зафиксировать, что рост уровня развития рефлексии педагогов происходит по следующим показателям:

- обретение новых смыслов педагогической деятельности;
- целостное видение педагогической ситуации, своих положительных действий и своих недостатков в преподавании;

– трансформация личностного профессионального опыта в знание и преобразование / изменение собственной педагогической деятельности, развитие способов действия рефлексии;

– расширение спектра оценочных суждений своих действий (методических, дидактических, педагогических, культурных и др.).

Формирующий эксперимент показал значимость организационных изменений. Организационные изменения потребовали соблюдения определенных условий.

Первое условие - условие ритмичности встреч. Для проведения рефлексивных практик и обучения современным педагогическим технологиям и методикам необходимо было не просто выделить время для встреч педагогов и их совместной работы, а определить постоянный ритм этих встреч. Возникла необходимость как минимум в течение часа (время могло корректироваться с учетом рассматриваемых вопросов на встрече), один раз в неделю проводить регулярные встречи. Одной из проблем, которую необходимо было решить, найти время для встреч удобное для всех педагогов.

В начале 2017 учебного года расписание занятий в школе было составлено таким образом, чтобы педагоги встречались для сотрудничества. Встречи проходили для всего коллектива, как час профессионального мастерства. Педагоги, участвующие в технологии формирования ПСОП, встречались отдельной группой, а другие учителя делились друг с другом в группах по 7-10 человек своими педагогическими находками для повышения качества образования и мотивации учащихся.

Одним из зафиксированных положительных результатов, не прогнозируемых нами, стал следующий результат: педагоги, участвующие в технологии формирования ПСОП самостоятельно стали организовывать встречи на больших переменах. В последующем этот зафиксированный результат учитывался при составлении графика дежурства педагогов по школе и на перемене.

Расписание, для часа профессионального мастерства, было составлено следующим образом:

- воспитатели дошкольного отделения встречались каждую среду месяца во время дневного сна воспитанников;
- учителя начальной школы приходили к восьми утра, первый урок начинался в 9:20 продолжительностью 40 мин. Учащихся встречали и проводили зарядку и завтрак, по составленному расписанию (8:30–9:00) организаторы.
- учителя основной и старшей школы, в четверг проводили шесть уроков по 40 мин с 8:30, что позволило проводить час профессионального мастерства в 14:00.

Незначительные корректировки расписания, дали возможность постоянного ритма встреч – один раз в неделю для профессиональной коммуникации без увеличения рабочего дня.

В технологии формирования ПСОП часовые встречи включали в себя два важных инвариантных компонента: установочная планерка (15 мин), «работа в малых группах по вертушке» (одна группа работает по технологиям и методикам в формате рефлексивных сессий, другая группа проходит тренинг с психологом по вопросам психолого-педагогического сопровождения).

Психолого-педагогическое сопровождение осуществлял педагог-психолог, выполняя роль ментора, задавая уточняющие вопросы, помогая выстроить траекторию профессионального развития педагогов.

На каждой групповой встрече ментор фиксировал в протоколе уровень профессионального доверия педагогов. Ментор задавал присутствующим на встрече вопросы: о чем вы сегодня хотите поговорить, уточнял запросы группы, предлагал участникам высказать свою точку зрения, применял разнообразные техники: «Что бы вы сделали в этой ситуации?», «Что сегодня на встрече было ценного и полезного для вас?».

Также педагогам понадобилась информационная поддержка по следующим вопросам: психологическое равновесие, методы по снижению стресса и

профессионального выгорания, мотивация, осознанность, работа с учащимися, имеющими проблемы в развитии и др.

Второе организационное изменение было связано с управлением - введением роли координатора для реализации принципа обратной связи и быстрого реагирования на текущие ситуации. Один из заместителей был назначен координатором проекта на всех ступенях школы.

Координатор, после формирования группы кураторов, провела с ними в августе и сентябре обучение, в процессе которого формировались навыки рефлексии у кураторов, а именно навыки активного слушания и умения задавать разные по типу вопросы: открытые, закрытые, вопросы с «почему» (почему это для вас важно?) и «волшебные вопросы» (Если бы у вас был ответ, каким он мог быть?). Теоретические материалы, видео лекции, протоколы для наблюдений, задания для кураторов групп размещались на сайте. В электронных формах (google) куратор фиксировал активность группы, а педагоги могли оставить обратную связь или задать вопрос. На сайте, в разделе «Нормативные документы проекта», были размещены приказы и положения, регламентирующие деятельность групп обучения.

Важно отметить, что не только встречи куратора с педагогами, но и встреча координатора с кураторами носили системный характер. Встречи координатора проводились два раза в месяц, были фиксированы по времени и дню недели. Встреча с кураторами в начальной школе – каждый второй и четвертый вторник месяца в 8:00. С кураторами основной и старшей школы – в 8:00 каждую вторую и четвертую среду месяца. В дошкольном отделении координатор встречалась с кураторами - каждый второй и четвертый вторник месяца в 13:00. Стабильность и определенность по длительности встречи координатора с кураторами помогла снять лишнее напряжение по времени занятости участников встречи. С учетом регламента встречи в 30 минут каждый куратор информировал координатора только по существу вопроса, четко формулируя основную мысль.

На встрече координатор вел протокол, где фиксировал озвученные кураторами изменения в работе, планы на следующий период и сложности,

которые возникают в ходе встреч с обучающимися педагогами в группе. Каждая встреча включала в себя несколько основных вопросов, ответы на которые кураторы готовили заранее: «Что у вас хорошего происходило? Что можно улучшить? Какую помощь вы бы хотели получить? Что полезного сегодня для вас было на встрече?».

А также были подготовлены вопросы для рефлексивной практики кураторов: «Что вы можете отметить относительно вашего участия в этой ситуации? Как воспринимается ваша речь, когда вы даете обратную связь?». Кураторы фиксировали свои ответы в рефлексивных блокнотах. Координатор после встреч так же фиксировал в своем рефлексивном журнале ответы кураторов и их самооценку. Протокол встречи размещался на сайте и отправлялся каждому куратору на корпоративную почту.

Следует отметить, что участникам сообщества важно знать о происходящем в других группах, поэтому координатор информировал кураторов о работе других коллег. Чтобы выстроить доверительные отношения, координатор, располагая полной информацией о каждой группе проекта, не обсуждает трудности и проблемы других групп или конкретных людей. Координатор, без указания личности, приводил примеры хороших находок и в работе. Мы зафиксировали, что когда координатор информировал кураторов о положительной динамике, или трудностях с выходом из этих затруднений, то участники встречи вдохновлялись на дальнейшую работу и более искренне в последующем делились своими ситуациями. Из рефлексивного эссе одного из кураторов: «...истории наших коллег вдохновляют, понимаешь, что ты не один «варишься в собственном котле» происходящего».

С кураторами координатор постоянно обсуждал основные компетенции, которые им необходимы для работы с группой педагогов. Было предложено каждому куратору разработать критерии необходимых компетенций, а затем оценить собственное развитие. Оказалось, что объективно оценить свои компетенции может не каждый педагог. И только после проведения самооценочных процедур, их обсуждения и рефлексивной практики с

использованием инструмента «колесо компетенций» педагогам удалось выйти на более качественный уровень обсуждения своих компетенций.

Следует отметить, что полученный опыт в разработке критериев оценивания и рефлексия по объективной самооценке в последующем помогла кураторам, когда они разрабатывали критерии для аспектов наблюдений на уроке.

Кураторами было предложено разработать рабочий блокнот для удобства при проведении встреч, так как отдельные листы с записями были неудобны. Итоговый вариант рефлексивного Блокнота куратора (приложение б) был представлен кураторами через три месяца работы.

Качество учебного процесса на уроке мы определяли на основе обратной связи с учащимися. Учащиеся отвечали, чем они были заняты на уроке у конкретного педагога (приложение 7). Учителя декларировали, что все уроки проводятся с учетом ФГОС, добровольно согласились на проведение анкетирования учащихся.

Однако первое же анкетирование показало несогласование между тем, что говорят педагоги о своей работе, и что фиксируют учащиеся о видах деятельности на уроке. Так опрос учащихся показал:

- Списывал(а) с доски – 60% учащихся;
- Молча слушал(а) учителя – 87% учащихся;
- Конспектировал слова учителя – 65% учащихся;
- Записывал(а) под диктовку учителя – 80% учащихся.

В ходе анкетирования открылись проблемы, которые надо было решать, чтобы изменился урок в сторону деятельностного формата, чтобы произошел переход от информирования к активизации учебно-познавательной деятельности учащихся и организации их деятельности на уроке.

Первое анкетирование было проведено в марте 2017 года, в нем принимали участие 760 учащихся с 3 по 11 класс.

Повторное анкетирование проводилось в марте 2018 года – 355 учащихся 5-11 классов. Учащихся 3-4 классов не анкетировали, так при анализе результатов

первого анкетирования было выявлено: учителя объясняют, смысл вопросов, учащиеся дают ожидаемые ответы.

Сравнивая результаты анкетирования 2017 и 2018 гг. (рисунок 10), когда в течение шести месяцев формировалось профессиональное сообщество обучения педагогов, мы заметили изменения и при обучении учащихся.



Рисунок 10 – Сравнительный анализ анкетирования учащихся

Зафиксированные результаты позволили увидеть динамику:

- суждение «Участвовал(а) в обсуждении» – выбрали 78% учащихся, что 9,8% больше предыдущего измерения;
- суждение «Молча слушал(а) учителя» – выбрал 81% учащихся, показатель уменьшился на 6%;
- суждение «Записывал(а) под диктовку» – выбрали 75% учащихся, показатель уменьшился на 4,2 %;
- суждение «Работал(а) в группе» – отметили 67% учащихся, показатель увеличился на 7%.

При формировании ПСОП мы столкнулись со стереотипами педагогов. Важно понимать, что стереотипы профессионального поведения меняются очень медленно и для работы со стереотипами необходимо время и системная рефлексия. Именно системная рефлексия способствует профессиональному развитию педагогов и вызывает потребность к представлению своих результатов коллегам. Тем самым дискуссии дают возможность каждому учителю обратиться к коллегам и рассказать о своем опыте, неудачах и педагогических находках. В ходе продвижения в работе каждый член команды понимает, какой прием работает, а какой нет. Педагоги с интересом обсуждали новые стратегии, реализация которых направлена на повышение качества успеваемости учащихся.

Для систематизации и описания своего рефлексивного опыта педагог обозначал предмет рефлексии: что происходило? Затем фиксировал ощущения: что чувствовал? О чем думал? Из-за чего переживал? Далее, оценивая свой опыт с учетом реакции окружающих, он делал вывод о приобретении позитивного или негативного опыта. При этом анализу подвергалось и то, что способствовало или препятствовало успеху, чему научился педагог. Построение прогностической рефлексии требовало ответа на вопрос: что может быть сделано в следующий раз, если подобный опыт повторится, что в следующий раз педагог сделает по-другому в своей профессиональной деятельности?

Был обнаружен неожиданный результат, зафиксированный в ходе эксперимента:

- педагоги проявляют интерес одновременно выступать в двух ролях, как куратор в одной группе и как обучающийся педагог в другой группе;
- самоорганизация педагогов в группы для решения возникающих рабочих вопросов. Необходимо особо подчеркнуть, что педагоги, участвующие в формирующем эксперименте, объединялись со своими коллегами и информировали администрацию о своих намерениях уже новой группой работать с конкретными педагогическими задачами;
- обмен педагогическими практиками между педагогами разных ступеней школы, которые самостоятельно договаривались и встречались в

свободное время или также стали посещать уроки друг у друга, применяя метод включенного наблюдения.

Таким образом, в ходе формирующего эксперимента было подтверждено, что для формирования сообщества необходимо соблюдение двух групп условий: организационных и андрагогических.

Организационные условия включают в себя:

- формирование малых групп, распределение ролей в сообществе обучающихся педагогов,

- введение роли координатора для реализации принципа обратной связи и быстрого реагирования на текущие ситуации,

- наличие другого (ментора, коуча, наставника) человека, задающего другую планку или другой фокус рассмотрения педагогической деятельности на основе абстрагирования и перехода учителя к роли «наблюдателя».

- обеспечение ритмичности встреч в сообществе, изменение режима работы педагогов.

Андрагогические условия включают в себя:

- *положительная мотивация, понимание значимости данной работы в сообществе:* педагог сознательно и добровольно принимает решение с осознанием того, зачем участвовать в этом сообществе, в фокусе целеполагания – положительные результаты учащихся,

- *направленность сообщества на опыт деятельности и отдельные профессиональные педагогические действия, надпредметность в обучении:* обучающиеся педагоги разных предметных областей, в фокусе обучения – приемы, методы, практики, компоненты урока или ракурсы деятельности педагогов и учащихся,

- принятие педагогом рефлексивной позиции, развитие активного слушания, умения отвечать на вопросы, умения абстрагироваться, принимать и давать «обратную связь»,

– условия доверия и взаимопомощи: обсуждения в группах строятся на уважении и доверии: делать, а не говорить; взаимопомощь друг другу в подготовке к уроку, в наблюдении урока, в совместной рефлексии урока.

Сделаем выводы.

В ходе экспериментальной работы была апробирована теоретическая модель формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики. Апробация выявила необходимость корректировки содержания ряда компонентов, а именно, содержательно-ориентировочного, частично технологического и коммуникативного.

Также в ходе формирующего эксперимента, на основе полученных данных о «школах-эталон», была уточнена совокупность условий, направленных на эффективную реализацию модели формирования ПСОП: как организационных, так и андрагогических.

Нами сделан вывод о том, что масштабировать модель формирования ПСОП возможно, но при условии высокого уровня культуры и рефлексии педагогов, их осознанности и готовности коллектива к изменениям. Все изменения в педагогических коллективах, наилучшим образом, начинать в малых группах и проводить поэтапно.

В параграфе 1.3. мы выдвинули предположение, что хронотоп рефлексивной практики может совпадать с деятельностью профессионального сообщества обучающихся педагогов и включать следующие компоненты: пространство – время, цель – мотив – результат участников рефлексивной практики, действия участников в пространстве и во времени. Проведение формирующего эксперимента позволило проверить утверждение о совпадении хронотопа рефлексивной практики и деятельности сообщества обучения педагогов, что показано на рис. 11.

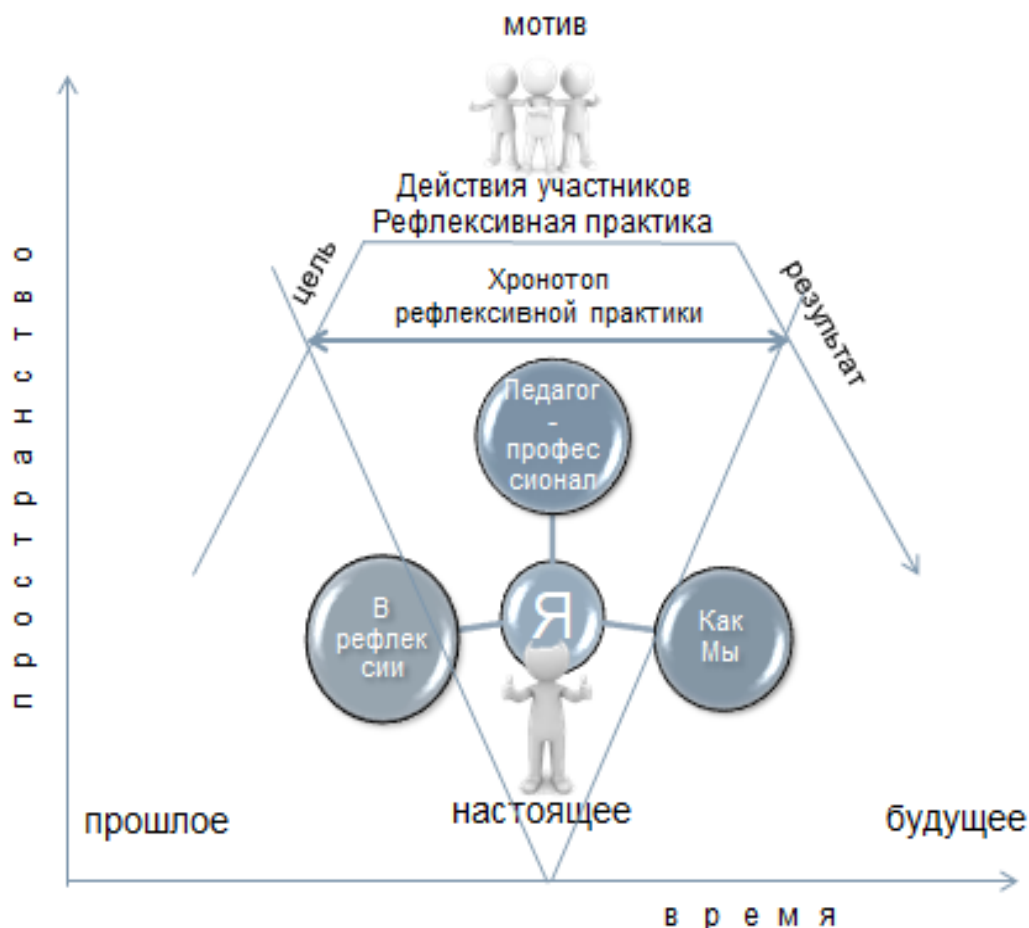


Рис.11. Совпадение хронотопа рефлексивной практики и деятельности сообщества обучения педагогов.

Пространство рефлексивной практики – сообщество обучения как группа педагогов, имеющая согласованные цели и ценности и выработавшая совместные критерии оценивания качества педагогической деятельности и урока.

Время индивидуальной рефлексии – постоянно: рефлексия «о педагогической ситуации», рефлексия «для педагогического действия», рефлексия «в процессе педагогического действия», рефлексия «после педагогической ситуации».

Время для коммуникаций и рефлексивной практики – в системе, раз в неделю; рефлексивная практика осуществлялась в форме рефлексивной сессии или часа профессионального мастерства или в любой другой.

Цель рефлексивной практики – повышение качества преподавания, улучшение образовательных результатов учащихся.

Мотивы рефлексии – постижение собственного и нового педагогического опыта, нового плана и новой программы действий и деятельности преподавания в реальном процессе обучения.

Совместные коммуникативные действия осуществлялись на основе метода объективного анализа, метода конструктивной обратной связи, в формате рефлексивной сессии происходил обмен опытом, коллегиальное обсуждение.

Средствами опосредования рефлексии выступали: диалог, описание педагогической ситуации (в виде текста, истории, нарратива, метафоры); описание плана педагогических действий (в виде схемы, технологической карты и т.д.); рефлексивный дневник, рефлексивная карта.

Предполагаемый и достигаемый результат – включение результата рефлексии в преобразование образовательной реальности, собственных личностных и профессиональных планов и перспектив, личностная включенность педагога в любую образовательную / учебную ситуацию и наличие ответственности за ее результат.

Таким образом, в эксперименте удалось подтвердить то, что деятельность профессионального сообщества обучения педагогов выступает целостной рефлексивной практикой образования взрослых так как совпадает с хронотопом.

2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию профессионального сообщества обучения педагогов

В параграфе представлены результаты формирующего эксперимента, описана динамика качества преподавания, показана динамика уровня доверия к группе, доверия к процессу и полезность от совместной работы, представлена выборка из рефлексивных эссе педагогов, произведена оценка рефлексивных эссе с применением Q-методики, приведены результаты непараметрического теста гипотез, оценка уровня развития социального капитала в организации,

представлено распределение рефлексивных эссе по уровню профессиональной рефлексии, приведен сравнительный анализ уровня индивидуальной меры выраженности рефлексии педагогов и уровня педагогической рефлексии. Также показана динамика качества знаний учащихся.

Исследование качества преподавания проводилась в школе № 655 у 121 учителя в 2017 г. (март) и в 2018 г. (март). Посещая уроки педагогов, координатор и учитель в роли наблюдателя, с учетом обозначенных параметров эффективного преподавания провели оценку качества преподавания. Анализ данных качества преподавания показывает его динамику, что отражено в таблице 4.

Таблица 4

Результаты оценивания качества преподавания

Часть 1			На сколько изменился показатель
Показатель	Среднее значение		
		2017	2018
Активизация учащихся на уроке посредством применения новых средств и дополнительных ресурсов	2,39	2,5	0,1
Создание положительной среды и атмосферы на уроке	1,9	2,8	0,9
Распределение времени на уроке, сколько времени предоставлено учащимся подумать над вопросом учителя	1,96	2,4	0,4
Применение разных формы работы на уроке	1,93	2,4	0,5
Организация урока, поведение учащихся, ожидания учителя	2,12	2,2	0,1
Показатель	Среднее значение		На сколько изменился показатель
	2017	2018	
Индивидуальное оценивание на уроке с использованием инструментария	1,93	2,0	0,1
Среднее значение по 1 части	2,04	2,4	0,4
			На сколько

Часть 2			изменился показатель
Показатель	Среднее значение, $N_{ср}$		
	март 2017	март 2018	
Техническое обеспечение урока	2,11	2,5	0,4
Логическая последовательность изучаемого материала	2,05	2,4	0,4
Применяются дополнительные материалы на уроке	1,93	2,2	0,3
Содержание материалов предмета изложено с учетом индивидуальных особенностей	2,48	2,6	0,1
Тема изложена понятно и доступно	2,46	2,6	0,1
Применение кейсов, примеров, ситуативных примеров для раскрытия смыслов задания	2,22	2,0	-0,2
Предоставление индивидуальных заданий учащимся с учетом их способностей	2,04	2,0	-0,04
Взаимодействие на уроке с учащимися (активные формы работы)	1,98	2,5	0,5
Развитие учащихся с учетом их индивидуальных особенностей	1,89	2,1	0,2
За активное участие учащихся хвалят и поощряют	2,05	2,2	0,2
Мониторинг достижений учащихся (неформальное оценивание)	2,09	1,9	-0,2
Всем учащимся предоставлена обратная связь о их прогрессе на уроке (оценивание)	1,94	2,0	0,1
Среднее значение по 2 части	2,1	2,3	0,2

Учителя, участвующие в профессиональном сообществе обучения педагогов, продемонстрировали улучшения в показателях: создание положительной среды и атмосферы на уроке (на 0,9), распределение времени на уроке (на 0,4), применение разных форм работы на уроке (на 0,5), взаимодействие на уроке с учащимися (улучшение на 0,5).

По некоторым показателям зафиксировано снижение в динамике, что можно объяснить составом молодых педагогов. Молодые специалисты, еще не обладают необходимым педагогическим опытом, что и наблюдается в отрицательной динамике по показателям: предоставление индивидуальных заданий учащимся с учетом их способностей (-0,04), применение кейсов, примеров, ситуативных примеров для раскрытия смыслов задания (-0,2), мониторинг достижений учащихся/неформальное оценивание (-0,2). Исследование позволило выявить дефициты в профессиональном развитии педагогов, и внести коррективы в содержание обучения педагогов.

Для того чтобы показать динамику уровня доверия рассмотрим данные на начало эксперимента. Для получения объективных данных оценки уровня профессионального доверия с сентября, 2017 года применялся метод включенного наблюдения и инструмент «Шкала доверия» (приложение 3). Уровень доверия измерялся ежемесячно, что отражено на рис.12.

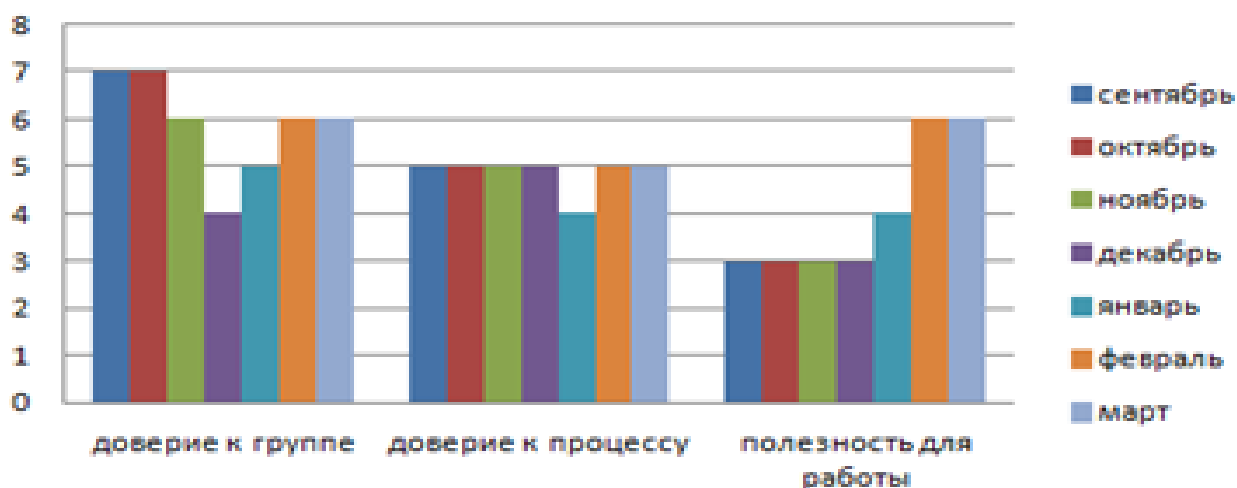


Рисунок 12 – Динамика уровня доверия в начальной школе

Рассмотрим изменения в динамике уровня доверия. Педагоги начальной школы по показателю «эмоциональное доверие» два месяца подряд набирали (7 баллов), были жалобы, недовольство системой образования. Вероятно, это подтверждает отсутствие профессионального доверия. В ноябре показатель «эмоциональное доверие» снизился на 1 балл, а при работе в малых группах

педагоги в декабре (4 балла) педагоги стали обсуждать профессиональные вопросы и инструменты для повышения качества обучения учащихся. С января наблюдается положительная динамика профессионального доверия к группе, с интересом обсуждались технологии, которые эффективны и будут мотивировать учащихся к учебе. Однако еще не была проявлена осознанная ответственность педагогов за академические результаты учащихся. Доверие к процессу сохранялось на среднем уровне - 5 баллов, педагоги обсуждали инструменты для работы, но не всегда их применяли на уроках. Это подтверждается отсутствием динамики, 4 балла с января по декабрь по показателю «доверие по отношению полезности» для работы. После представления на педагогическом совете результатов педагогами, которые системно применяли на уроке эффективные технологии, произошла положительная динамика этого показателя до 6 баллов.

В начале учебного года коллектив начальной школы, за исключением учителей, участвующих в формировании ПСОП, проявил открыто свое сопротивление, происходящим изменениям в школе. Сопротивление снижалось по мере включенности педагогов в работу, направленную на улучшение качества преподавания. После педагогического совета, где каждый педагог представил свой опыт работы, рассказывая о своих результатах, педагоги увидели ценность в своем профессиональном развитии и получили признание от своих коллег.

В основной и старшей школе доверие в группе выстраивалось гораздо сложнее (рисунок 13). Уровень доверия к группе был эмоциональным и оценивался в 5 баллов. Педагоги на встрече, по наблюдению ментора, не принимали и не разделяли правила работы в группе, перебивали друг друга, повышали голос, давали директивные указания и рекомендации.

Профессиональное доверие не было проявлено до декабря, педагоги с интересом обсуждали профессиональные проблемы, однако желания решать их не проявляли. Доверия к процессу на начальном этапе было низким (2 балла), но за счет проявленного интереса молодых педагогов к профессиональному общению в сообществе уровень доверия к процессу вырос до 5,5 баллов, также вырос и показатель по уровню полезности для работы до 5,5 баллов.

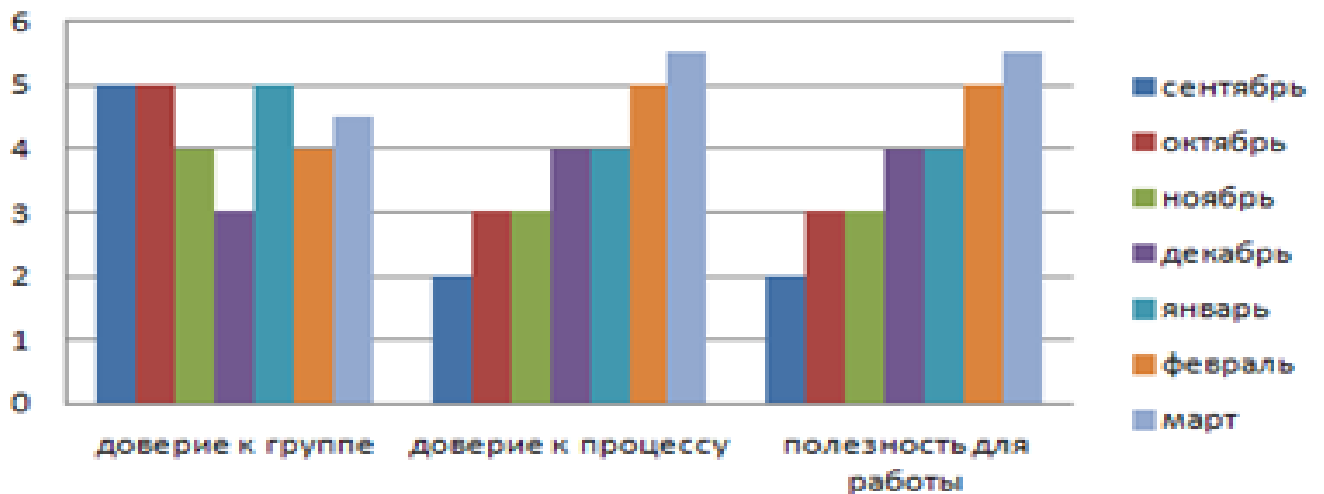


Рисунок 13 – Динамика уровня доверия в основной и старшей школе

Если первоначально возникла группа педагогов, выступающая против происходящих перемен, то по мере изменения результатов учащихся, имеющих положительную динамику, отношение этой группы стало меняться, и показатель «доверия к процессу» стал последовательно расти. Следовательно, прослеживается прямая зависимость: уровень педагогического доверия увеличивается, когда педагоги видят результаты своей работы.

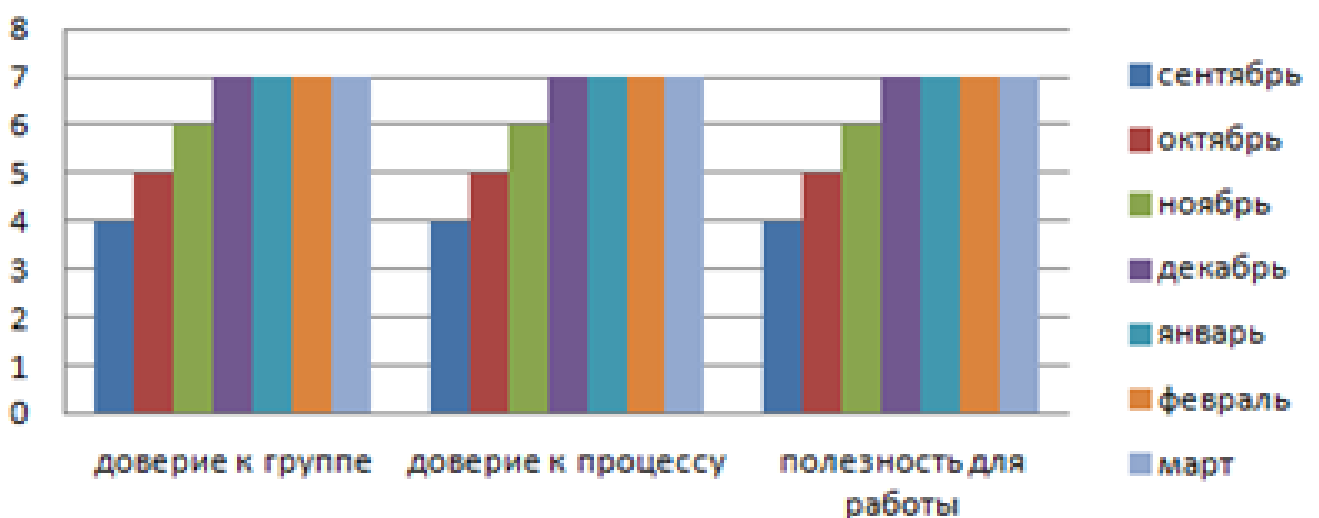


Рисунок 14 – Динамика уровня доверия в дошкольном отделении

Положительная динамика (до максимального значения 7 баллов) уровня доверия к группе, к процессу и полезность для работы в дошкольном отделении (рисунок 14) объясняется сплоченным педагогическим коллективом, сформированным в 2014 году и до 2017 года имеющим постоянный состав; средний возраст воспитателей 33 года; количество личных связей высокое (из исследования социального капитала). Педагоги дошкольного отделения от среднего значения уровня доверия (4 балла), за счет заинтересованности в профессиональном росте и высоком уровне профессионального доверия, каждый месяц демонстрировали повышение уровня доверия к группе, к процессу и полезности для работы на 1 балл. В исследовании зафиксировано, что в ходе эксперимента также уровень профессионального доверия увеличивался последовательно за счет роста профессиональных связей в коллективе.

Сравнительный анализ в структуре профессиональных взаимосвязей в педагогическом коллективе на основе анализа уровня «социального капитала», проводился через два года и представлен в таблице 5.

С учетом полученных данных, следует отметить, что количество профессиональных одиночек в начальной школе уменьшилось в 3 раза. За счет уменьшения количества педагогов, находящихся в профессиональной изоляции, увеличилось количество профессиональных взаимных связей на 12,3%. В основной и старшей школе из-за низкого уровня доверия к процессу и полезности для работы, связанных с длительностью выраженного открытого сопротивления педагогов, количество профессиональных связей уменьшилось в 2 раза. Количество профессиональных взаимных связей увеличилось на 15,7%. Воспитатели дошкольного отделения в ходе исследования выстроили взаимные профессиональные связи в коллективе и количество профессиональных одиночек не выявлено, актуальные профессиональные связи выстроены у 19,8%. В сравнительном анализе на основе анализа уровня «социального капитала», наблюдается положительная динамика увеличения количества актуальных профессиональных связей.

Сравнительный анализ в структуре профессиональных взаимосвязей в педагогическом коллективе

Критерии профессиональных связей	Начальная школа		Основная и старшая школа		Дошкольное отделение	
	2017	2019	2017	2019	2017	2019
Количество педагогов, участвовавших в опросе	47 чел.	47 чел.	50 чел.	50 чел.	24 чел.	24 чел.
Количество актуальных профессиональных взаимных связей	19 связей, или 15,7% от всех связей	34 связи, или 28% от всех связей	25 связей, или 20,7% от всех связей	36 связей, или 29,8% от всех связей	18 связей, или 14,8% от всех связей	24 связи, или 19,8% от всех связей
Количество профессиональных одиночек	23 чел., или 48,9%	8 чел., или 17%	23 чел., или 46%	12 чел., или 24%	6 чел., или 25%	0 чел., или 0%

После проведения повторной диагностики, мы проанализировали данные по плотности взаимных и симметрических связей. Плотность взаимных профессиональных связей в коллективе из 121 учителя после формирующего эксперимента составляет 12%, а плотность симметрических связей - 3%.

Диагностика структуры профессиональных взаимных связей была проведена также в педагогических коллективах Храбровской школы и Новинской

школы. Плотность взаимных связей педагогов и плотность симмелианских связей в школах не изменилась.

На рисунке 15 изображены результаты диагностик более 2000 школ России и выделены цветом школы участники исследования: школа № 655 – красным цветом (в начале исследования) и черным цветом (после проведения исследования), школа № 630 – оранжевым цветом (в начале и после исследования) Храбровская школа – зеленым цветом, Новинской школы – желтым цветом. Анализируя полученные данные, мы видим, что формирование профессионального сообщества и рефлексия педагогов способствовали формированию устойчивых профессиональных связей между педагогами во всем коллективе, в том числе между педагогами школы из разных ступеней.

В ходе самооценки после посещенных уроков у некоторых педагогов, кто завышал свою самооценку, возникало сопротивление, непринятие ситуации, но после системной постоянной совместной рефлексии раздраженность снижалась, самооценка становилась осознанной и объективной.

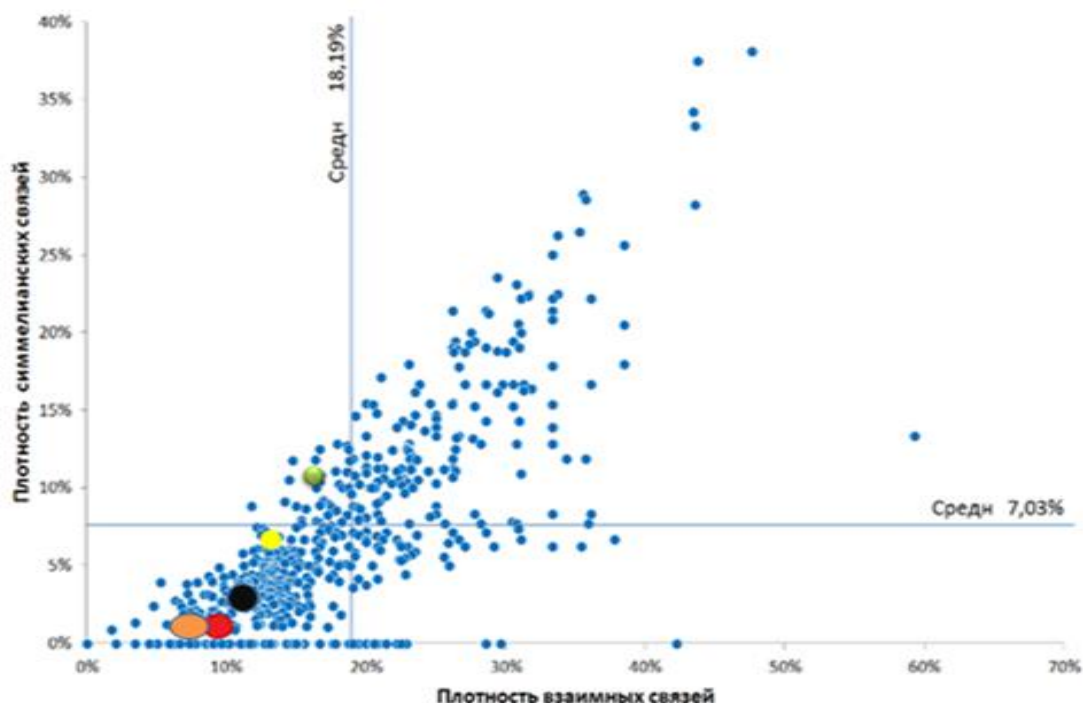


Рисунок 15 – Оценка динамики структуры профессиональных взаимодействий (социального капитала) школ участниц исследования по сравнению с другими образовательными учреждениями России

Каждый этап технологии формирования ПСОП применим для дошкольного отделения (детского сада). Отметим проблемы, возникающие при внедрении: отсутствие разработанных протоколов и критериев наблюдений; разработанные ранее для школы протоколы и критерии не подходят с учетом возрастных и организационных особенностей; с учетом режима работы воспитателей может увеличиться рабочее время, из-за необходимости посещения занятий своих коллег. Для решения этих проблем педагоги разработали свои протоколы куратора (приложение 8) и листы наблюдений (приложение 9)

По завершению первого полугодия кураторы и обучающиеся учителя написали эссе. Вопросы для рефлексивного эссе представлены в приложении 10. Педагоги и кураторы, участвующие в экспериментальной работе, в рефлексивных эссе отметили изменения в их профессиональной практике и улучшении урока. Наиболее часто встречающиеся суждения из рефлексивных эссе, отражены в таблице 6.

Для оценивания уровня работы в команде (в сообществе) мы использовали также и анкетирование (приложение 11 и приложение 12). По результатам анкетирования педагогов были выявлены следующие недостатки: из-за профессиональной нагрузки не удается часто посещать уроки; занятость в ПСОП требует в неделю не менее двух часов; сложно привыкнуть к присутствию на уроке «постороннего» человека; отсутствует опыт наблюдения за одним аспектом на уроке; требуется ведение документации; разработка критериев для наблюдений и оценки деятельности вызывает трудности.

Таблица 6

Суждения педагогов

Из рефлексивных эссе кураторов	Считаю, что это лучший способ адаптации для молодых специалистов, не имеющих профессионального опыта работы. Регулярная рефлексия о профессиональной деятельности наиболее полезна в технологии, это: проявление веры в себя, желание развиваться профессионально и личностно.
--------------------------------	---

Из рефлексивных эссе кураторов	Ценность технологии – опыт развития компетенций, на основе своего предыдущего опыта, благодаря которому совершенствуются отдельные компоненты урока.
	Коллеги, взаимодействующие друг с другом, посещают урок, фиксируют изменения в качестве урока и улучшение в результатах учеников.
	Активное слушание создает доверительные отношения, а хорошие вопросы раскрывают потенциал учителя.
	Рефлексируя и давая самооценку, смотришь на урок с разных позиций: мечтателя, практика и критика.
Из рефлексивных эссе учителей	Улучшить результаты учащихся через качественное преподавание на уроке. Качественное, когда помаяю, что все учащиеся меня поняли правильно, знаю, что если не поняли, что буду делать.
	Сильный и в тоже время простой вопрос – Зачем? Этот вопрос помогает мне профессионально развиваться и определить дальнейшую траекторию своего развития.
	Внимательно планирую урок, учитываю все рекомендации
	Критику в мой адрес принимаю спокойно, сразу ищу ответ на вопрос: что могу сделать в следующий раз или как улучшить урок.
	Дружеская обстановка и профессиональная поддержка воодушевляет, хочется узнать больше и применить на уроке.
	Перед посещением урока, думаю: что нового и интересного узнаю. А после посещения: что полезного возьму для себя.

На педагогическом совете в январе 2018 года был впервые представлен опыт работы педагогов- участников профессионального сообщества обучения. Вдохновленные своими успехами педагоги «заразили» других педагогов желанием принять участие в экспериментальной работе. Несмотря на озвученные положительные и отрицательные стороны участия в проекте, новые десять педагогов озвучили свое намерение принять участие в групповой работе.

От педагогического коллектива поступил запрос, на подробное ознакомление с технологией работы в час профессионального мастерства, чтобы понять как учителя разных предметов и с разным опытом работы учатся друг у

друга. В конце второго полугодия педагоги сообщества обучения написали повторно рефлексивные эссе. Выборка суждений педагогов, отражающих часто повторяющиеся смыслы представлена в таблице 7.

Таблица 7

Выборка суждений педагогов из рефлексивного эссе (май, 2018)

Из рефлексивных эссе кураторов	Улучшила качество своих уроков, слушая рефлексии обучающихся педагогов, вдохновлялась и повторяла все услышанное у себя на уроке.
	Сложно было перестроиться и не давать советов, просто слушать, задавать уточняющие вопросы. Конструктивные обсуждения и критика помогали задуматься, что не так у меня на уроке и что думают учащиеся об уроке.
	Зачем мы это все делаем, ответ прост – для себя, чтоб эффективно преподавать, развиваться профессионально, изучать опыт других и работать вместе для повышения качества образования.
	Самый лучший результат: улучшаю свое преподавание, не от того, что присутствуют на уроке и оценивают, а потому что хочу, чтобы учащиеся улучшили свои результаты.
	Некоторые компетенции прорабатывали по несколько раз, чтобы понять, как дети учатся, как меняется их поведение от организации урока учителем.
	Технология эффективна. Наблюдение за практикой учителя, знакомство с новыми педагогическими методами и приемами, фокус на учениках, каждая минута учтена.
Из рефлексивных эссе кураторов	Профессиональные изменения: от «нужно сделать» к «делаю», от «интересно узнать...» к «сделаю так...», от «...сама знаю как» к «хочу поделиться...».
	Идеи для развития и совершенствования.
	Молодые педагоги «заразили» своим позитивом и старанием. Учусь вместе с ними. Все получится!
	Представляю себя на месте обучающихся педагогов, выстраиваю мысленно как применю у себя на уроке, есть чему у коллег поучиться.
	Предлагаю включить весь коллектив в эту технологию. Что

Из рефлексивных эссе кураторов	дает: уверенность в себе, понимание что надо улучшить на уроке, обратная связь, саморефлексия.
	Ценность данной технологии, на мой взгляд, в выстраивании доверительных отношений, совместное решение проблем, поддержка и взаимоуважение, расширяются профессиональные педагогические компетенции участников встреч.
	Каждая встреча, новые открытия. Рассказы педагогов вдохновляют, вызывая желание из кураторов перейти в роль обучающегося педагога.
Из рефлексивных эссе педагогов	Похвалить учащегося на уроке, как выяснилось, не сформированная у учителя компетенция. Выслушать учащегося и проявить уважение к его мнению, оказалось самой непростой задачей.
	Помогло выстроить траекторию своего профессионального роста. Улучшился образовательный процесс – это возможность лучше и эффективнее, чем курсы повышения квалификации. Обсуждаешь с коллегой как делать и делаешь на практике. Анализируя, что не так, улучшаешь каждое занятия
	Технология формирования ПСОП помогла посмотреть на урок со всех сторон и с разной позиции, осознание – есть над чем работать и чему учиться у коллег.
	По книгам и на лекциях научиться преподавать не возможно. Изучать теорию – хорошо, но теорией не удержать интерес учащихся. На практике приходит понимание, а рефлексирова – осознание...
	Саморазвитие через взаимодействие с коллегами...
	Учащимся интересно, когда урок выстроен не традиционно...
	Прогресс в развитии: слушать и слышать учащихся и своих коллег, задавать вопросы, не перебивать и приводить примеры как это у меня, давать правильно обратную связь.
	Новая технология помогла улучшить отношения с коллегами, начали разговаривать на профессиональные вопросы, э интерес к чтению профессиональной литературы, узнаем друг у друга о технологиях и методиках организации деятельности учащихся на уроке и пр. Современная технология помогла изменить качество урока и повысить уровень профессионального развития, работая со своими дефицитами.
	Учитель учится, наблюдая за работой других учителей.

Из рефлексивных эссе педагогов	Обсуждая урок и конкретный аспект наблюдения, понимаешь как важна коллективная работа, на сколько коллективная поддержка помогает развиваться и совершенствоваться в профессиональной деятельности.
	Предлагаю, данную технологию работы с кураторами учесть как наставничество.
	Посещать уроки коллег было очень полезно, эту практику намерены продолжить. Наблюдения за одним аспектом на уроке дают свои результаты, осознаешь сам как надо улучшить свой урок.
	Узнав о технологии на летней школе, увлеченно включилась в работу. Даже не предполагала, что это так познавательно и на столько сильно профессионально развивает. Думала, что у меня на уроке все отлично, а оказалось надо улучшить многое. Продолжу работу и хочу попробовать себя в роли куратора.
	Многое осознала, например: как учителю лучше ходить по классу, как организовать деятельность учащихся с учетом их индивидуальных особенностей и как мотивировать на уроке.

Самым неожиданными комментариями в эссе, было следующее:

- *«к уроку надо готовиться, каждая подготовка к уроку занимает много времени, чтобы правильно спланировать весь процесс урока»;*
- *«за проделанную работу надо доплачивать»;*
- *«не готовясь к уроку, каждый учитель все равно получит зарплату с учетом часовой нагрузки».*

Таким образом, удалось зафиксировать, что существует группа учителей, пусть и малочисленная, не желающая прилагать усилий при подготовке к уроку и не стремящаяся к получению нового профессионального опыта.

Радует, что количество отрицательных ответов (7 педагогов дали отрицательные оценки) в первом полугодии, снизилось во втором полугодии до 1 ответа (упоминания негативных ситуаций).

Оценивание рефлексивных эссе (121 шт) строилось с применением метода качественного и количественного анализа. В тексте рефлексивного эссе выделяются ключевые слова и затем кодируются, объединяясь по смыслу. Коды

группируются в определенные факторы (группы) и между факторами выстраивается взаимосвязь (ассоциация). В связи с тем, что рефлексивные эссе содержат субъективные суждения педагогов о результатах внедрения технологии формирования ПСОП, мы определили, какие факторы как положительные, чаще всего отмечались в рефлексивных эссе участниками сообщества обучения.

В рефлексивных эссе мы выделили схожие по смыслу слова, которые выражали: настроение кураторов и педагогов на начальном этапе формирования сообщества обучения, сомнения педагогов и кураторов, возникающие проблемы, положительные ситуации, взаимоотношения куратора с педагогами и друг с другом, уровень доверия, а также степень эмоционального состояния.

Применяя Q-методику (для диагностики поведения личности), где каждое слово кодировалось, если встречались слова синонимы, то кодировались одинаково. Отдельная переменная кодировалась «1», а если в эссе нет закодированных слов «0». Полученный список закодированных слов накладывался для поиска взаимосвязей в рефлексивных эссе педагогов.

При качественном кодировании 121 эссе, после сверки с помощью факторной нагрузки после вращения, мы получили результаты, представленные в таблице 8.

Таблица 8

Результаты факторного анализа

Суждения/ ключевые слова	Факторы - повторение ключевых слов, суждений		
	Профессиональное заимствование	Профессиональная трансформация (развитие)	Комфортная среда
Учиться у других	0,704		
Важна поддержка			0,962
Получать новые методики и практики	0,912		
Взгляд со стороны	0,492		0,664
Внедрение новых навыков	0,361	0,708	
Возникает сомнение		0,992	
Трудно найти время		-0,429	

Так в ходе обработки данных рефлексивных эссе по фактору «Профессиональное заимствование» были включены следующие суждения: учиться у других (0,704) и получать новые приёмы и практики (0,912). Коэффициенты факторной нагрузки значимые и положительные. Ментор фиксировала в своих наблюдениях важность этого фактора: «Учителя, выстраивая профессиональную коммуникацию на профессиональные темы, усиливают взаимные профессиональные и личные связи».

Фактор «Профессиональной трансформации» объединил значимый положительный коэффициент - наличие возникающих сомнений (0,992) и значимый отрицательный коэффициент – трудность найти время (-0,429) для профессионального взаимодействия. Комментарии ментора по данной ситуации: участники отмечают, что благодаря взаимодействию стало проще общаться и обсуждать различные рабочие вопросы; некоторые педагоги изменяют свою роль и переходят в роль «советника».

Фактор «Комфортная среда» включил в себя два значимых положительных коэффициента: важность поддержки (0,962) и взгляд со стороны (0,664). Со слов ментора, по завершению учебного года большинство педагогов научились давать качественную обратную связь, рефлексировать и общаться в формате заявленной темы.

Дополнительно был проведен непараметрический тест гипотез (тест Мак-Немара для зависимых выборок) с целью определения различий в распределениях оценок успешности ПСОП до начала формирования сообщества обучения педагогов и после эксперимента.

Учитывались доли тех, кто ожидал положительного влияния на их педагогическую практику, и тех, кто оценивал данное влияние как положительное к концу проекта. Уровень значимости различий составил 0,063 (рисунок 16) и гипотеза о том, что различия несущественны, не отвергается. Таким образом, можем отметить, что доля тех, кто положительно оценивал ПСОП в финале больше, чем на старте проекта, но разница эта статистически незначима.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distributions of different values across НАЧАЛО and ПОСЛЕ are equally likely.	Related-Samples McNemar Test	,063 ¹	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.

Рисунок 16 – Значение теста Мак-Немара для зависимых выборок при оценке доли ожидавших положительного эффекта от программы и реально его получивших педагогов

Тот же вывод получаем и с помощью биномиального непараметрического теста (рисунок 17), основанного на распределении долей в бинарном эксперименте (доля ожидающих положительного результата и доля оценивающих результат как положительный). Значит, вероятность получить эффект от ПСОП выше для тех, кто идет в проект с положительными ожиданиями, хотя и сомневается в конкретных аспектах (хватит ли времени, сработаемся ли с коллегами и т.п.).

	Категория	N	Observed Prop.	Test Prop.	Exact Sig. (2-tailed)
НАЧАЛО	Группа 1	0	88	0,70	0,344
	Группа 2	1	38	0,30	
	Всего		126	1,00	
ПОСЛЕ	Группа 1	1	100	0,80	0,109
	Группа 2	0	26	0,20	
	Всего		126	1,00	

Рисунок 17 – Значение биномиального теста для зависимых выборок

Анализ рабочих блокнотов кураторов показал, что используемые инструменты являются при формировании ПСОП.

В формировании ПСОП педагоги видят необходимость объединения, а в последующем у них возникает потребность коллективной деятельности. В 2,5 раза увеличился состав педагогов, участвующих в формировании ПСОП. Из

интервью и рефлексивных эссе кураторов фиксируется положительная динамика развития сообщества педагогов.

При анализе рефлексивных эссе участников сообщества было выявлено немало положительных суждений и большинство из них отнесены к обогащению своего профессионального опыта и повышению качества урока. Педагоги отметили, что эксперимент способствовал сближению между педагогами на профессиональном уровне, подтвердили значимость профессиональной рефлексии в формировании адекватной самооценки. Перечисленные эффекты являются неотъемлемыми признаками формирования профессионального сообщества обучения.

Наблюдение и общение с учителями, принимающими участие в эксперименте, выявили следующую особенность: после взаимного посещения урока педагоги не сразу делают запись в рефлексивном журнале, и это связано с учебной нагрузкой, занятостью как классного руководителя, дежурством на перемене и прочими причинами. Также было отмечено, что рефлексивные вопросы продвигали к пониманию и осознанию особенностей педагогического процесса, способствовали как профессиональному, так и личностному развитию.

Качество педагогической рефлексии мы определяли на основе совокупности данных. Большое значение для определения уровня педагогической рефлексии имел анализ анкет и рефлексивных эссе, проведенных в начале и конце эксперимента. Личные данные всех участников эксперимента были закодированы.

Анализ рефлексивных эссе и анкет показал, что наличие стажа работы у педагогов не гарантирует высокого уровня профессиональной рефлексии, это прослеживается при распределении рефлексивных эссе по уровню профессиональной рефлексии (таблица 9).

С учетом рефлексивных вопросов, непрерывно сопровождающих весь процесс взаимной работы педагогов в ходе эксперимента, ответы участников были проанализированы и разделены на три группы по уровню педагогической рефлексии (высокий, средний и низкий).

Распределение рефлексивных эссе по уровню педагогической рефлексии

Стаж	Констатирующий этап			Контрольный этап		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
1–8 лет	16	21	2	2	41	4
9–15 лет	23	14	4	5	37	6
Более 16 лет	28	10	3	3	39	4

Высокий уровень педагогической рефлексии наблюдается у самой малочисленной группы учителей. В ходе содержательной рефлексии педагоги дают полные и объемные ответы на вопросы, правильно формулируют цели профессиональной деятельности, применяют педагогические технологии. Педагог самостоятельно формулирует вопросы для рефлексии и отвечает на них (зачем, как, почему, что дальше и прочие вопросы), тем самым продвигаясь в рефлексивной педагогической практике. Педагог, как правило дает полные ответы с четкой формулировкой.

При измерении глубины рефлексии сложно проследить динамику, так как участники изначально дают исчерпывающие ответы на вопросы. Учителя анализируют свой опыт и завершают размышлениями об изменениях в своей педагогической практике и о результатах учеников.

При среднем уровне педагогической рефлексии в ходе содержательной рефлексии педагоги отвечают на вопросы, касающиеся педагогических проблем и способов их решения, выделяют профессиональные дефициты и определяют пути их решения («проблему в общении с ребенком решаю сама или обращаюсь к социальному педагогу и психологу», «сложная для меня тема, обращаюсь к коллеге», «совместно разрабатываем урок»). Педагоги ищут простые решения своих профессиональных проблем, отсутствуют вариативные способы решения педагогических проблем, или педагог не может дать объяснение своего выбора. Цели в этой группе участники связывают с учащимися, с развитием их личности,

а также своим профессиональным развитием при взаимопосещении уроков и проводимой рефлексии после них («цель моей педагогической деятельности – развитие личности ребенка, его компетенций и творческого начала», «воспитать человека»).

Педагоги отмечают, что при взаимном посещении уроков они находятся в позиции наблюдателя, а через «обратную связь корректируют свою деятельность», «видят смыслы», «видят достоинства и недостатки своей деятельности», «снимают маски». Следовательно, эта группа педагогов формирует объективную самооценку, но не напрямую. Цели урока формулируются с пониманием того, что под развитием учащихся они подразумевают конкретный процесс («проанализировать методы и формы работы», «посмотреть организацию групповой работы», «оценить оптимальность выбранных критериев оценивания учителем»). Рефлексия в этой группе осуществляется на достаточно высоком уровне: учителя понимают, что профессиональное развитие возможно при взаимодействии с коллегами, педагогические проблемы решаемы. Они ориентированы на результат, достижение которого возможно при ответе на поставленные самим себе ранее сформулированные вопросы, которые выстроены в определенной логике.

При измерении глубины рефлексии в этой группе отмечается положительная динамика, показывающая, что взаимные посещения уроков оказывают позитивное влияние на развитие навыка профессиональной рефлексии («дискуссию учащихся нужно научиться направлять, а не навязывать свою точку зрения», «нельзя читать лекцию», «следить за временем, сколько говорю», «давать ученикам время подумать», «каждый ученик должен чувствовать себя комфортно»).

При *низком уровне* педагогической рефлексии в ходе содержательной рефлексии педагоги отметили, что на вопросы, связанные с педагогическими проблемами и способами их решения, были даны ответы, содержание которых носит не педагогический характер, а организационный. Фокус учителя направлен не на качество обучения учащегося, а на собственные проблемы, а также присутствуют обвинения учеников в педагогических проблемах («нежелание

учиться», «не применяют знания», «надо привлечь родителей», «непонимание учениками», «им это не пригодится в жизни»). Ответы сформулированы сжато и кратко, формулировки непонятны и целеполагание при посещении уроков носит формальный характер: «посмотреть постановку задачи», «обогадить свой опыт», «посмотреть разные способы работы». Три педагога отмечают, что их цель при взаимопосещении уроков — познакомиться с опытом своих коллег, а двое хотят «заявить о себе» и «быть нужными». При обсуждении и работе с вопросами формулируют: «не хватает времени», «некогда записывать вопросы и ответы».

В ходе рефлексии на вопросы даются, как правило, лаконичные ответы, в них описываются, как правило, лишь некоторые действия, а увиденное на уроке остается, без объяснений и анализа. В основном, большинство педагогов остается при своих убеждениях («я убеждена в правильности своих действий», «мои убеждения не изменились»), некоторые педагоги изменяют свои взгляды после эксперимента («согласна, что многое зависит от учителя», «учитель, если продумает урок, получит и результат»).

Диагностику рефлексии педагогов, на контрольном этапе мы проводили по тем же методикам (методики А. В. Карпова и Е. Е. Руковишниковой), через год, в них также участвовали - 121 человек (школы № 655) и 103 человека (школы № 630).

На основе полученных данных был сделан сравнительный анализ результатов, которые представлены в таблице 10 и таблице 11.

Как показывают данные, представленные в таблице 10 и таблице 11, уровень выраженности рефлексии педагогов в школе № 655 повысился, а в школе № 630 остался без существенных изменений. Повышение уровня рефлексии свидетельствует о склонности к обдумыванию и размышлению своих действий и других людей. Исходя из анализа уровня рефлексии можно сделать вывод о том, что педагоги, участвующие в эксперименте, обладают мышлением для выбора наиболее эффективных стратегий.

Сравнительный анализ уровня индивидуальной меры выраженности
рефлексии педагогов по методике А. В. Карпова

Уровень рефлексии педагогов	Констатирующий этап				Контрольный этап			
	Школа №630 (103 чел.)		Школа №655 (121 чел.)		Школа №655 (121 чел.)		Школа №630 (103 чел.)	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Высокий	7	6,8	9	7,4	14	11,5	7	6,8
Средний	38	36,9	45	37,2	97	80,2	40	38,8
Низкий	58	56,3	67	55,4	10	8,3	56	54,4

Сравнительный анализ двух методик показал положительную динамику уровня рефлексии педагогов школы № 655 после участия в ПСОП и подтвердил данные рефлексивных эссе. Тем самым мы синтезировали количественные и качественные данные.

Таблица 11

Сравнительный анализ уровня педагогической рефлексии
по методике Е.Е. Руковишника

Уровень рефлексии педагогов	Констатирующий этап				Контрольный этап			
	Школа №630 (103 чел.)		Школа №655 (121 чел.)		Школа №655 (121 чел.)		Школа №630 (103 чел.)	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Высокий	7	6,8	8	6,6	12	9,9	8	7,8
Средний	39	37,9	47	38,9	98	81	41	39,8
Низкий	57	55,3	66	54,5	11	9,1	54	52,4

По академическим результатам учащихся оценим качество образовательных результатов каждого класса (рисунок 18 и 19)

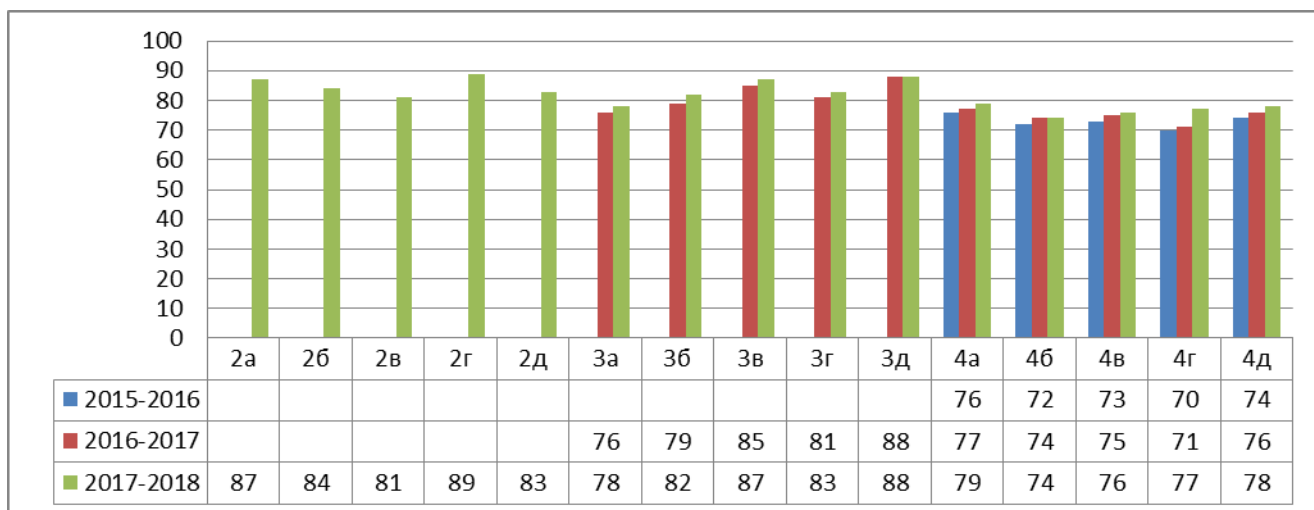


Рисунок 18 – Динамика качества образования учащихся начальной школы № 655 (%)

Среднее значение качества образования в начальной школе (рисунок 14) за 2017-2018 учебный год составляет 82%, повышение наблюдается за счет высокого качества образования учащихся вторых классов и положительной динамики результатов учащихся – 3а (+2), 3б (+3), 3в (+2), 3г (+2), 4а (+2), 4в (+1), 4г (+6), 4д (+2). В двух классах сохранилось прежнее значение качество образования.

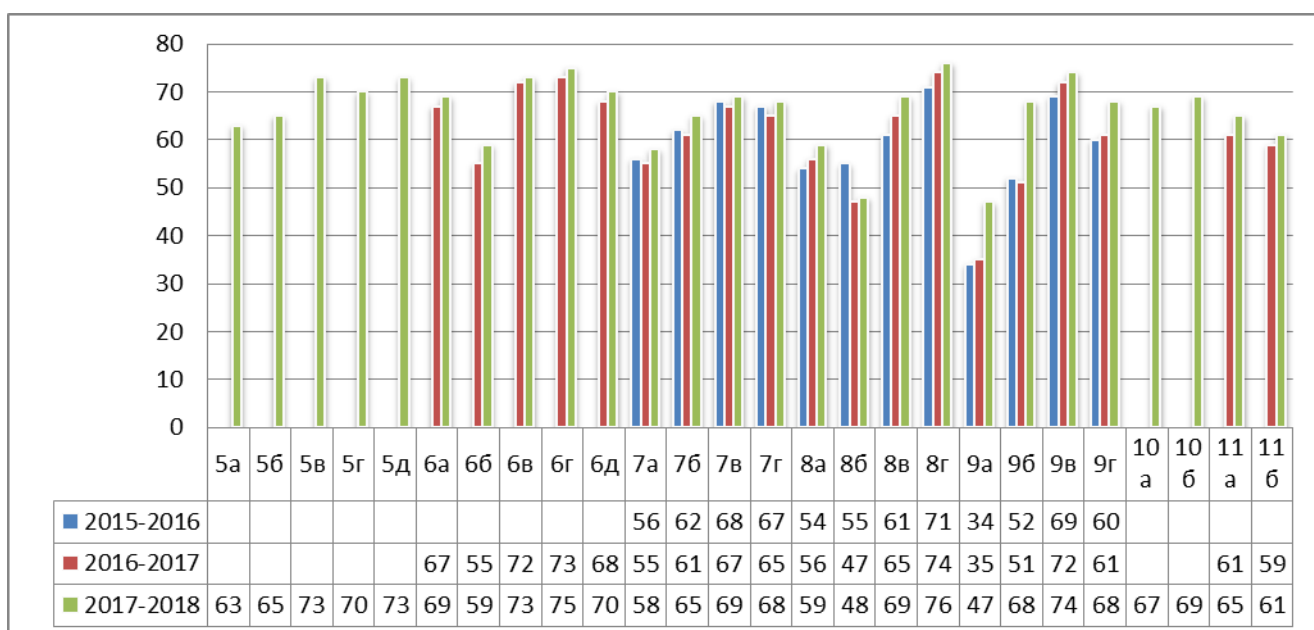


Рисунок 19 – Качество образования учащихся средней и старшей школы № 655 (%)

Анализ качества образования учащихся средней и старшей школы представлен на рисунке 15. Наблюдается положительная динамика качества образования в средней и старшей школе в 2017-2018 учебном году, среднее значение 66,2% в сравнении с предыдущим годом (64,7%) выше на 1,5%. Отмечается рост показателей качества образования учащихся.

Сделаем выводы.

Таким образом, в исследовании доказана результативность формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики по трем критериям, определенным в модели: качество преподавания, уровень развития рефлексии педагогов, уровень доверия в сообществе.

При оценке результатов качества преподавания зафиксирована положительная динамика. Данные подтверждены качественными методами, а именно суждениями, выбранными из рефлексивных дневников педагогов и кураторов, а также выборкой суждений из рефлексивных эссе педагогов по завершению эксперимента. Педагоги отметили существенные изменения в своей профессиональной деятельности, улучшение организации урока, смену фокуса своей деятельности с предметных знаний на учебное поведение и учебно-познавательную деятельность учащихся.

Сравнительный анализ результатов двух тестирований педагогов уровня педагогической рефлексии показал положительную динамику в повышении уровня педагогической рефлексии после участия в ПСОП, что подтвердил и анализ данных рефлексивных эссе.

На основе применения методов качественного и количественного анализа по текстам рефлексивных эссе участников сообщества обучения педагогов определены значимые факторы при формировании ПСОП: профессиональное заимствование, профессиональное развитие и комфортная среда. По фактору профессионального заимствования выделены следующие суждения: «получили новые приемы и практики»; «учились у других», «взгляд со стороны», «внедрение новых навыков». По фактору - комфортная среда: «важна поддержка и взгляд со стороны». По фактору профессионального развития (трансформации)

присутствуют положительные суждения («внедрение новых навыков» и «возникает сомнение») и отрицательное суждение («трудно найти время»).

Доказано, что уровень доверия в педагогическом в коллективе динамично менялся в процессе системной работы педагогов в профессиональном сообществе обучения, выступающем рефлексивной практикой педагогов. Педагоги увидели ценность в своем профессиональном развитии, получили признание своих коллег, стали больше доверять друг другу. Молодые педагоги адаптировались в коллективе, в ходе рефлексивных практик стали более уверенно и осознанно выстраивать свое профессиональное развитие.

Также установлена положительная динамика уровня социального капитала в экспериментальной школе №655. Формирование профессионального сообщества обучения педагогов и рефлексия способствовала созданию взаимных профессиональных связей педагогов. Сравнительный анализ показывает, что уровень социального капитала увеличился, и по показателю профессиональных связей и по плотности симметрических связей (на 2% - с 1% до 3%). В контрольной же школе №630 положительная динамика в плотности симметрической связи отсутствует.

Таким образом, полученные результаты подтверждают результативность формирования профессионального сообщества обучения как целостной рефлексивной практики. Следует отметить, что получить эффект формирования ПСОП как рефлексивной практики образования взрослых вероятнее всего при высоких положительных ожиданиях педагогов.

Выводы по второй главе

В главе представлены результаты констатирующего эксперимента в сравнении с контрольной школой и «школами-эталон», описана модель и технология формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики.

В исследовании использовали следующие инструменты: оценка социального капитала организации (для определения структуры профессионального взаимодействия педагогов), комплексная диагностика школьных процессов через анкетирование учащихся и наблюдение на уроке (качество преподавания, организация учебной среды, оценивание и др.), оценка уровня рефлексии педагогов, анализ рефлексивных эссе.

В ходе проведенного исследования установлено, что 70,8% сотрудников экспериментальной школы № 655 Санкт-Петербурга транслируют достаточно высокий уровень доверия и удовлетворены своим положением в организации. Однако при попытке внести изменения в устоявшиеся особенности культуры школы, педагогами было проявлено очень сильное сопротивление. Не желание педагогов выходить из зоны комфорта. Наблюдалось расхождение между тем, что транслирует педагог о своем преподавании и тем, как он реально преподает. Был установлен отрицательный факт, свидетельствующий о профессиональной изоляции большого количества педагогов.

Анализ плотности взаимных профессиональных связей и симметрических связей в трех школах, принявших участие в исследовании, еще раз подтвердил гипотезу, что в разных школах формирование профессиональных обучающихся сообществ педагогов осуществляется по-разному. И это зависит от количественного состава педагогов, удаленности школы от города, длительности работы сотрудников в одном коллективе, степени доверия в коллективе, количества сотрудников, работающих с момента открытия учреждения и вновь пришедших в школу, что отражается и на качестве преподавания, и на качестве образовательных результатов учащихся.

При оценке уровня рефлексии многие педагоги экспериментальной группы продемонстрировали низкий уровень выраженной рефлексивности.

В исследовании мы проследили закономерность, что уровень рефлексии выше в той школе, где выше процент симметричных профессиональных связей.

В главе также представлена апробация модели формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостная рефлексивная практика.

Установлено, что одним из факторов продуктивной рефлексии выступает сопровождение рефлексивных практик опытными кураторами, обладающими высоким уровнем рефлексии. Выявлено, что при продуктивной организации ПСОП рефлексия дает импульс развитию педагогов. Однако, если в коллективе до половины педагогов с низким уровнем рефлексии, для этих педагогов рефлексия в процессе взаимных посещений может не дать ожидаемого эффекта. Для профессионального развития группы педагогов с низким уровнем рефлексии было организовано психолого-педагогическое сопровождение, которое осуществлялось ментором (психологом). Эксперимент выявил необходимость организационных изменений.

Мы проверили предположение, что хронотоп рефлексивной практики совпадает с деятельностью профессионального сообщества обучения педагогов по векторам (пространство – время; цель – мотив – результат участников рефлексивной практики, действия участников) и этот факт позволяет утверждать, что формирование профессионального сообщества обучения является целостной рефлексивной практикой образования взрослых в широком смысле.

В главе приведены показатели, свидетельствующие о динамике качества преподавания. Учителя, участвующие в сообществе обучения педагогов, продемонстрировали улучшения в показателях: создание положительной среды и атмосферы на уроке (на 0,9), распределение времени на уроке (на 0,4), применение разных форм работы на уроке (на 0,5), взаимодействие на уроке с учащимися (улучшение на 0,5).

В главе показан также анализ динамики изменений в развитии самих педагогов после проведения эксперимента формирования ПСОП. Наблюдается положительная динамика уровня доверия, несмотря на сильное сопротивление педагогов в начале исследования. Выявлена динамика уровня рефлексии на основе анализа данных по методикам А. В. Карпова и Е. Е. Руковишникова и выборки суждений педагогов из рефлексивных эссе. Дано описание метода качественного и количественного анализа с применением Q-методики по результатам, на основании которых были определены ключевые факторы (повторение ключевых слов или суждений в эссе).

Анализ анкет и рефлексивных эссе подтвердил предположение, что наличие педагогического стажа не связано с уровнем рефлексии. Сравнительный анализ данных уровня доверия и уровня рефлексии педагогов на констатирующем и контрольном этапах показали положительную динамику развития педагогов сообществе обучения педагогов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленная работа содержит результаты законченного в рамках научно-педагогического исследования решения научной задачи – разработки и апробации модели формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики.

Результаты проведенного исследования в целом подтвердили:

– результативность модели формирования профессионального сообщества обучения педагогов;

– инструментальность технологии формирования профессионального сообщества обучения педагогов как последовательности этапов, приводящих к цели;

– продуктивность выявленных идей и выдвинутой гипотезы о профессиональном сообществе обучения педагогов как целостной рефлексивной практики.

В качестве методологической базы исследования обоснованы андрагогический и рефлексивно-деятельностный подходы.

Ценность проведенного исследования, носившего теоретико-экспериментальный характер, заключается в разработке, научном обосновании и экспериментальной проверке модели формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики образования взрослых, а также разработке технологии формирования профессионального сообщества обучения педагогов и определении условий построения этого сообществ.

В ходе решения поставленных в исследовании задач сделаны следующие выводы.

Проведенное исследование является актуальным и перспективным для построения новых практик образования взрослых. Введение в научный оборот понятий: «профессиональное сообщество обучения педагогов», «хронотоп

рефлексивной практики» расширяет понятийно-терминологический аппарат андрагогики и коммуникативной дидактики.

В исследовании разработана и апробирована модель *формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики, состоящая из взаимосвязанных компонентов:*

- *целевой компонент*, определяющий две цели: 1) формирование профессионального сообщества обучения педагогов, направленных на повышение качества преподавания; 2) повышения уровня педагогической рефлексии;

- *методологический компонент*, включающий ведущие идеи (идеи ПСОП: сосредоточиться на обучении, построить культуру сотрудничества, обеспечить нацеленность на результат, идея о педагогической рефлексии как ядерном образовании технологии формирования профессионального сообщества обучения педагогов, идея о рефлексивной практике в широком смысле как хронотопе образования взрослых обучающихся), подходы (андрагогический и рефлексивно-деятельностный) и соответствующие им принципы (непрерывности, опоры на собственный опыт, открытости и нелинейности в обучении взрослых; принципы рефлексивного обучения: принцип обратной связи, принцип рефлексивного круга, принцип минимизации оценивания друг друга);

- *содержательно-ориентировочный компонент*, включающий: *ориентиры* (обще разделяемые всеми участниками ценностные ориентиры – миссия и ценности образовательной организации, ориентация на повышение образовательных результатов всех учащихся) и *содержательные элементы обучения в сообществе*: 1) *типовые задачи обучения* (планирование обучения, конкретизация целей обучения, отбор учебного содержания, выбор и реализация стратегий, методов и форм обучения, учебно-познавательная деятельность учащихся или деятельность учения, оценивание результатов обучения); 2) ориентация на профессиональную педагогическую рефлексию.

- *коммуникативный компонент*, обеспечивающий вариативные коммуникации на основе взаимодействия субъектов, имеющих разные роли: участник коммуникации, координатор, куратор, ментор;

- *технологический компонент*, предполагающий собственно технологию формирования профессионального сообщества обучения педагогов, а также техники и приемы рефлексии, техники и приемы сопровождения педагогов;

- *аналитико-результативный*, содержащий критерии и определенные на их основе уровни: уровень развития рефлексии педагогов, уровень доверия в сообществе, рост качества преподавания.

В ходе апробации достоверно установлено, что реализации модели *формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики* способствуют две группы условий: организационные и андрагогические.

Разработаны и экспериментально апробированы следующие организационные условия: формирование малых групп, распределение ролей в профессиональном сообществе обучения педагогов; введение роли координатора для реализации принципа обратной связи и быстрого реагирования на текущие ситуации; наличие другого (ментора, коуча, наставника) человека, задающего новый фокус рассмотрения педагогической деятельности на основе абстрагирования и перехода учителя к роли «наблюдателя»; обеспечение ритмичности встреч в сообществе, изменение режима работы педагогов.

Апробированы и доказаны следующие андрагогические условия: положительная мотивация педагогов, понимание значимости работы в обучающемся сообществе; направленность сообщества на опыт деятельности и отдельные профессиональные педагогические действия в области преподавания, надпредметность в обучении педагогов; принятие и реализация педагогом рефлексивной позиции; условия доверия и взаимопомощи в сообществе.

Определено, что технология формирования профессионального сообщества обучения педагогов состоит из пяти этапов:

I этап: *подготовительный (организационно-смысловой)*, предполагающий определение потребностей педагогов, согласование ценностей и целей в сообществе;

II этап: *диагностико-рефлексивный* или *этап проблематизации*, направленный на определение сильных и слабых сторон учителя, основных проблем обучения учащихся;

III этап: *обучающий*, включающий в себя: обучение в малых группах, совместные практики, взаимопосещение;

IV этап: *трансформационный - концептуализации и трансформации знаний*, включающий: обмен практиками в ходе коллективной и индивидуальной рефлексии, описание нового опыта

V этап: *итоговый, практический*, выраженный пониманием педагогом своей новой позиции в профессиональной деятельности и применением им новых практик обучения учащихся.

Дальнейшее изучение проблемы может быть связано с исследованием содержательного пространства образовательной коммуникации обучающихся педагогов, с разработкой средств и приемов развития рефлексии для перехода педагогов в режим саморазвития и самообразования, с разработкой показателей рефлексивной компетентности педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ***а) на русском языке***

1. Агапова, Е. Н. Сопровождение процесса адаптации и начального этапа профессиональной деятельности учителя / Е. Н. Агапова, С. Ю. Трапицин // *Universum: Вестник Герценовского университета*. – 2013. – № 3. – С. 36–41.
2. Агафонова, М. А. Педагогическая рефлексия учителя как необходимые условия развития его профессиональной / М. А. Агафонова // *Современная психология и педагогика: проблемы и решения: Сборник статей и материалов I международной научно-практической конференции*. – Новосибирск: СибАК, 2017. – № 1(1). – С. 43-47.
3. Алексашина, И. Ю. Учитель и новые ориентиры образования. (Гуманизация образования как предмет педагогической рефлексии и практического освоения учителем): монография / И. Ю. Алексашина. – СПб., 1997. – 153 с.
4. Алексеев, А. Г. Методология рефлексии концептуальных схем деятельности поиска и принятия решения / А. Г. Алексеев, В. К. Зарецкий, И. С. Ладенко, И. Н. Семёнов // Новосибирск, 1991. – С.3– 18.
5. Алексеева, П. М. Моделирование методической деятельности учителя начальной классов в процессе повышения его квалификации: дис. ... канд. пед. наук / П.М. Алексеева. – Великий Новгород, 2016. – 21 с.
6. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. // 2-е изд. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
7. Андрагог в открытом обществе. Материалы российско-польского семинара / под ред. Е. А. Соколовской, Т. В. Шадринной. – СПб. – Иркутск, 2000. – 242 с.
8. Андрагогика: Материалы к глоссарию / научн. ред. С. Г. Вершловского, М. Г. Ермолаевой, М. Д. Матюшкиной, С. Л. Братченко. – СПб.: СПб АППО, 2004. – 99 с.

9. Андрагогическая компетентность педагога: практические аспекты: монография / под ред. С. Г. Вершловского, А. Н. Шевелева. – СПб.: СПб АППО, 2013. – 136 с.

10. Андрагогическая компетентность современного педагога в системе постдипломного педагогического образования: монография / под ред. С. Г. Вершловского, А. Н. Шевелева. – СПб.: СПб АППО, 2011.

11. Андрошук, Н. А. Развитие профессиональной компетентности учителей в педагогическом сообществе: дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Андрошук. – СПб., 2016. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/YdmYg> (дата обращения: 17.05.2019).

12. Андрущенко, Т. Ю. Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов / Т. Ю. Андрущенко, Е. В. Аржаных, В. Л. Виноградов, С. А. Минюрова, И. Н. Федекин, А. А. Федоров // Психологическая наука и образование. («Психолого-педагогическое исследование»). – 2017. – Т. 9. – № 2. – С.1–16.

13. Антоненко, А. В. Самосовершенствование, самореализация и рефлексия педагога и обучающегося в технологиях оценки достижений / А. В. Антоненко, О. А. Козырева // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – № 9. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2016/09/70177> (дата обращения: 26.03.2019).

14. Анцыферова, Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита /Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – № 1. – С. 3–18.

15. Анцыферова, Л. И. Принцип связи психики и деятельности и методология психологии: Методологические и теоретические проблемы психологии /Л. И.Анцыферова. – М., 1969. – 90 с.

16. Анцыферова, Л. И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблемы непрерывного образования /Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1. – № 2. – С. 52–60.

17. Бездухова, В. П. О многоуровневом характере педагогической рефлексии / В.П. Бездухова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2015. – Т. 17. – № 1(3). – С. 552–555.
18. Белкина, В. Н. Педагогическая рефлексия как профессиональная компетенция / В. Н. Белкина, И. И. Ревякина // – М.: Наука, 2010. – № 3.; – 206с.;
19. Бизяева, А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков, 2004. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://clck.ru/YdmZq> (дата обращения: 22.01.2018).
20. Бирюкова, И. К. Неформальное образование: понятие и сущность / И. К. Бирюкова // Известия ВГПУ. – 2012. – №10. – С.20. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/neformalnoe-obrazovanie-ponyatie-i-suschnost>. Дата обращения (01.06.2020).
21. Блонский П. П. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / П. П. Блонский. – М.: Педагогика, 1979. – 510 с
22. Богуславский, М. В. Стратегии реформирования и модернизации российского образования в первой трети XX века: монография / М. В. Богуславский, К. Ю. Милованов, А. В. Кудряшев. – М.:ФГНУ ИСРО РАО, – 2017. – 170с.
23. Бордовский, Г. А. Современные требования к структуре, содержанию непрерывного образования / Г. А. Бордовский // Подготовка специалиста в области образования. – СПб: Образование, 1994. – с.3-8.
24. Браже, Т. Г. Основы андрагогики: учебное пособие / Т. Г. Браже. – М.: Издательский центр «Академия» , 2003. – 240 с.
25. Вершловский, С. Г. Андрагогика как наука и как учебный предмет / С. Г. Вершловский // Проблемы формирования андрагогической компетентности специалистов научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики. 16–17 апреля 2002 г. – СПб., 2002. – 145 с.
26. Вершловский, С. Г. Андрагогика. Образовательная программа/ С. Г.Вершловский // Новые знания. – 2004. – № 1. – С. 13–17.

27. Вершловский, С. Г. Взрослый как субъект образования / С. Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 3–8.
28. Вершловский, С. Г. Вызовы научно-технической революции и образование / С. Г. Вершловский // Новые знания. – 2008. – № 4. – С. 23–28.
29. Вершловский, С. Г. Непрерывное образование / С. Г. Вершловский. – СПб.: СПб АППО, 2007.
30. Вершловский С. Г. Андрагогика : уч.мет.пособие. – СПб.: СПб АППО, 2014. - 148 с.
31. Вершловский, С. Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена: Монография. – СПб.: АППО, 2008. – С.58-61.
32. Вершловский, С. Г. Образование взрослых: перспективы развития / С. Г. Вершловский // Новые знания. – 2003. – № 2. – С.1–4.
33. Вершловский, С. Г. Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / С.Г. Вершловский; отв. ред. М. А. Ушаков. – М.: Сентябрь, 2002.
34. Вершловский, С. Г. Психолого-педагогические проблемы деятельности молодого учителя / С. Г. Вершловский. – Л., 1983. – 32 с.
35. Воронцова, И. В. Сетевые педагогические сообщества как форма повышения профессиональной компетентности учителя / И. В. Воронцова // Молодой ученый. – 2015. – № 18. – С. 444–449.
36. Вульф, Б. З. Рефлексия, педагогические возможности управления / Б. З. Вульф // Вестники Университета Российской академии образования. – 1998. – № 2.
37. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский // под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 489 с.
38. Гасанова Д. И. Рефлексивные технологии формирования познавательной активности на разных возрастных этапах // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – №5. – С. 146-151
39. Гаргай, В. Б. Рефлексивная педагогика как путь становления и развития профессиональной компетентности учителя (по материалам зарубежного

опыта) / В. Б. Гаргай, К. С. Куракбаев // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 7. – С. 344-358.

40. Гершунский, Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика /Б.С.Гершунский // Теория, методология, практика. – М.: Флинта Наука. 2003. – 768 с.

41. Глазырина, А. В. Андрагогический подход к развитию образовательной активности педагога в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук / А. В. Глазырина. – Йошкар-Ола., 2006. – 156с.

42. Головин, А. А. Формирование профессиональной рефлексии будущего бакалавра педагогического образования: дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.08 / А. А. Головин. – Белгород, 2016. – 217 с.

43. Горычева С. Н., Эндзинь М. П. Развитие дидактической компетентности учителя: Пособие. Великий Новгород: МОУ ПКС «Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов», 2006. 96 с.

44. Горшков, М. К. Непрерывное образование в контексте модернизации / М. К. Горшков, Г. А. Ключева. – М: ИСРАН, ФЫГНУ ЦСИ, 2011. – 232с.

45. Горшкова, В. В. Непрерывное образование как фактор повышения качества жизни человека / В. В. Горшкова //Образование и качество жизни. – 2018. – № 2 (10).

46. Горшкова, В. В. Онтологизация непрерывного образования // Педагогика. – 2014. – №8. – С 53-57.

47. Горшкова В.В. Непрерывное образование как способ бытия человека: монография. – СПб.: Астерион, 2016.

48. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования в Санкт-Петербурге» на 2015–2020 годы». Утверждено постановлением Правительства Санкт-Петербурга от 04.06.2014 № 453.

49. Громкова, М. Т. Андрагогика как методологическая основа управленческой деятельности / М. Т. Громкова // Новые знания. – 2004. – №1. – С. 10–13.

50. Громкова, М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб.пособие / М. Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 495 с.
51. Гуляева, М. А. Формирование методической культуры педагога в процессе дополнительного профессионального образования: дисс... канд. пед. наук: 13.00.08 / Гуляева Марина Анатольевна. – Кемерово, 2014. – 240 с.
52. Даринский, А. В. Кого и как вовлечь в систему образования взрослых / А. В. Даринский // Педагогика. – 1995. – № 32. – С. 61–64.
53. Даутова, О. Б. Дидактическая культура и дидактическая компетентность современного учителя как требование успешной реализации ФГОС ОО / О. Б. Даутова // Университетское образование современного педагога / под ред. М. В. Гладкой, С. А. Писаревой. – СПб.: Изд-во РГПУ имени А.И. Герцена, 2016. – С. 410–417.
54. Даутова, О. Б. Педагогическая деятельность учителя в условиях перехода современной школы на новые образовательные стандарты / О. Б. Даутова // Человек и образование. – 2013. — № 4(37). — С. 10–16.
55. Даутова, О. Б. Педагогическая компетентность учителя как результат самообразования / О. Б. Даутова, С. В. Христофороф // Инновации и образование: сб. мат-лов конф. – СПб., 2003. – С. 304-309. – (Simposium. Вып. 29).
56. Даутова, О. Б. Проектирование учебно-познавательной деятельности школьника на уроке в условиях ФГОС / О. Б. Даутова. — СПб.: КАРО, 2016. — 160 с.
57. Даутова, О. Б. Развитие неоклассической дидактики как ответ на вызовы времени // О. Б. Даутова, О. Н. Крылова // Непрерывное образование. – 2018. – № 1 (23). – С. 4–8.
58. Даутова, О. Б. Самообразование учителя как условие его личностного и профессионального развития / О. Б. Даутова, С. В. Христофоров // Серия “Symposium”. Инновации и образование. Вып. 29: сб. материалов конференции. — СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. — С. 309–317.

59. Даутова, О. Б. Систематизация педагогического знания: методология исследования терминологии: монография / О. Б. Даутова; под общ. ред. О. Б. Даутовой. – СПб.: Буквально, 2018. – 216 с.
60. Даутова, О. Б. Смена образовательной парадигмы как основание обновления понятийно-терминологического аппарата в области дидактики / О. Б. Даутова, О. Н. Крылова // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2018. – Вып. 59. – Ч. I. – С. 186–192.
61. Даутова, О. Б. Учебно-познавательная деятельность школьника в образовательном процессе: монография / О. Б. Даутова. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 2012. – 300 с.
62. Двоглазова, М. Ю. Личностная рефлексия как средство профессионального развития педагога ДОО / Двоглазова, М. Ю.; В сборнике: От истоков к современности 130 лет организации психологического общества при Московском университете. – 2015. – 176 с
63. Декарт, Р. Избранные произведения: пер. с франц. и лат., ред. и вступ. статья Е. В. Соколова / Р. Декарт. – М., 1950. – 712 с.
64. Дискуссия об андрагогике: материалы 2-й международной научно-практической конференции. 16–17 апреля 2002 г. / научн. ред. С. Г. Вершловский, М. Г. Ермолаева. – СПб.: СПбГУПМ, 2003. – 40 с.
65. Долженко, Р. А. Профессиональные сообщества: возможности формирования и использования в организации / Р. А. Долженко // Проблемы экономики и управления нефтегазовым комплексом. Организация и управление. – 2015. – № 1. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22846828> (дата обращения: 17.07.2019).
66. Дубровина, Т. Л. Неформальное педагогическое образование преподавателей профессионального цикла в колледже / Т. Л. Дубровина // Известия Южного федерального университета. – Ростов на Дону. 2011. – № 9. – С.195-202.
67. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления: пер. с англ. / Д. Дьюи. – М.: Совершенство, 1997. – 203 с. (Классики психологии.)

68. Ермакова, Г. Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога: дис. ... канд. пед. наук 13.00.01/ Г. Г. Ермакова. – Оренбург, 1999. – 153 с.
69. Ермолаева, М. Г. Продуктивная самодеятельность учителя в постдипломном педагогическом образовании / М. Г. Ермолаева. – СПб.: СПб АППО, 2010. – С. 32-37.
70. Жалагина, Т. А. Предпосылки изменения содержания мотивационной сферы специалистов в новых социально-экономических условиях / Т. А. Жалагина // Вестник ТвГУ – Тверь, 2008. – № 11 (17). – С. 12-32.
71. Заир-Бек, Е. С. Анализ европейских моделей повышения квалификации учителей как источник развития непрерывного педагогического образования в педагогическом университете /Е. С. Заир-Бек//Вестник Герценовского университета (РГПУ). – 2011. – № 9. – С. 36-45.
72. Змеев, С. И. Андрагогика: становление и пути развития / С. И. Змеев // Педагогика. – М., 1995. – № 2. – С. 64–67.
73. Змеев, С. И. Второй сибирский фестиваль образования взрослых / С. И. Змеев // Новые знания. – 2003. – № 4. – С. 11–15.
74. Змеев, С. И. Наука XXI века / С.И. Змеев // Высшее образование в России. – 1998. – № 2. – С. 76–79.
75. Змеев, С. И. Основы андрагогики: учебное пособие для вузов / С. И. Змеев. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 152 с.
76. Змеев, С. И. Теория обучения взрослых (андрагогика) за рубежом на современном этапе. – М., НИИ общего образ. АПН СССР, 1990
77. Змеев, С. И. Технология обучения взрослых: учебное пособие / С.И. Змеев. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 169 с.
78. Игнатъева, Е. Ю. Педагогическое управление учебной деятельностью в системе развивающего обучения / Е. Ю. Игнатъева // Непрерывное образование. – 2016. – № 2 (16). – С. 17–21.
79. Ильин, Е. Бесполоя педагогика / Е. Ильин, Г. Чуриков // Ленинградская панорама. – 1989. – № 10. – С. 16–19.

80. Ильин, Е. П. Психология для педагогов / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 640 с.
81. Ильясов, Д. Ф. Самообучающаяся организация как феномен и стратегия (на примере общеобразовательного учреждения) / Д. Ф. Ильясов // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3(40). – С. 153–156.
82. Исаев, И. Ф. Педагогическое образование как социокультурный феномен // Педагогическое образование и наука. – Москва, 2013 – № 5 – С. 155-157.
83. Калиновский, Ю. И. Введение в андрагогику. Мобильность педагога в образовании взрослых: монография / Ю. И. Калиновский; под ред. А. А. Макареши. – М.: Вита-Пресс, 2000. – 287 с.
84. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45-57.
85. Кларин М. В. Корпоративный тренинг от А до Я: научно-практич. пособие. – М.: Дело, 2002. – 224 с.
86. Ковалёв, Б. П. Рефлексивная регуляция педагогической деятельности Текст. / Б. П. Ковалёв // Журн. Психология учителя. – М., 1989. – С. 6-9.
87. Козырева, О. А. Педагогическая рефлексия в модели детерминации, оптимизации и исследования качества профессионально-педагогической подготовки / О. А. Козырева, Н. А. Козырев // Психология, социология и педагогика. – 2015. – № 8. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://clck.ru/Ydmcg> (дата обращения: 07.02.2019).
88. Колесникова, И. А. Образование для будущего в настоящем / И. А. Колесникова // Ценности человека: материалы научно-практич. конференции «Развитие идей научной школы академика РАО З. И. Васильевой» / сост. Н.В. Седова. – СПб.: ЛЕМА, 2009. – С. 15–25.
89. Колесникова, И. А. Основы андрагогики: учеб. пособие / И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая [и др.] // Под ред. И. А. Колесниковой. – М.: Академия, 2003. – 240 с.

90. Костецкий, В. В. Философия идеи непрерывного образования / В. В. Костецкий // Непрерывное образование взрослых: социокультурные аспекты: Сборник научных статей / под ред. д.п.н., проф. В. В. Горшковой. – СПб.: УРАО ИОВ, 2010. – С. 24-35.

91. Котлярова, А. Е. Мотивация неформального образования педагогов в сетевых педагогических сообществах / А. Е. Котлярова // Научно-теоретический журнал. Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2015. – № 2(23). [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://clck.ru/YdmdZ> (дата обращения: 17.07.2019).

92. Котлярова, А. Е. Сетевые педагогические сообщества как платформа неформального образования педагогов / А. Е. Котлярова // Научно-теоретический журнал. Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2015. – № 3(24). – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://clck.ru/YdmeU> (дата обращения: 27.08.2019).

93. Кривых, С. В. Организация сетевого взаимодействия с социальными партнерами с целью социально-профессиональной адаптации учащихся-сирот и постинтернатного сопровождения выпускников-сирот профессиональных образовательных учреждений: методические рекомендации / С. В. Кривых, Н. Н. Кузина, Н. В. Панова. – СПб.: ИСЛ, 2018. – 200 с.

94. Кривых, С. В. Психология самореализации профессионала: монография / С. В. Кривых, Е. В. Федосенко, В. А. Полянин и др.; под научн. ред. Е. В. Федосенко. – СПб.: Речь, 2012. – 157с. – [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.labyrinth.ru/books/316639/> (дата обращения: 27.08.2019).

95. Кривых, С. В. Теоретический анализ понятия «дидактическое сопровождение» / С. В. Кривых, Н. Н. Болгар, Н. Н. Кузина // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53-6. – С.239-248.

96. Крылова О. Н. Развитие знаниевой традиции в современном содержании отечественного школьного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб. 2010.

97. Кузьмин, А. В. Взаимопосещения как инструмент управления профессиональным развитием / А. Кузьмин – [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://school.podvorye.ru/library/thesis.pdf> (дата обращения: 27.08.2019).

98. Кузьмин, А. В. Рефлексивные взаимопосещения уроков как инструмент управления профессиональным развитием педагогов: магистерская диссертация / А. В. Кузьмин. – М., 2018 – Режим доступа: <https://www.hse.ru/edu/vkr/214031545> (дата обращения: 27.08.2019).

99. Кулюткин, Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.

100. Кушеверская, Ю. В. Рефлексивная компетентность как необходимое условие подготовки студентов к профессиональной педагогической деятельности // Кушеверская, Ю. В.; Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2017. – №39. – Т. 15. – 315 с.

101. Ладенко, И. С. Философские и психологические проблемы рефлексии / И. С. Ладенко. – Новосибирск: Издательство «Би», 1989. – 126с.

102. Лельчицкий, И. Д. Непрерывное профессиональное образование как средство профилактики социально-экономических рисков в условиях развития экономики знаний / И. Д. Лельчицкий, Т. А. Голубева, В. А. Ершов, С. Ю. Щербакова // Концепция обучения в течение всей жизни: подходы к формированию и особенности реализации в российской федерации. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. — Тверь: Тверской государственный университет, 2016. – С.54-59.

103. Лельчицкий, И. Д. Деятельностно-рефлексивный подход к реализации общеобразовательных программ в классическом университете / И. Д. Лельчицкий, Т. А. Голубева, В. А. Ершов, С. Ю. Щербакова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2016. – №4. – С.99-102.

104. Лесохина, Л. Н. К обществу образованных людей... // Теория и практика образования взрослых / Л. Н. Лесохина. — СПб.: ИВО РАО, 1998. — 273 с.

105. Лесохина, Л. Н. Образование в структуре человеческой деятельности / Л. Н. Лесохина // Вопросы философии. – 1984. – № 12. – С. 3–13.
106. Лесохина Л. Н. Центры образования взрослых. – М.: Педагогика, 1991. – 192 с.
107. Лесохина Л. Н. К обществу образованных людей.: теория и практика образования взрослых. – СПб.: ИОВ РАО, Гускарора, 1998. – 273 с.
108. Линевич, Л. В. Андрагогический подход к обучению студентов в вузе: дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Линевич. — Калининград, 2002. — 258с.
109. Лукьянова, М. И. Рефлексивная культура личности как психологический феномен / М. И. Лукьянова // [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://clck.ru/Ydmfm> (дата обращения: 17.05.2019).
110. Марон, А. Е., Непрерывное образование как фактор улучшения качества жизни / А. Е. Марон, М. Ю. Бутинова // Вестник ЛОИРО. – 2019. – №1. – С. 81-83.
111. Матюшкин, А. М. Основные направления исследований мышления и творчества / А. М. Матюшкин – Психологический журнал, 1984, – т. 5, – №1, – С. 9 – 17.
112. Махновец, С. Н. Особенности организации образовательной деятельности в системе дополнительного профессионального образования / С. Н. Махновец, Л. А. Махновец //Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2020. – № 4 (53). – С. 197-203.
113. Махновец, С. Н. Формирование медиакультуры у субъектов образовательного процесса - ключевое направление повышения качества современного образования. / С. Н. Махновец// Проблемы общей и педагогической психологии: Коллективная монография. – М.: РИТМ, 2019. – 236 с.
114. Махновец С. Н. Теоретико-методологические основы развития дополнительного профессионального образования педагогов в современных условиях. / С. Н. Махновец, Н. Е. Орлихина //Приоритеты в образовании: ретроспективные аспекты и перспективные направления: коллективная монография / под ред. И. Д. Лельчицкого. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. – 186 с.

115. Медник, Е. А. Стимулирование педагогов к непрерывному образованию в процессе организации внутришкольной методической работы: дис. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2016. – 227 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://clck.ru/Ydmgg> (дата обращения: 17.05.2019).

116. Метаева, В. А. Рефлексия как метакомпетентность / В. А. Метаева // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 57-61., с.45

117. Методы и методики социально-педагогического исследования / С. Г. Вершловский, Л. Г. Петровская, А. И. Ходаков и др. – СПб.: ИОВ РАО: Гускарора, 1999. – 122 с.

118. Митина, А. М. Дополнительное образование взрослых в России (исторический аспект) / А. М. Митина // Новые знания. – 2000. – № 2. – С. 5–9.

119. Митина, А. М. Зарубежные эмпирические теории дополнительного образования взрослых / А. М. Митина // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 79–84.

120. Митина, Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л. М. Митина. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 376с.

121. Митина, Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. – М.: МПСИ; Воронеж:, 2003. – 400с.

122. Мушкина, И. А. Педагогическая рефлексия как основа совершенствования профессионального мастерства учителя (организационно-педагогический аспект): дис. на соис. учен. степени. канд. пед. наук.: 13.00.01 / И. А. Мушкина. – М., 1999. – 153с.

123. Муштавинская, И. В. Образовательные технологии как предмет педагогической рефлексии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И. В. Муштавинская. – СПб., 2001. – 180с.

124. Муштавинская, И. В. Рефлексивные технологии в обучении взрослых: монография / И. В. Муштавинская. – СПб.: СПбАППО, 2008. – 96 с.

125. Непрерывное образование взрослых: терминологический словарь / составители: В. В. Беличенко, С. В. Кривых и др. — СПб.: Институт непрерывного образования взрослых, 2015. — 439 с.

126. Нерадовская, О. Р. Использование образовательного потенциала неформального профессионального сообщества для развития профессионализма педагогов: дис. ... канд. пед. наук / О. Р. Нерадовская. – Томск, 2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/Ydmhh> (дата обращения: 17.05.2019).

127. Никитин, Н. В. Сетевые образовательные сообщества СПО как инновационный субъект непрерывного образования / Н. В. Никитин // Современные тенденции развития профессионального образования. – 2017. – № 3(27) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/YdmiU> (дата обращения: 07.03.2019).

128. Новиков, А. М. Постиндустриальное образование / А. М. Новиков – М.: «Эгвес», 2011. – 152с.

129. Новиков, А. М. Образование раздел нового расслоения общества / А. М. Новиков // Образование через всю жизнь. – СПб: ИПОРАО, 2009. – С.12-20.

130. Новиков А. М. Методология образования. Издание второе. — М.: «Эгвес», 2006. — 488 с.

131. Новое качество школьного образования: возможности современной школы / О. Е. Лебедев, Н. И. Неупокоева, А. Н. Бакушина, Н. Ю. Конасова; отв.ред. О. Е. Лебедев. – СПб., 2003. – 153 с.

132. Образование взрослых и социальные перемены. Краткое изложение материалов проекта Совета Европы «Образование взрослых и социальные перемены». – СПб., 1993. – 56 с.

133. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики: монографическая серия. В 4 т. Т. 2. Социологические и культурологические аспекты развития образования взрослых. Кн. 1. Социологические проблемы образования взрослых / отв. ред. С. Г. Вершловский. – СПб.: ИОВ РАО, 2000. – 138 с.

134. Образование взрослых: цели и ценности / под ред. Г. С. Сухобской, Е. А. Соколовской, Т. В. Шадринной. – СПб.: ИОВ РАО, 2002. – 188 с.

135. Образование: сокровище: доклад международной комиссии по образованию для XXI века. – ООН: ЮНЕСКО, 1997. – 137 с.

136. Овчинникова, Ю. А. Конструктор принципов воспитания как средство повышения качества воспитательной работы и педагогической рефлексии / Ю. А. Овчинникова, В. Г. Свиначенко, Н. А. Козырев // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 9. – Ч. 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2015/09/57340> (дата обращения: 10.11.2021).

137. Онушкин, В. Г., Огарев, Е. И. Образование взрослых / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев // Энциклопедия профессионального образования; под ред. С. Я. Батышева. – М.: Академия профессионального образования, 1999. – Вып. 3 т. – С. 148-149.

138. Осмоловская, И. М. Дидактика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / И. М. Осмоловская. – 2-е изд., стер. – Москва: Академия, 2008. – 238 с.

139. Осмоловская И. М. Дидактические модели реализации конструктивно-дидактической функции дидактики / В кн.: Методология научного исследования в педагогике: монография // Под ред. Р. С. Бозиева, В.К. Пичугиной, В. В. Серикова. – М.: Планета, 2016. – С. 100– 109.

140. Основы андрагогики: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая и др.; под ред. И. А. Колесниковой. – М., 2003. – 240 с.

141. Основы андрагогики: учебное пособие / Т. А. Василькова. – М.: КНОРУС, 2009. – 256 с.

142. Пальцева, Т. И. Формирование профессиональной педагогической рефлексии как форма подготовки студентов-бакалавров к педагогической практике / Т. И. Пальцева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S12. – С. 29–32. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/470150.htm> (дата обращения: 07.03.2019).

143. Патаракин, Е. Д. Формы сетевого сотрудничества // Educational Technology & Society. – 2004. – №7(2). – С. 236-246.

144. Патаракин, Е. Д. Местные сетевые сообщества обмена знаниями // «CN and CI: Prospects. Approaches. Instruments. Part 2: Current Situation and Perspectives for the CIS region», – 2004. — 14 с.

145. Патаракин, Е. Д. Устройство сетевых сообществ. — Нижний Новгород: Программа «Обучение и доступ к Интернет» (IATP), 2004. — 53 с.

146. Педагогический словарь: Новейший этап развития терминологии /О. Б. Даутова, Н. А. Вершинина, М. Г. Ермолаева, Е. Ю. Игнатьева, О. Н. Крылова, Н. Н. Суртаева, О. Н. Шилова, С. В. Христофоров; под.ред. О. Б. Даутовой.– СПб.: КАРО, 2020. – 328с.

147. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; ред.кол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М.: Большая российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

148. Петербургский учитель: вчера, сегодня, завтра: монография /под науч. ред. А. Н. Шевелева. – СПб.: СПб АППО, 2018. – 282 с.

149. Пинская, М. А. Перевод школы в эффективный режим работы. Улучшение образовательных результатов: сборник информационно-методических материалов для директоров школ и команд / М. А. Пинская, И. Г. Груничева // Перевод школы в эффективный режим работы. Улучшение образовательных результатов. – М.: НИУ ВШЭ, 2013. – 80 с.

150. Пинская, М. А. Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России / М. А. Пинская, А. А. Пономарева, С. Г. Косарецкий // Вопросы образования. – 2016. – № 2. – С. 100–124.

151. Пинская, М. А. Эффективная школа / М. А. Пинская, К. М. Ушаков // Директор школы. – 2014. – № 7. С. 18–23.

152. Поташник, М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: методическое пособие / М. М. Поташник. – М.: Педагогическое общество России, Центр педагогического образования, 2011. – 448 с.

153. Практика обучения действием / М. Петлер [и др.]; под ред. О.С. Виханского. – М., 2000. – 118 с.

154. Практическая андрагогика. Методическое пособие. Кн. 1. Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых / под ред. В. И. Подобеда, А. Е. Марон. – СПб., 2003. – 414 с.

155. Проблемы организации развивающей среды в постдипломном образовании: Материалы первой международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики Санкт-Петербургского ГУПМ. 17–18 апреля 2001 г. / сост. С. Г. Вершловский и др.; под ред. Е. В. Миненко. – СПб., 2001. – 271 с.

156. Пуцов, В. И. Сущность и условия эффективности учебного процесса на курсах/ В. И. Пуцов // Повышение квалификации педагогических кадров / Под ред. И. Ф. Жерносека, М. Ю. Красовицкого, С. В. Крисюка. – К.: Освита, 1992. – 190 с.

157. Радионова, Н. Ф., Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход / Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына - Академический вестник института образования взрослых Российской Академии образования. – Человек и образование. 2006, – №4,5, – С.7-14.

158. Рамазанов, Р. Г. Адаптивность сетевых сообществ как фактор успешного профессионального развития педагога на протяжении всей жизни / Р. Г. Рамазанов // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. – 2018. – Т. 15. – № 1. – С. 54–62. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/YdmjP> (дата обращения: 07.03.2019).

159. Реан, А. А. Психология адаптации личности / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. – 479 с.

160. Рефлексия. Педагогическая рефлексия: лекции и практикум по психологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vashpsixolog.ru>. (дата обращения: 07.03.2019).

161. Робский, В. В. Трудности педагогической рефлексии / В. В. Робский [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/Ydmju> (дата обращения: 07.07.2019).

162. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, Питер принт, 2003. – 512 с.
163. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.
164. Рукавишников, А. А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов : дис. канд. психол. наук / А. А. Рукавишников. – Ярославль, 2001. - 158 с.
165. Салыгина, И. А. Профессиональное сообщество обучения как путь реализации национальной системы учительского роста / И. А.Салыгина // Человек. Культура. Образование. – Сыктывкар: Издательство СГУ им. Питирима Сорокина: 2018. – №1 (27). – С. 145-154.
166. Салыгина, И. А. Анализ результатов формирования профессионального сообщества обучения / И. А.Салыгина// Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – Ялта: РИО ГПА, 2018, – № 61, Ч.2. – С.168-173.
167. Салыгина, И. А. Андрагогический подход как основа реализации концепции непрерывного образования взрослых / И. А.Салыгина // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – Ялта: РИО ГПА, 2018, – № 61, Ч.3, – С. 252-258.
168. Самохвалова, С. Ю. Методологические и теоретические аспекты исследования воспитания в системе высшего профессионального образования / С. Ю. Самохвалова // Известия Южного Федерального Университета. – 2008. – № 3. – С. 48–58.
169. Севенюк, С. А. Формирование педагогической рефлексии в процессе подготовки будущих учителей начальной школы к профессиональной деятельности / С. А. Севенюк, Н. П.Шемина // Самарский научный вестник. – 2017. – Т. 6. – № 2(19). – С. 241–244.
170. Семенов И. Н. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Запорожье: ЗГУ, – 1992. – 192 с.

171. Сенге, П. Пятая дисциплина. Искусство и практика обучающейся организации: пер. с англ. / П. Сенге. – М., 2011. – 496 с.
172. Сенека, Л. А. Нравственные письма к Луцилию. / Л. А. Сенека // перевод, примечания, подготовка издания С. А. Ошерова., отв. ред. М. Л. Гаспаров. (Серия «Литературные памятники»). – М.: Наука, 1977. – 384 с.
173. Сергеев, Н. К. Непрерывное педагогическое образование: путь к новому учителю / Н. К. Сергеев, В. В. Сериков, Е. И. Сахарчук и др. // Непрерывное образование учителя: теория и практика: коллективная монография. - Волгоград: Принт, 2016. - С. 10-19.
174. Сеченов, И. М. Элементы мысли / И. М. Сеченов. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
175. Скударёва, Г. Н. Педагогические условия профессионального становления молодого учителя в муниципальном образовательном пространстве: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г. Н. Скударёва. – М., 2008. – 22 с.
176. Сластенин, В. А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2005. – №3. – С.37-43.
177. Соломатин, А. М. Роль профессиональных сообществ в реализации инновационных образовательных проектов // Непрерывное образование: XXI век. – 2015. – Вып. 4 (12). – DOI: 10.15393/j5.art.2015.2952
178. Социальный работник как андрагог: сб. ст. / под ред Г. С. Сухобской, Е. А. Соколовской, Т. В. Шадринной. // Иркутск – СПб.: ИОВ РАО, 2001. – 256 с.
179. Степанов С. Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества / С. Ю. Степанов, Т. Ю. Похмелкина, Т. Ю. Колошина, Т. В. Фролова. // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С.35-38.
180. Старцева, А. М. Теоретические и практические основы обучения взрослых / А. М. Старцева // Педагогические науки: сборник. Наука. – Т.50. – №37. – С.56-58.
181. Стеценко, И. А. Формирование рефлексивной компетентности студентов педагогических вузов: технологический подход / И. А. Стеценко, Г. А. Полякова // Сибирский журнал. – 2011. – № 10. – С. 256-260.

182. Степанов, С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С. Ю. Степанов. – М.: Наука, 2000.
183. Сухобская, Г. С. Андрагогический подход в организации постдипломного образования педагогов / Г. С. Сухобская, А. В. Николаева. – Якутск, 2003. – 74 с.
184. Сухобская, Г. С. О новых ценностях в образовании взрослых / Г. С. Сухобская, Е. А. Соколовская, Т. В. Шадрина // Новые знания. – 2003. – № 4. – С.6–7.
185. Сухобская, Г. С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики / Г. С. Сухобская // Новые знания. – 2002. – №4. – С. 17–21.
186. Сухобская, Г. С. Современные социально-психологические и андрагогические подходы к образованию взрослых / Г. С. Сухобская // Новые знания. – 1997. – № 4. – С. 23–25.
187. Теоретические основы непрерывного образования / под ред. В. Г. Онушкина. – М.: Педагогика, 1987. – 207 с.
188. Тихомирова, О. В. Профессиональное обучающееся сообщество учителей как встроенное повышение квалификации / О. В. Тихомирова, А. Б. Алферова // Образование личности. – 2017. – №4. – С. 71-79.
189. Тонконогая, Е. П. Образование взрослых: поиск новой стратегии: по материалам Международной конференции ЮНЕСКО / Е. П. Тонконогая // Новые знания. – 1997. – № 4. – С. 13–15.
190. Тряпицына, А. П. Современные методологические подходы к исследованию педагогического образования / А. П. Тряпицына, С. А. Писарева // Человек и образование. – 2014. – № 3. – С. 4-12.
191. Учение как самоценность. Доклад Международной комиссии по образованию в XXI веке для ЮНЕСКО. Председатель комиссии — Жак Делор. – ЮНЕСКО, 1996. – 266 с.
192. Ухтомский, А. А. Доминанта / А. А. Ухтомский. – СПб.: Питер, 2002. – 448 с.

193. Ухтомский, А. А. Интуиция совести: Письма. Записные книжки. Заметки на полях / А. А. Ухтомский. – СПб.: Петерб. писатель, 1996. – 528 с.
194. Ушаков, К. М. Диагностика реальной структуры образовательной организации // Вопросы образования. – 2013. – №3. – С. 247–260.
195. Ушаков, К. М. Задачник для куратора / К. М. Ушаков // Директор школы. – 2015. – № 7. – С. 15–23.
196. Ушаков, К. М. Как сделать школу лучше, или Социальный капитал как приоритет / К. М. Ушаков. – М.: Сентябрь, 2017. – 160 с.
197. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский; под ред. В. Я. Струминского, Н. А. Сундукова. // – М.: Учпедгиз. – 1945. – В 2 т.
198. Чекина, В. Д. Педагогические условия развития профессионального самосознания руководителя школы в процессе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. Д. Чекина. – СПб., 2000. – 20 с.
199. Шадриков, В. Д. Квалификация педагогических кадров — условие получения качественного образования / В. Д. Шадриков, М. Д. Кузнецова // Тенденции развития образования: Разные, но равные. Как преодолеть разрыв в доступе к качественному образованию. Девятая международная научно-практическая конференция. – М., 2012. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://clck.ru/Υdmm3> (дата обращения: 10.06.2019).
200. Шадриков, В. Д. Тест рефлексии деятельности / В. Д. Шадриков, С. С. Кургинян, М. Д. Кузнецова. – М., 2015. – 100 с.
201. Шадрина, Т. В. Социальное партнерство как фактор развития образовательной среды института повышения квалификации работников образования / Т. В. Шадрина // Проблемы организации развивающей среды в постдипломном образовании. Тезисы I международной научно-практической конференции. – СПб.: СПбГУПМ, 2001. – 106 с.
202. Щедровицкий, Г. П. Рефлексия / Г. П. Щедровицкий // Избранные труды. – М.: Школа. Культура. Полититика, 1995. – 800 с.

203. Шевелев, А. Н. Восприятие традиций и инноваций современным петербургским учительством / А. Н. Шевелев // Историко-педагогический процесс в эволюции человеческого общества: монография / под. ред. Г. Б. Корнетова. – М.: АСОУ, 2014. – 256 с.

204. Шилова, О. Н. Дополнительное образование педагогов в контексте его непрерывности / О. Н. Шилова, // Человек и образование. 2012. – № 2 (31) – С.17–21.

205. Шустова, И. Ю. Рефлексивная компетентность – основа профессиональной деятельности педагога нового типа / И. Ю. Шустова // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2016. – № 3 (31). – С.350–355.

206. Шустова, И. Ю. Модель воспитания в рамках рефлексивно-деятельностного подхода // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2013. № 3 (31). – С. 156 – 170.

207. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.

208. Ярычев, Н. У. Конфликтологическая культура учителя и ее развитие в самообучающейся организации / Н. У. Ярычев, Д. Ф. Ильясов. – Челябинск; Грозный, 2011. – 354 с.

209. Ярычев, Н. У. Концепция самообучающейся организации в отражении тенденций развития современной школы / Н. У. Ярычев, Д. Ф. Ильясов // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 4. – С. 247– 254.

б) на иностранных языках

210. Belvis, E. Evaluation of reflective practice in teacher education / E. Belvis, P. Pineda, C. Armengol, V. Moreno // European Journal of Teacher Education. — 2013. — No. 36. — P. 279–292. //doi.org/10.1080/02619768.2012.718758

211. Boye, A.. Growing a new generation: Promoting self-reflection through peer observation / A. Boye, M. Meixner // Miller J. E., J. E. Groccia (Eds.). To improve the academy. — 2010. — No. 29. — P. 18–31 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.hws.edu/academics/ctl/pdf/self_reflection.pdf (дата обращения: 22.01.2018).

212. Crevola, C. Critical Learning Instructional Path: Assessment for Learning in Action / C. Crevola, P. Hill, M. Fullan // Orbit. — 2006. — Vol. 36 [Электронный ресурс].— Режим доступа: <http://michaelfullan.ca/wpcontent/uploads/2016/06/13396073260.pdf>. (дата обращения: 17.09.2018).

213. Cross, K. P. Adults as Learners / K. P. Cross. — San Francisco: Jossey-Bass, 1981. — P. 1–336.

214. Danielowich, R. M. Other teachers' teaching: Understanding the roles of peer group collaboration in teacher reflection and learning / R.M. Danielowich // Teacher Educator. — 2012. — Vol. 47. — P. 101–122 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://doi.org/10.1080/08878730.2012.660373> (дата обращения: 15.03.2018).

215. DuFour, R. Advocates for Professional Learning Communities: Finding Common Ground in Education Reform / DuFour R., Eaker R. (Originally Published 2008; Updated 2015). In Revisiting Professional Learning Communities at Work (pp. 1–9). Bloomington, IN: Solution Tree. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.allthingsplc.info/files/uploads/AdvocatesforPLCs-Updated11-9-15.pdf>.

216. DuFour, R. Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work. Bloomington, IN: Solution Tree / R. DuFour, R. Eaker, N. Many. — Bloomington, IN: Solution Tree, 2006.

217. DuFour, R. Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement / R. DuFour, R. Eaker. — Bloomington: Solution Tree Press, 1998 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://clck.ru/YsKxW> (дата обращения: 07.03.2018).

218. DuFour, R. Work Together But Only if You Want To / R. DuFour // Phi Delta Kappan. — 2011. — No. 92(5). — P. 57–61 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://jimshiple.com/articles/work_together_021711.pdf (дата обращения: 22.01.2018).

219. Engin, M. Observing teachers: A lens for self-reflection / M. Engin, B. Priest // Journal of perspectives in applied academic practice. — 2014. — Vol. 2. — Iss. 2. — P. 2–9 [Электронный ресурс]. — Режим доступа:

<http://jpaap.napier.ac.uk/index.php/JPAAP/article/view/90/html> (дата обращения: 22.01.2018).

220. Feger, S. Professional Learning Communities: Key Themes from the Literature / S. Feger, E. Arruda // The Education Alliance at Brown University, 2008 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://clck.ru/YsKw3> (дата обращения: 17.05.2017).

221. Fullan, M. Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems / M. Fullan, J. Quinn. — Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2016. — 168p.

222. Fullan, M. Professional Learning Communities Write Large / M. Fullan // On Common Ground. Ed. by R. Dufour and R. Eaker. — Bloomington, IN: National Education Service, 2005. — P. 209–223.

223. Fullan M. (2016) [1982] «Enter change». The NEW meaning of educational change (5th ed.). New York: Pp. 107–120

224. Gosling, D. A new approach to peer review of teaching / D. Gosling // SEDA. — 2009. — Paper 124. — P. 7–15.

225. Gosling, D. Collaborative peer-supported review of teaching / D. Gosling // Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education. Netherlands: Springer. — 2014. — P. 13–31 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.springer.com/cda/ (дата обращения: 22.01.2018).

226. Hattie Ranking: 195 Influences And Effect Sizes Related To Student Achievement [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://clck.ru/YsKtN> (дата обращения: 17.05.2020).

227. Hattie, J.A.C. Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement / J.A.C. Hattie. — London, UK: Routledge, 2009. — 329p.

228. Hattie J. Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. New York – 2011.

229. Hattie, J.A.C. Visible learning for teachers / J.A.C. Hattie. — London, UK: Routledge, 2012. — 296p.

230. Hoffman-Kipp, P. Beyond reflection: Teacher learning as praxis / P. Hoffman-Kipp, A.J. Artiles, L. López-Torres // *Theory into Practice*. — 2003. — No. 42 (3). — P. 248–254.

231. Hord, S. M. (Ed.). *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities* / S.M. Hord. — New York: Teachers College Press, 2004. — P. 5–14.

232. Hord, S. M. *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement* / S.M. Hord. — Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory, 1997. — P. 5–20.

233. Hord, S. M. *School professional staff as learning community* / S.M. Hord. — Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory, 1996. — 62p.

234. Hough, D. *Professional Learning Communities, Leadership, and Student Learning* / D. Hough, S.C. Thompson, L. Gregg, J. M. Niska // *Research in Middle Level Education Online*. — 2004. — Vol. 28. — No. 281 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://clck.ru/YsKqB> (дата обращения: 15.05.2018).

235. Huffman, J.B. *Global Conceptualization of the Professional Learning Community Process: Transitioning from Country Perspectives to International Commonalities* / J.B. Huffman, D.F. Olivier, T. Wang, P. Chen, S. Hairon, N. Pang // *International Journal of Leadership in Education*. — 2016. — Vol. 19. — No. 3 (May 26). — P. 327–351. doi:10.1080/13603124.2015.1020343.

236. Knowles, M. S. *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy* / M.S. Knowles. — Chicago, 1980. — P. 185–192.

237. Louis K. *Principals as Cultural Leaders* / K. Louis, K. Seashore, K. Wahlstrom // *Phi Delta Kappan*. — 2011. — Vol. 92. — No. 5 (February). — P. 52–56. doi:10.1177/003172171109200512.

238. Louis, K. *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools* / K. Louis, S. Kruse, A. Bryk. — Newbury Park, CA: Corwin Press, 1995. — 161 p.

239. MacKinney, B. *From Doing to Being: Nurturing Professional Learning Communities With Peer Observation. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of*

the Requirements for the Degree Doctor of Education / B. MacKinney. — Arizona State University, 2015.

240. Mezirow, J. (ed.) *Fostering Critical Reflection in Adulthood* / J. Mezirow. — San Francisco: Jossey-Bass, 1990. — P. 134-156.

241. Ming Cheung Does Lesson Study Work/ Ming Cheung, Wai, Wing Yee Wong // *International Journal for Lesson and Learning Studies*. — 2014. — Vol. 3. — No. 2 (May 27). — P. 137–149. doi:10.1108/IJLLS-05-2013-0024.

242. Myers, Ch. B. *The professional educator: a new introduction to teaching and schools* / Myers Ch. B., Myers L.K. // Belmont, CA. – 1995.

243. Olivier, D. F. *Assessing and analyzing schools as professional learning communities* / D.F. Oliver, K.K. Hipp; K.K. Hipp & J.B. Huffman (eds). *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*. — Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education, 2010. — P.57-68.

244. Olivier, D. F. *Professional learning community assessment* / D. F. Olivier, K.K. Hipp, J.B. Huffman // J. B. Huffman & K. K/ Hipp (eds.). *Reculturing schools as professional learning communities* — Lanham, MD: The Scarecrow Press, 2003. — P. 424-453.

245. Osterman, K. F. *Reflective Practice: A New Agenda for Education* / K. F. Osterman // *Education and Urban Society*. — 1990. — Vol. 22. — No. 2 (February). — P. 133–152.

246. Peshkin, A. *The good nessof qualita tiveresearch* / A. Peshkin // *Educational Researcher*. — 1993. — Vol. 22 (2). — P. 23–29

247. Peters, J. *Strategies for Reflective Practice* / J. Peters // *Professional Development for Educators of Adults. New Directions for Adult and Continuing Education*. No. 51. Ed. by R. Brockett. — San Francisco: Jossey-Bass, Fall, 1991. P. 79–82.

248. Rogers, K.A. *Teaching Adults* / A. Rogers. — Buckingham and Philadelphia: Open University Press, 1998. —249 p.; 3rd ed. 2002. — 296 p.

249. Schön, D. *Educating the reflective practitioner* / D. Schön. — San Francisco, 1988. — 355 p.

250. Schön, D. The reflective practitioner / D. Schön. — New York: Basic Books, 1983. — 384 p.

251. Schön, D. The reflective turn: case studies in and on educational practice/ D. Schön. — New York: Basic Books, 1991.

252. Stoll, L. Identifying and leading effective professional learning communities / L. Stoll, A. McMahon, S. Thomas // Journal of School Leadership. — 2006. — Vol.16. — P. 611–623.

253. Stoll, L. Professional learning communities: Source materials for school leaders and other leaders of professional learning / L. Stoll, R. Bolam, A. McMahon, S. Thomas, M. Wallace, A. Greenwood, K. Hawkey. — London: Innovation Unit, DfES, NCSL and GTC, 2006. — P. 221–258.

254. Tam, A.C.F. The Role of a Professional Learning Community in Teacher Change: A Perspective from Beliefs and Practices / A.C.F. Tam // Teachers and Teaching. — 2015. — Vol.21. — No. 1 (January 2). — P. 22–43. doi:10.1080/13540602.2014.928122.

255. The New Meaning of Educational Change. — New York and London: Teachers College Press, 2007 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://clck.ru/YsKmd> (дата обращения: 07.05.2017).

256. Torres, C. The Tao of teams: A guide to team success / C. Torres. — San Diego: Pfeiffer, 1994. — 179p.

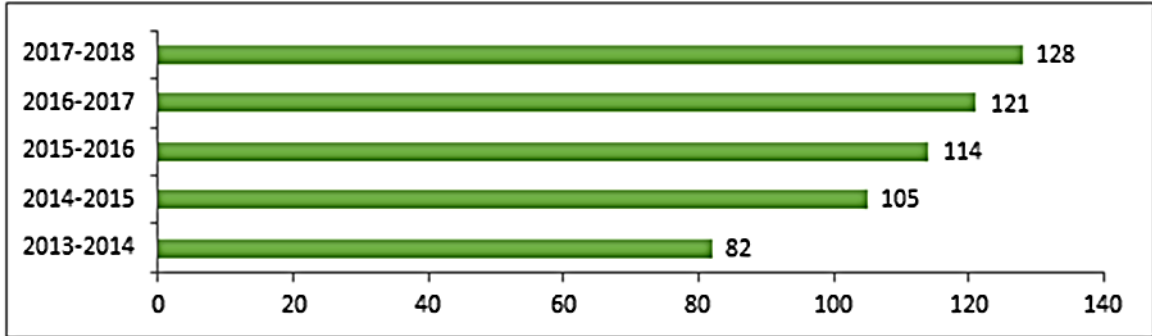
257. Woodland, R. A validation study of the Teacher Collaboration Assessment Survey / R. Woodland, M.K. Lee, J. Randall // Educational Research and Evaluation. — 2013. — Vol. 19(5). — P. 442 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://clck.ru/YsKjP>. (дата обращения: 21.06.2017).

258. Yin, K. R. Case Study Research. Design and methods / K.R. Yin. — Thousand Oaks, CA: Sage, 2003 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://clck.ru/YsKeU> (дата обращения: 22.01.2018)

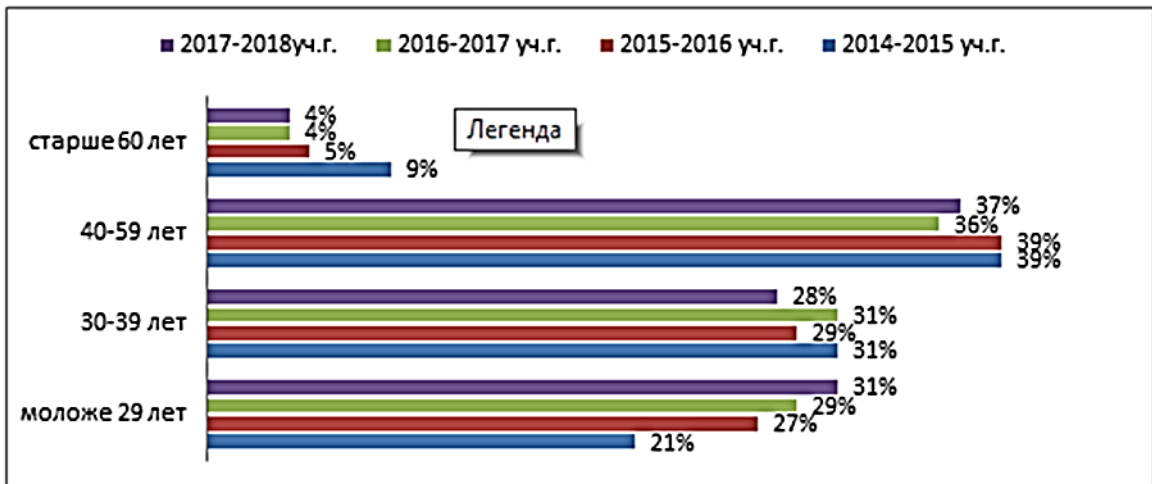
ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1. Состав педагогического коллектива

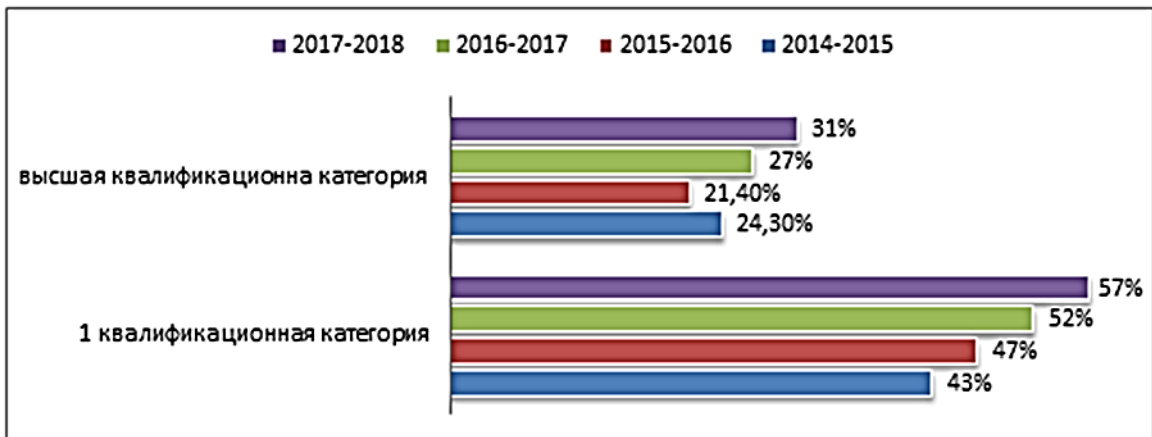
Количественное изменение педагогических работников (чел.)



Качественное изменение возрастного состава педагогов (%)

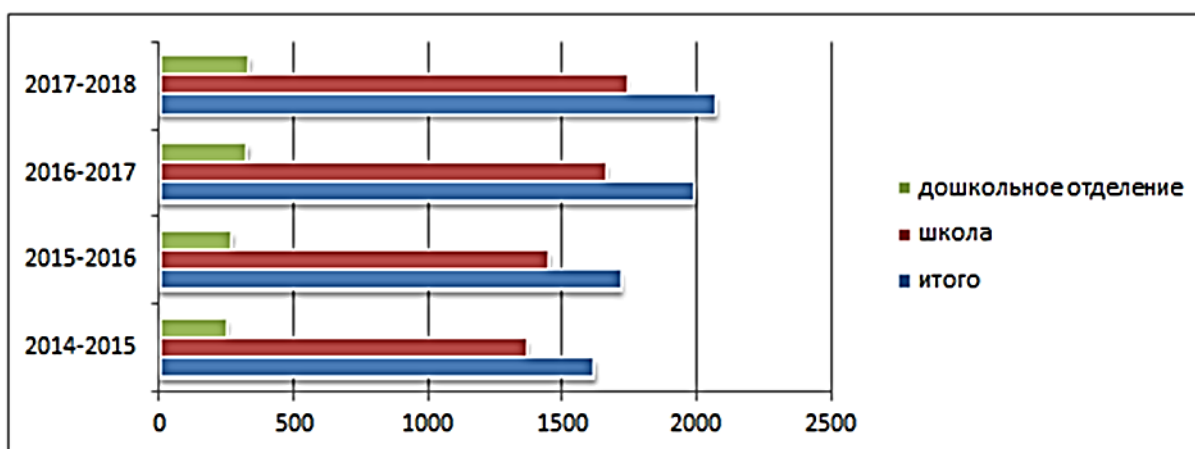


Квалификационная категория педагогических работников (%)

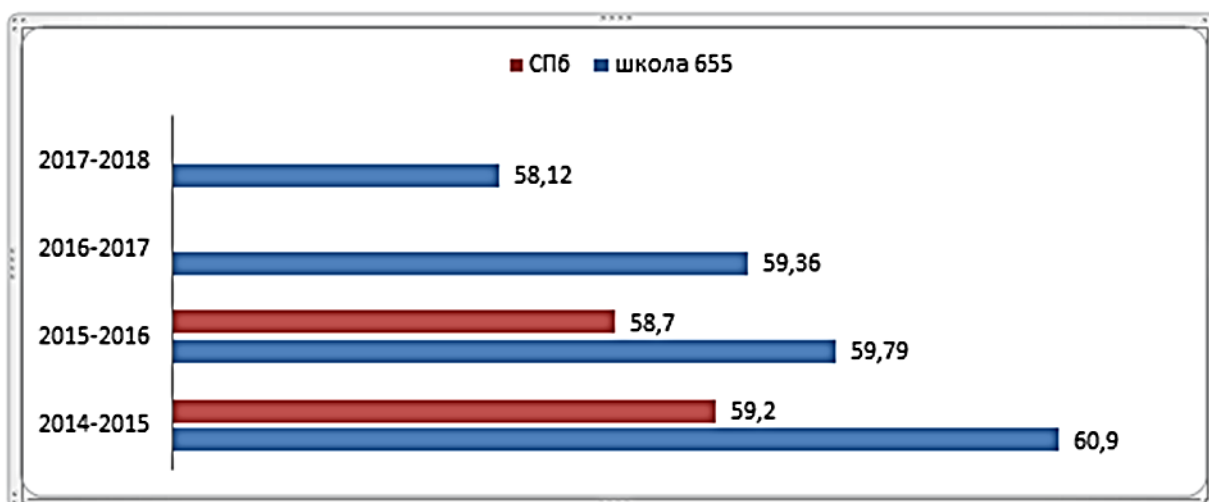


Приложение 2. Динамика изменения численности учащихся и изменения результатов по ОГЭ и ЕГЭ

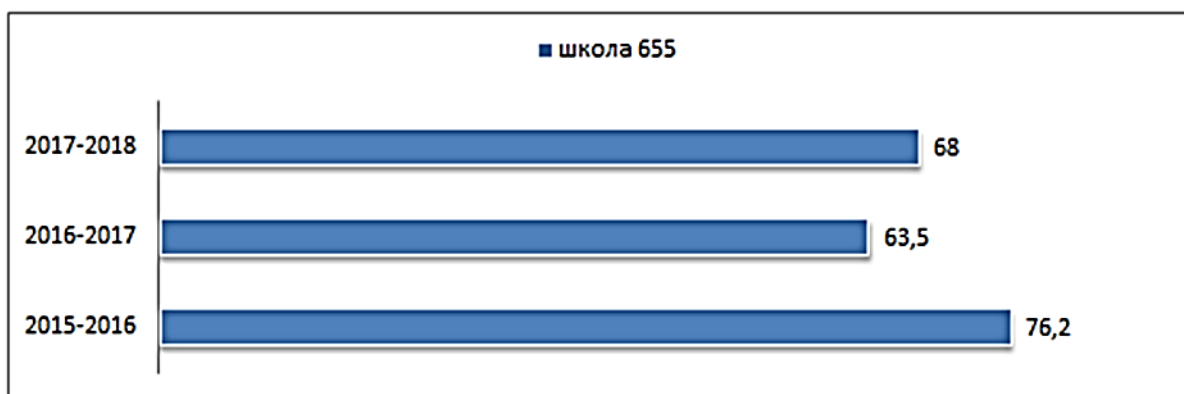
Динамика изменения численности контингента учащихся



Динамика результатов (ср. балл) ЕГЭ по школе



Динамика результатов (ср. балл) ОГЭ по школе



**Приложение 3. Методика для диагностики уровня доверия
«Шкала доверия»
автор – М. Розенберг**

Доверие к группе, к процессу и полезности для работы – это отношение к людям, уверенность в искренности, в осознанности намерений и поведении окружающих.

Инструкция

Оцените по шкале от 1 балла до 7 баллов пары предложенных противоположных по смыслу высказываний. Баллы показывают разную меру вашего согласия или не согласия. Не задумывайтесь над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может. Первый пришедший в голову ответ и является верным.

Текст методики

С каким суждением вы согласны?

1 балл – «полностью не согласен»

7 баллов – «полностью согласен»

Суждение	Баллы							Суждение
Группе нельзя доверять	1	2	3	4	5	6	7	Группе можно доверять
Не доверяю процессу	1	2	3	4	5	6	7	Доверяю процессу
Происходящее не имеет значимости для работы	1	2	3	4	5	6	7	Происходящее полезно для работы

Интерпретация

При интерпретации результатов целесообразно исходить из *трех основных уровней*:

Высокий – результаты в диапазоне от 6 до 7 баллов.

Средний – в диапазоне от 3 до 5 баллов;

Низкий – результаты в диапазоне от 1 до 2 баллов.

**Приложение 4. Методика диагностики индивидуальной меры
выраженности рефлексивности
автор – А.В. Карпов¹**

Инструкция

Ответьте на несколько утверждений опросника. Не задумывайтесь над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может. Первый пришедший в голову ответ и является верным. Напротив номера вопроса проставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа:

- 1 - абсолютно неверно
- 2 - неверно
- 3 - скорее неверно
- 4 - не знаю
- 5 - скорее верно
- 6 - верно
- 7 - совершенно верно

Текст методики

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долгое время думаю о ней, хочется ее с кем-нибудь обсудить.
2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.
3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.
4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.
5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.
6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.
7. Главное для меня - представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.
8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.
9. Я часто ставлю себя на место другого человека.
10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.
11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил плана.
12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.
13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.
14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.
15. Я беспокоюсь о своем будущем.

¹ Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал.- 2003.- Т. 24.- № 5.- С. 45-57.

16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.
17. Порой я принимаю необдуманные решения.
18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.
19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.
20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.
21. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.
22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.
23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.
24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, в каких словах это лучше сделать, чтобы его не обидеть.
25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.
26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.
27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

Обработка результатов

Из всех утверждений опросника:

- 15 прямых (номера вопросов: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25),
- 12 обратных (номера вопросов: 2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 23, 26, 27)

Для получения итогового балла суммируются в прямых вопросах цифры, соответствующие ответам испытуемых, а в обратных - значения, замененные на те, что получаются при инверсии шкалы ответов. Полученные сырые баллы переводятся в стены. Ниже приведены нормы перевода "сырых" тестовых баллов в стеновые показатели.

стены	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
баллы от	80	100	101	108	114	123	131	140	148	157	172
и до	ниже	100	107	113	122	130	139	147	156	171	выше

Интерпретация

При интерпретации результатов целесообразно исходить из дифференциации индивидов на три основные уровня рефлексивности:

Высокий – результаты равные или большие 7 стенов.

Средний – в диапазоне от 4 до 7 стенов;

Низкий – меньше 4-х стенов.

Утверждения группируются в четыре группы рефлексии:

- 1) ретроспективная рефлексия деятельности, утверждения: 1, 4, 5, 12, 17, 18, 25, 27;
- 2) рефлексия настоящей деятельности, утверждения: 2, 5, 13, 14, 16, 17, 18, 26;
- 3) рассмотрение будущей деятельности: 3, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 20;
- 4) рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми: 8, 9, 19, 21, 22, 23, 24, 26.

Приложение 5. Методика изучение педагогической рефлексии автор – Е.Е.Рукавишникова

Инструкция:

С целью более глубокого познания самого себя предлагается ответить на ряд вопросов. Отвечая на них, обозначайте в регистрационном бланке свое согласие знаком «+», а не согласие – знаком «-».

Текст методики

1. Были ли у Вас случаи, когда анализ Вашего поступка примирят Вас с вашими близкими?
2. Изменялись ли Ваши духовные ценности после того, как Вы, проанализировав свои недостатки, приходили к решению изменить их?
3. Часто ли Вы прибегаете к анализу своего поведения в конфликтных ситуациях?
4. Часто ли бывает так, что Ваше поведение в конфликтной ситуации зависит от эмоционального состояния?
5. Ставите ли Вы себя в своем воображении на место какого-либо незнакомого Вам неудачливого человека?
6. Анализируете ли Вы причины своих неудач?
7. Долго ли Вы вспоминаете встречу с неудачливым человеком?
8. Пытаетесь ли Вы анализировать свое поведение, если у Вас долгое время не возникало проблемных ситуаций?
9. Как Вы считаете, это связано с личностной потребностью разобраться в себе?
10. Вы анализируете свое поведение, чтобы сравнить себя с другими?
11. Были ли у Вас случаи, когда анализ ситуации приводил к изменению решений, принятых Вами ранее, изменению Вашей точки зрения или переоценке самого себя?
12. Часто ли Вы осознаете причины собственных поступков?
13. Часто ли Вы анализируете поведение окружающих Вас людей, избегая анализировать свое?
14. Пытаетесь ли Вы выявить для себя причины своего поведения?
15. Считаете ли Вы однозначным и беспрекословно правильным для себя мнение человека, авторитетного в интересующей Вас проблеме?
16. Пытаетесь ли Вы анализировать мнения авторитетных людей?
17. Подвергаете ли Вы критическому анализу позицию авторитетного человека, группы людей?
18. Противопоставляете ли Вы мнению авторитетного человека свои хорошо обдуманые аргументы против?
19. Совпадает ли, как правило, Ваша точка зрения на какую-либо проблему с мнением авторитетного человека в этой области?
20. Пытаетесь ли Вы найти причину каких-либо неразрешенных жизненных противоречий, относящихся к Вам?
21. Бывает ли так, что человеческие ценности, принятые в обществе, Вы подвергаете критическому анализу?
22. Часто ли общественное мнение способно диктовать Вам определенный образ мыслей?

23. Считаете ли Вы, что умение анализировать Вами свое поведение всегда приводит к принятию единственно правильного решения?
24. Пытаетесь ли Вы анализировать свое или чужое поведение, если понимаете, что это может привести к возникновению отрицательных эмоций, неприятных для Вас?
25. Задумываетесь ли Вы о поведении посторонних Вам людей, сравнивая их с собой?
26. Пробуете ли Вы занять позицию постороннего Вам человека в конфликтной ситуации, пытаясь сопоставить ее с собственной?
27. Вел ли Вы когда-нибудь дневники, куда записывали свои мысли, переживания?
28. Анализируя свои неудачи, склоняетесь ли Вы к оценке своего поведения?
29. Часто ли, анализируя свои неудачи, Вы в большей степени приходите к выводу, что виноват беспорядок в социальной жизни?
30. Присуща ли анализу Вашего поведения в большей степени эмоциональная оценка?
31. Присутствует ли в анализе собственного поведения большей степени четкая словесная логика?
32. Часто ли общество способно навязать Вам определенную манеру поведения?
33. Считаете ли Вы обязательным для себя придерживаться всех рекомендаций моды, определенного стиля одежды и т.п.?
34. Часто ли бывает так, что, проанализировав свое поведение, Вы меняете свой стиль общения с людьми?

Обработка результатов

Для определения уровня сформированности педагогической рефлексии необходимо сопоставить результаты, полученные в ходе проведения диагностики, с ключом для ее обработки. За каждый ответ, совпадающий с ключевым, испытуемый получает 1 балл, в противном – 0 баллов, полученные баллы суммируются.

Ключ для обработки результатов

1. + 2. + 3. + 4. - 5. + 6. + 7. + 8. + 9. + 10. -
 11. + 12. + 13. - 14. + 15. - 16. + 17. + 18. + 19. - 20. +
 21. + 22. - 23. + 24. + 25. + 26. + 27. + 28. + 29. - 30. -
 31. + 32. - 33. - 34. +

Интерпретация

Уровни развития рефлексии:

Низкий – от 0 до 11 баллов;
Средний – от 12 до 22 баллов;
Высокий – от 23 до 34 баллов.

Рабочий блокнот куратора

ГБОУ школа № 655 Приморского района Санкт-Петербурга



Куратор _____
Учитель _____ каб. _____
Учитель _____ каб. _____

РУКОВОДСТВО ПО РАБОТЕ В ГРУППЕ

Знакомство - прием можно использовать перед началом работы в группе для создания доверительных отношений, переходящих в сотрудничество и взаимодействие при встречах.

Инструкция: Предложите участникам вашей группы ответить на вопросы, а затем обменяйтесь мнениями с участниками вашей группы.

Имя _____

Электронный адрес _____

Дополнительная информация о себе (хобби и интересы, о семье и прочее) _____

1. Ваши ожидания от участия в работе группы:
2. Ваши опасения по отношению к работе в группе
3. Что вы хотите узнать в ходе совместной работы:
4. Что вам нравится в ваших обучающихся:
5. Что беспокоит вас в обучающихся:
6. Чего вы достигли:
7. Чего вы планируете достичь:
- 8.

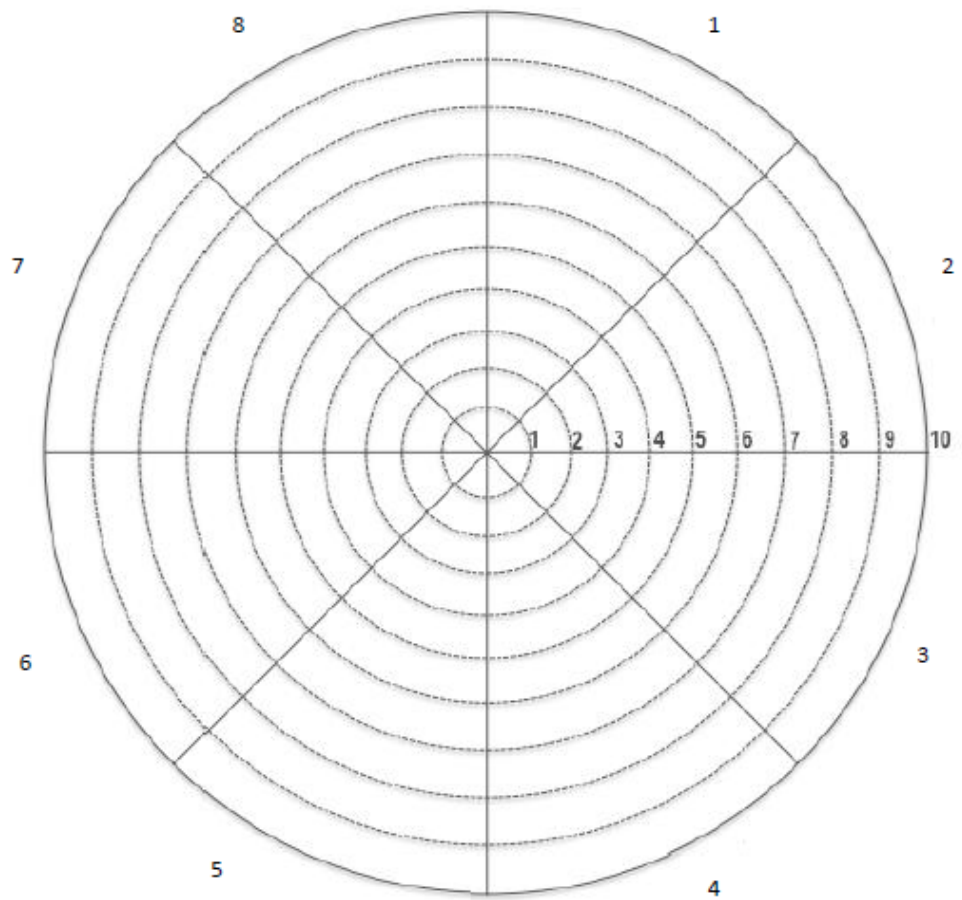
Задание: Характеристика доверительных отношений

Инструкция: Что входит в понятие “выстраивание доверительных отношений”? Подумайте о том, что члены команды могли бы сказать и сделать, чтобы они доверяли друг другу? Перечислите свои идеи.

| | |
|--|--|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Источник: Team to Teach: A Facilitator’s Guide to Professional Learning Teams,

Anne Jolly. Oxford, OH NSDC, 2008

КОМПЕТЕНЦИИ КУРАТОРА

| | |
|---|--|
| 1 | Умение создать доверительную атмосферу |
| 2 | Умение задавать вопросы |
| 3 | Умение организовать конструктивный диалог |
| 4 | Умение планировать работу группы |
| 5 | Умение слушать |
| 6 | Умение выражать похвалу |
| 7 | Умение работать с полученной информацией: отбирать, преобразовывать, сохранять, передавать |
| 8 | Индивидуальный раздел |

КРИТЕРИИ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИИ

| баллы | Критерий 1: Умение создать доверительную атмосферу |
|-------|--|
| На 10 | |
| На 9 | |
| На 8 | |
| На 7 | |
| На 6 | |
| На 5 | |
| На 4 | |
| На 3 | |
| На 2 | |
| На 1 | |

| баллы | Компетенция 2: Умение задавать вопросы |
|-------|--|
| На 10 | |
| На 9 | |
| На 8 | |
| На 7 | |
| На 6 | |
| На 5 | |
| На 4 | |
| На 3 | |
| На 2 | |
| На 1 | |

| баллы | Компетенция 3: Умение организовать конструктивный диалог |
|-------|--|
| На 10 | |
| На 9 | |
| На 8 | |
| На 7 | |
| На 6 | |
| На 5 | |
| На 4 | |
| На 3 | |
| На 2 | |
| На 1 | |

| баллы | Компетенция 4: Умение планировать работу группы |
|-------|---|
| На 10 | |
| На 9 | |
| На 8 | |
| На 7 | |
| На 6 | |
| На 5 | |
| На 4 | |
| На 3 | |
| На 2 | |
| На 1 | |

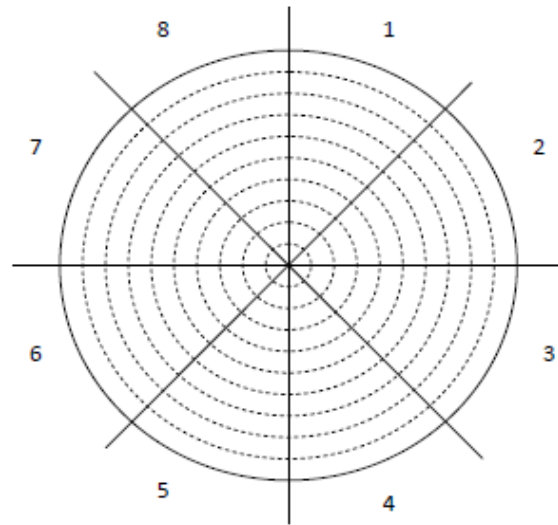
| баллы | Компетенция 5: Умение слушать |
|-------|-------------------------------|
| На 10 | |
| На 9 | |
| На 8 | |
| На 7 | |
| На 6 | |
| На 5 | |
| На 4 | |
| На 3 | |
| На 2 | |
| На 1 | |

| баллы | Компетенция 6: Умение выражать похвалу |
|-------|--|
| На 10 | |
| На 9 | |
| На 8 | |
| На 7 | |
| На 6 | |
| На 5 | |
| На 4 | |
| На 3 | |
| На 2 | |
| На 1 | |

| | |
|-------|---|
| баллы | Компетенция 7: Умение работать с полученной информацией: отбирать, преобразовывать, сохранять, передавать |
| На 10 | |
| На 9 | |
| На 8 | |
| На 7 | |
| На 6 | |
| На 5 | |
| На 4 | |
| На 3 | |
| На 2 | |
| На 1 | |

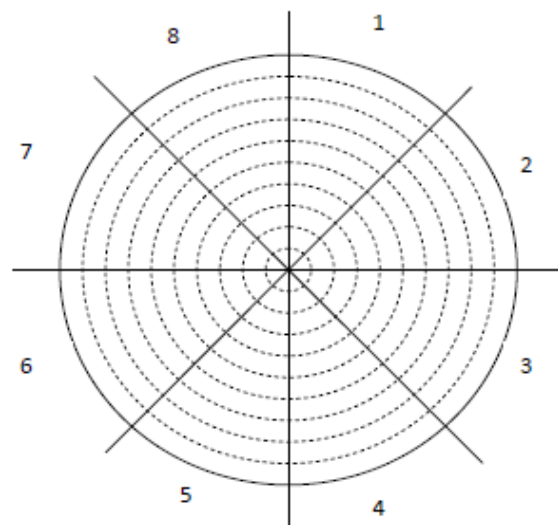
| | |
|-------|--------------------------------------|
| баллы | Компетенция 8: Индивидуальный раздел |
| На 10 | |
| На 9 | |
| На 8 | |
| На 7 | |
| На 6 | |
| На 5 | |
| На 4 | |
| На 3 | |
| На 2 | |
| На 1 | |

Колесо развития компетенций для 1 педагога _____



1 _____
 2 _____
 3 _____
 4 _____
 5 _____
 6 _____
 7 _____
 8 _____

Колесо развития компетенций для 2 педагога _____



1 _____
 2 _____
 3 _____
 4 _____
 5 _____
 6 _____
 7 _____
 8 _____

Анализ встречи

Дата _____

План встречи:

1. Создание доверительной атмосферы
2. Цель встречи, фиксация критериев развития Компетенция:
3. Обратная связь 1 педагогу
4. Обратная связь 2 педагогу
5. Выводы, план на следующее наблюдение
6. Ценность встречи
7. Благодарность

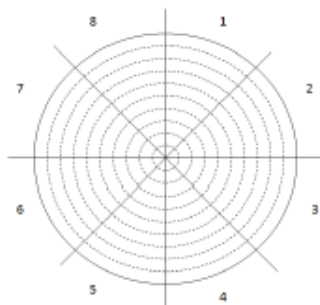
Критерии развития компетенций

| баллы | Компетенция № ____: |
|-------|---------------------|
| На 10 | |
| На 9 | |
| На 8 | |
| На 7 | |
| На 6 | |
| На 5 | |
| На 4 | |
| На 3 | |
| На 2 | |
| На 1 | |

Уровень владения компетенцией педагогами

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------|--|---|---|---|---|---|---|---|----|--|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Педагог 1 _____ | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">4</td><td style="text-align: center;">5</td><td style="text-align: center;">6</td><td style="text-align: center;">7</td><td style="text-align: center;">8</td><td style="text-align: center;">9</td><td style="text-align: center;">10</td></tr> </table> | | | | | | | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | | | | | | | | | | | |
| Педагог 2 _____ | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">4</td><td style="text-align: center;">5</td><td style="text-align: center;">6</td><td style="text-align: center;">7</td><td style="text-align: center;">8</td><td style="text-align: center;">9</td><td style="text-align: center;">10</td></tr> </table> | | | | | | | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | | | | | | | | | | | |

Уровень владения компетенциями куратора на данной встрече



| | |
|---|--|
| 1 | Умение создать доверительную атмосферу |
| 2 | Умение задавать вопросы |
| 3 | Умение организовать конструктивный диалог |
| 4 | Умение планировать работу группы |
| 5 | Умение слушать |
| 6 | Умение выражать похвалу |
| 7 | Умение работать с полученной информацией: отбирать, преобразовывать, сохранять, передавать |
| 8 | |

Общее резюме по встрече:

1. Что вам понравилось в своих действиях? (вопрос для учителей)

2. Что можно сделать по-другому? (вопрос для учителей)

3. С каким аспектом работаем на следующих посещениях (общий вопрос)

4. Уточняем даты посещений и дату общей встречи (общий вопрос)

5. С какими сложностями столкнулся куратор (вопрос для куратора)

6. Что хорошего было на встрече (вопрос для куратора)

**Приложение 7. Инструмент обратной связи от учащихся, позволяющий
оценить качество учебного процесса и преподавания
Анкета для учащегося «Что делал чаще всего на уроке?» [188, стр. 42]
автор – М.А. Пинская¹**

Инструкция

Эта анкета дает возможность рассказать о том, что ты обычно делаешь на уроках в школе. Ответы являются анонимными, это значит, что мы не знаем, кто заполняет анкету. Попытайся быть справедливым и отвечать самостоятельно, высказывая только свое мнение.

Относительно каждого вопроса, отметь, пожалуйста, как часто в течение этого учебного года ты выполнял(а) те или иные действия.

| Класс _____ | Предмет _____ | | | |
|---|-----------------|-------------------|------|---------|
| | В 1-11 классе | | | |
| Что я делал на уроке | На каждом уроке | 1-2 раза в неделю | Реже | Никогда |
| Выполнял самостоятельное задание в библиотеке | | | | |
| Списывал с доски | | | | |
| Участвовал в обсуждении | | | | |
| Молча слушал учителя | | | | |
| Конспектировал слова учителя | | | | |
| Записывал под диктовку учителя | | | | |
| Работал в группе над каким-либо заданием | | | | |
| Проводил время, думая о своём | | | | |
| Обсуждал свою работу с учителем | | | | |
| Работал на компьютере, выполняя учебное задание | | | | |
| Выполнял задание, которое имело отношение к жизни | | | | |
| Ничего не делал | | | | |

¹ Пинская, М.А. Перевод школы в эффективный режим работы. Улучшение образовательных результатов: сборник информационно-методических материалов для директоров школ и команд / М.А. Пинская, И.Г. Груничева // Перевод школы в эффективный режим работы. Улучшение образовательных результатов. — М.: НИУ ВШЭ, 2013. — 80 с.

Приложение 8. Протокол куратора в дошкольном отделении

Протокол № _____

Компетенция:

Умение видеть всю группу, охват

Кто вел ООД

Кто наблюдал

Куратор

Дата ООД

Дата обсуждения

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |

Всего

Количество детей на ООД

Количество ответов на
занятии

Количество отвечающих
воспитанников

Среднее количество
ответов

| |
|--|
| |
| |
| |
| |

Выводы:

Идеи:

Приложение 10. Вопросы для интервью/рефлексивного эссе педагогов

Эссе – рассуждения или соображения небольшого объема по конкретному вопросу.

Инструкция

Уважаемые коллеги, выскажите свою точку зрения по 14 вопросам. Не задумывайтесь над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может. Первый пришедший в голову ответ и является верным

1. Ваши ожидания от технологии?
2. Что было самым сложным и что заставило задуматься?
3. Что было самым интересным и помогло вам?
4. Что полученный опыт помог понять?
5. Что получилось?
6. Что сделаете по-другому?
7. С какими трудностями столкнулись?
8. Что дала обратная связь?
9. Что следует изменить в своей практике?
10. Что получилось особенно хорошо у коллеги?
11. Чему я научился у коллеги?
12. Что буду использовать в своей практике?
13. Что хотите изменить в моей практике?
14. Что вы хотели сказать, а мы вас не спросили?

Приложение 11. Оценка уровня работы в команде (сообществе)

Мы разработали и придерживаемся правил работы в своей команде¹.

| | Куратор | Педагог 1 | Педагог 2 |
|--------------------------------|---------|-----------|-----------|
| Мы этого не начали делать | | | |
| Мы просто говорим об этом | | | |
| Мы начали это делать | | | |
| У нас есть еще место для роста | | | |
| Это часть нашей культуры | | | |

Мы используем время работы в команде для совместного обсуждения вопросов, конкретно связанных с высокими образовательными результатами учащихся

| | Куратор | Педагог 1 | Педагог 2 |
|--------------------------------|---------|-----------|-----------|
| Мы этого не начали делать | | | |
| Мы просто говорим об этом | | | |
| Мы начали это делать | | | |
| У нас есть еще место для роста | | | |
| Это часть нашей культуры | | | |

¹ Педагоги отвечают на отдельных распечатанных листах (возможно заполнение Google-формы).

Приложение 12. Оценка сотрудничества учителей

| Обсуждение | | | |
|-------------------------------|--|---|--|
| (отметь одну из ячеек в ряду) | | | |
| | 2 | 1 | 0 |
| a. | Повестка дня для группового обсуждения заранее запланирована и доступна каждому | Большинство командных встреч обеспечены письменной повесткой для группового обсуждения | Нет спланированной повестки для группового обсуждения/ командных встреч |
| b. | Команды встречаются регулярно, и все члены команды присутствуют на всех встречах | Встречи команд относительно регулярны и посещаются всеми членами | Встречи эпизодические (нерегулярные), посещаемость на встречах низкая |
| c. | Встречи команд обязательно структурированы. Протоколы используются для активизации и направления обсуждения команды | Встречи отчасти структурированы, протоколы используются иногда | Обычно встречи импровизированы, не структурированы и не целенаправленны |
| d. | Обсуждение команд последовательно адресуется важным вопросам практики, качеству обучения и обучению учащихся | Обсуждение команд иногда адресуется важным вопросам практики, качеству обучения и обучению учащихся | Обсуждения не адресованы вопросам практики и качеству преподавания |
| e. | Профессиональные разногласия по поводу вопросов практики типичны, эти разногласия ожидаемы, открыто рассматриваются и вдумчиво обсуждаются | Профессиональные разногласия по поводу вопросов практики не типичны, часто не рассматриваются или остаются не решенными | Группа избегает конфликтов, профессиональных разногласий не существует |
| f. | Члены команды участвуют в обсуждении в равной степени, нет доминирующих и выжидающих | Большинство членов команды участвуют в обсуждении, но есть как доминирующие, так и выжидающие | Обсуждение членами команды не равноценно , постоянно есть доминирующие и выжидающие |
| g. | Четкий учет командных обсуждений, решения и последующие действия учитываются и доступны для всех членов команды | Наличие учета командных обсуждений, решений и намеченных действий | Наличие нечеткого учета командных обсуждений, решений и намеченных действий |
| Суммарный счет / 14 | | | |

| Принятие решений | | | |
|-------------------------------|---|---|--|
| (отметь одну из ячеек в ряду) | | | |
| | 2 | 1 | 0 |
| a. | Члены команды регулярно выявляют и определяют конкретные действия, которые они предпримут для улучшения учебно-методической практики | Члены команды иногда (эпизодически) выявляют и определяют конкретные действия, которые они предпримут для улучшения научно-методической практики | Члены команды не выявляют и не определяют конкретные действия для улучшения научно-методической практики |
| b. | Команды используют определенный процесс для каждого решения (например, консенсус, большинство или некоторые другие директивные структуры) | Команды иногда (эпизодически) используют процесс для принятия решений | Команды не используют определенный процесс для принятия решения |
| c. | Решения, принятые командой, явно и непосредственно связаны с совершенствованием учебно-методической практики и обучением учащихся | Решения, принятые командой, иногда (эпизодически) связаны с совершенствованием учебно-методической практики и обучением учащихся | Решения, принятые командой, не связаны с совершенствованием учебно-методической практики и обучением учащихся |
| d. | Команда регулярно принимает решения о том, какие конкретные учебные практики будет инициировать, поддерживать, изменять и прекращать | Команда иногда (эпизодически) принимает решения о том, какие конкретные учебные практики будет инициировать, поддерживать, изменять и прекращать | Команда не принимает решения о том, какие конкретные учебные практики будет инициировать, поддерживать, изменять и прекращать |
| e. | Все решения команды принимаются при обсуждении целой группы | Большинство решений принимаются при обсуждении целой группы | Решения не образуются при групповом обсуждении |
| f. | Все решения прозрачны , каждый член команды знает, что за решение, как и почему они приняли | Принятые решения в некоторой степени (отчасти) прозрачны , члены команды в курсе принятых решений и как они приняты | Принятые решения непрозрачны , члены команды не в курсе принятых решений |
| g. | Команда регулярно определяет, какие конкретные учебные практики и информацию по обучению учащихся она намерена получить и проанализировать | Команда иногда определяет, какие конкретные учебные практики и информацию по обучению учащихся она намерена получить и проанализировать | Команда не определяет, какие конкретные учебные практики и информацию по обучению учащихся она намерена получить и проанализировать |
| Суммарный счет / 14 | | | |

| Действия | | | |
|-------------------------------|--|---|--|
| (отметь одну из ячеек в ряду) | | | |
| | 2 | 1 | 0 |
| a. | Члены команды знают конкретные индивидуальные действия, которые они должны предпринять в результате группового обсуждения и принятия решений | Большинство членов команды знают конкретные индивидуальные действия, которые они должны предпринять в результате группового обсуждения и принятия решений | Члены команды не знают о конкретных индивидуальных действиях, принятых в результате группового обсуждения |
| b. | Предполагаемые действия, которые должны быть приняты членами группы, являются рычагом воздействия (члены команды считают: действия напрямую улучшат учебные практики) | Предполагаемые действия отчасти являются рычагом воздействия (члены команды считают: действия могут способствовать совершенствованию практики преподавания) | Предполагаемые действия не являются рычагом воздействия (члены команды не знают, какие их действия могут способствовать совершенствованию практики преподавания) |
| c. | Действия членов команды конкретны и измеримы/наблюдаемы | Действия членов команды конкретны или измеримы/наблюдаемы | Действия членов команды не конкретны и не измеримы/наблюдаемы |
| d. | Действия членов команды согласованы и взаимосвязаны | Действия членов команды согласованы или взаимосвязаны | Действия некоторых членов команды независимы и взаимосвязаны лишь с некоторыми членами |
| e. | Принятые меры являются справедливыми среди членов команды (каждый член команды действует для улучшения индивидуальной практики преподавания и результативности группы) | Принятые меры отчасти являются справедливыми среди членов команды (большинство членов команды предпринимают шаги для улучшения индивидуальной практики преподавания и результативности группы) | Принятые меры не являются справедливыми среди членов команды (некоторые члены команды предпринимают действия, некоторые не делают ничего) |
| f. | Группа имеет четкую, непрерывную (действующую) доступную документацию учебной практики, на чем остановились, с чего начали, какие изменения происходят в течение времени | Наличие некоторой документации учебной практики, на чем остановились, с чего начали, какие изменения происходят в течение времени | Мало документации учебной практики |
| Суммарный счет / 12 | | | |

| Оценка/ анализ
(отметь одну из ячеек в ряду) | | | |
|--|--|---|--|
| | 2 | 1 | 0 |
| a. | Члены команды собирают/имеют доступ к данным о качестве их практики и обучении их учащихся | Члены команды имеют определенный доступ к некоторым данным о качестве их практики и обучении их учащихся | Члены команды не имеют доступ к данным о качестве их практики и обучении их учащихся |
| b. | Команда регулярно анализирует качество работы их обучающихся (работы, написанные их обучающимися в ходе выполнения инструкций) | Команда нечасто анализирует качество работы их обучающихся (работы, написанные их обучающимися в ходе выполнения инструкций) | Команда не анализирует качество работы их обучающихся (работы, написанные их обучающимися в ходе выполнения инструкций) |
| c. | Команда регулярно анализирует качество аудиторной учебной практики | Команда нечасто анализирует качество аудиторной учебной практики | Команда не анализирует качество аудиторной учебной практики |
| d. | Члены команды регулярно наблюдают за учебной практикой друг друга, либо лично, либо через технические средства | Члены команды регулярно при случае наблюдают за учебной практикой друг друга, либо лично, либо через технические средства | Члены команды регулярно не наблюдают за учебной практикой друг друга |
| e. | Команда создает целенаправленную, конкретную и своевременную обратную связь для членов команды по улучшению учебной практики и обучению учащихся | Команда при случае создает некоторые идеи по улучшению учебной практики и обучению учащихся | Нет обратной связи |
| f. | Группа имеет четкую, непрерывную (действующую) доступную документацию и обоснование как влиять на их учебную практику и обучение учащихся | Наличие некоторой документации как их практика воздействует на обучение учащихся | Группа не документирует и не обосновывает эффект их действий на обучение обучающихся |
| Суммарный счет / 12 | | | |