

На правах рукописи



Салыгина Ирина Алексеевна

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

Специальность 5.8.1 – Общая педагогика, история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук

Санкт-Петербург – 2022

Работа выполнена на кафедре педагогики и андрагогики государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования.

Научный руководитель: доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и андрагогики СПб. АППО
Даутова Ольга Борисовна

**Официальные
оппоненты:**

Суртаева Надежда Николаевна
доктор педагогических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»,
профессор кафедры воспитания и социализации

Тихомирова Ольга Вячеславовна
кандидат педагогических наук,
ГАУДПО Ярославской области «Институт развития образования», руководитель тьюторского центра

Ведущая организация: ФГАОУ ВО "Пермский государственный национальный исследовательский университет"

Защита диссертации состоится «22» марта 2022 г. в 12:00 часов на заседании диссертационного совета 24.2.411.01, созданного на базе ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» по адресу: 170100, г. Тверь, Студенческий переулок, д. 12, корп. Б, ауд. 425.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», на сайте ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» <https://dissertations.tversu.ru>

Электронная версия автореферата размещена на официальном сайте Высшей аттестационной комиссии Министерства науки и высшего образования РФ <https://vak.minobrnauki.gov.ru>, на сайте ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» <https://dissertations.tversu.ru/>.

Автореферат разослан «___» _____ 2022 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
кандидат педагогических наук

М.В. Мороз

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

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 DuFour), 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. Игнатевой, 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.

По результатам исследований Т.В. Баранова, Г.А. Гасановой, Э.Ф. Зеер, А.А. Кузнецовой, О.В. Калашниковой, Т.В. Литвиненко педагоги имеют низкий уровень рефлексии. В исследовании А.А. Кузнецовой из числа обследуемых педагогов лишь у незначительного количества (не более 8%) уровень рефлексивного мышления превышает средние значения. Т.В. Литвиненко в ходе исследований было выявлено, что у педагогов уровень сформированности рефлексивности оказался не высоким (36,35%). Анализ результатов диагностики показал, что у педагогов много «слабых» мест в работе не только с детьми, но и в общении с коллегами. Более половины педагогов, участвовавших в исследовании, могут быть отнесены к «хорошим исполнителям», испытывающим затруднения различной степени при необходимости выполнять рефлексивную деятельность самостоятельно. 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 являлась 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 педагогов, 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.

Таким образом, анализ педагогической теории и практики требует поиска новых подходов в формировании профессиональных сообществ обучения педагогов как целостной рефлексивной практики образования взрослых. Разрешение обозначенных противоречий обусловило постановку научной **проблемы**: каковы условия и этапы формирования профессионального сообщества педагогов как рефлексивной практики образования взрослых, 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 педагогов 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,
- хронотоп рефлексивной практики применяется 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. Определить сущность «хронотопа 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. Алексахина, 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. Руковишниковой); 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 А. Peshkin), 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 в исследовании 103 педагога и 550 учащихся.

Основные этапы организации исследования: Диссертационное исследование осуществлялось в четыре 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 эмпирическое исследование 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, которые также отражены в статьях.

IV этап (2020-2021 гг.). На этом этапе была осуществлена диссеминация опыта развития профессиональных сообществ обучения педагогов 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 позволяет уточнить сущность феномена «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, которая применяется в целях совершенствования уровня рефлексии педагогов и роста качества преподавания;

- применительно к непрерывному образованию взрослых разработана технология формирования профессионального сообщества обучения педагогов;

- определены условия формирования профессионального сообщества обучения педагогов, что оптимизирует пути формирования профессиональных сообществ.

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 также как модуль в рамках повышения квалификации педагогических работников. Разработан пакет дидактических материалов для педагогического коллектива, включающий в себя: электронный ресурс, систему формирования профессионального сообщества обучения педагогов (далее 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 ПСОП. Материалы диссертационного исследования могут использовать руководители и управленче-

ские 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 ПСОП внедрена и реализуется в школах Центрального района Санкт-Петербурга как программа поддержки школ с низкими образовательными результатами, находящимися 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, направленных на повышение качества преподавания; 2) повышение уровня педагогической рефлексии.

Методологический компонент включает в себя ведущие 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 компонент содержит критерии, и определенные на их основе уровни: уровень развития рефлексии педагогов, уровень доверия в сообществе, уровень роста 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 педагога 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 человека (ментора, коуча, наставника), 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:

- положительную мотивацию 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 осуществлялись в процессе экспериментальной работы в школах Санкт-Петербурга, полученные результаты исследования применяются в 14 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.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении диссертационного исследования обосновывается актуальность исследуемой проблемы, определяется объект, предмет, цель и задачи исследования, выдвигается гипотеза, раскрывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, представляются положения, выносимые на защиту.

Первая глава диссертационной работы «**Теоретико-методологические основы исследования проблемы профессионального сообщества обучения педагогов как**

рефлексивной практики» посвящена раскрытию сущности андрагогического и рефлексивно-деятельностного подходов, рассматриваются вопросы понимания и формирования профессиональных сообществ, обоснована модель формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики.

В главе мы рассмотрели андрагогический подход как основу реализации концепции непрерывного образования в сообществе обучения педагогов. Мы придерживаемся мнения С.Г. Вершловского, С.Л. Братченко, М.Г. Ермолаевой и М.Д. Матюшкиной, что андрагогический подход является социальным феноменом, а образование взрослых помимо образовательной функции выполняет еще и социализирующую, а, по мнению И.А. Колесниковой, А.Е. Марона, Е.П. Тонконогой и гуманитарную функцию образования взрослых. На основе работ исследователей определен потенциал сообщества обучения для взрослого человека. Применение андрагогического подхода при формировании профессионального сообщества обучения педагогов позволяет:

- 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, вырабатывая 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 есть 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 в своей профессиональной деятельности, выдвигать цели и достигать желаемых результатов.

Также в главе рассматривается сущность и основные характеристики профессиональных сообществ обучения. В материалах современных исследований показан генезис термина «профессиональное сообщество обучения» и предложены различные подходы трактовки понятия «профессиональное сообщество обучения»: как современные варианты организации неформального постдипломного профессионального педагогического образования (Н.А. Андрощук), как форма организации профессиональной деятельности в сети и повышения компетенции учителя (И.В. Воронцова), как модель параллельного повышения качества школьного образования и профессионального развития учителей (И.Г. Груничева и М.А. Пинская).

В рамках нашего исследования понятие «профессиональное сообщество обучения педагогов» (ПСОП) мы рассматриваем как модель взаимодействия педагогов посредством совместной рефлексии. Новизна нашей позиции состоит в том, что *профессиональное сообщество обучения педагогов* мы рассматриваем как рефлексивную практику образования взрослого обучающегося, направленную на стимулирование рефлексии у педагога в целом, на рефлексивное осмысление учителем особенностей своего преподавания и качества проведения урока, овладение им способами и

инструментами рефлексии, развитие рефлексивных умений. Мы исходим из того, что рефлексивная практика педагога направлена на актуализацию осознанности своей профессиональной деятельности и пониманию себя в профессии.

Специального внимания заслуживают характеристики профессионального сообщества обучения, определенные на основе различных подходов:

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

В главе 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. Мы придерживаемся позиции Г.С. Сухобской, Ю.Н. Кулюткина, которые отмечают, что 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. Нам также близка идея А.А. Ухтомского, который на основе идей Г. Минского и А. Эйнштейна, ввел в научный оборот понятие «хронотоп», которое помогает представить феномен развития человека. Формирование активного хронотопа – это формирование образа ситуации и необходимое условие вневременных состояний сознания.

На основании этих идей вводится понятие хронотоп рефлексивной практики, показывающий 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, что соотносится с деятельностью профессионального 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 в форме рефлексивной сессии или часа профессионального мастерства.

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 методов объективного анализа, конструктивной обратной связи, обмена опытом, коллегиального обсуждения.

Средствами запуска рефлексии выступали: диалог, описание педагогической ситуации (в виде текста, истории); 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, 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». Выдвинуто предположение, что хронотоп рефлексивной практики может рассматриваться как рамка для исследования целостности процесса формирования сообщества обучения педагогов.

В главе 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.

В главе обоснована модель формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики, включающая в себя следующие компоненты: целевой, методологический, содержательно-ориентировочный, коммуникативный, технологический, аналитико-результативный, которые направлены на реализацию социального заказа (рис.1).

Социальный заказ основан на целевых установках Национального проекта «Образование», и его составляющих («Учитель будущего», «Основная школа»): направленность всех педагогических процессов на достижение высокого уровня образовательных результатов учащихся и системный профессиональный рост педагогических работников, обеспечивающий достижение этих результатов.

Целевой компонент модели 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. 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 и осуществляется через постоянное взаимодействие с коллегами в ПСОП с целью совместных педагогических исследований и обмена успешными практиками, включая саморазвитие и рефлексивные практики.



Рис. 1 - Модель формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики

Непрерывность как процесс связан с реализацией индивидуализации и персонализации, предполагает выявление дефицитов и потребностей педагогов с учетом особенностей организации и его занятости, а также наличие индивидуального плана профессионального развития педагога, составленного с куратором.

Принцип опоры на собственный опыт мы понимаем, как стремление к саморазвитию, основанное на осознании своих потребностей, ценностей и целей, а также возможность актуализировать свой личностный и профессиональный опыт для решения разнообразных задач в различных видах деятельности.

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.

В рамках нашего исследования мы выделяем следующие *ведущие идеи*: идеи ПСОП - сосредоточиться на обучении, построить культуру сотрудничества в сообществе, обеспечить нацеленность на результат; педагогическая рефлексия - ядро образования формирования профессионального сообщества обучения педагогов; рефлексивная практика выступает хронотопом образования взрослых обучающихся.

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).

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

Следующий компонент модели – *технологический*. Формирование сообщества обучения педагогов требует специальных процедур, условий и определенных этапов движения к этой цели. Мы сконструировали технологию формирования профессионального сообщества обучения как последовательность этапов: *организационного, этапа проблематизации, обучающего этапа, этапа трансформации или концептуализации и итогового или практического этапа*.

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

Глава завершается обзором значимых для нашего исследования идей и положений о рефлексивной способности, рефлексивной компетентности, рефлексивной культуре и рефлексивности как способности мышления и качестве личности педагога (М.Ю. Двоглазова, Н.В. Кузьмина, С.Ю. Степанова, И.Ю. Шустова, М.В. Лукьянова, В.А. Слостенин и др.).

Во второй главе **«Опытно-экспериментальная работа по формированию профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной**

практики» представлены результаты констатирующего и формирующего эксперимента, описаны этапы построения профессионального сообщества обучения педагогов как рефлексивной практики, показана результативность профессионального сообщества обучения педагогов.

Констатирующий этап включал в себя проведение исследований, направленных на анализ «социального капитала» в педагогическом коллективе школы, а именно: уровень взаимных связей, уровень доверия, уровень педагогической рефлексии, анализ качества преподавания педагогов, описание качества образования учащихся.

В эмпирическом исследовании по формированию профессионального сообщества обучения педагогов (далее ПСОП) приняли участие 294 педагога из четырех школ. В экспериментальной группе участвовали 121 педагог школы №655 Приморского района Санкт-Петербурга. В контрольную группу приглашены 103 педагога школы №630. Экспериментальная и контрольная школы имеют схожий контекст: удалены от центра города, расположены в спальном микрорайоне, являются новостройками (введены в эксплуатацию 2010 году). В качестве эталонных школ в исследовании принимали участие: Храбровская школа (Калининград) – 37 человек, Новинская школа (Нижегородская область) – 33 человека. «Школы-эталон»: удалены от центра города, являются малокомплектными, педагогический коллектив сформирован и работает вместе длительное время. Школы были выбраны «эталоном», так как в этих школах сформированы профессиональные связи между педагогами. Выбор школ, участниц исследования, обусловлен заинтересованностью директоров в проведении исследования в педагогических коллективах. Предварительно в каждой школе было проведено исследование социального капитала, диагностика уровня педагогической рефлексии педагогов и комплексная диагностика процессов обучения.

Инструмент оценки «социального капитала организации», разработанный К.М. Ушаковым, позволил оценить структуру профессиональных взаимодействий между педагогами.

В ходе исследования «социального капитала организации» (школы № 655) выявлено, что: 78,3% педагогов (95 чел.) хотят посещать уроки своих коллег, однако 57,5% проявляют отрицательное отношение к присутствию на своем уроке других педагогов. Только у 16 педагогов (13%) кто-либо присутствует на уроке не реже одного раза в месяц. В понимании педагогов 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 выявлено, что только 21,9% встречаются один раз в неделю, чтобы обсудить в группе (команде) вопросы преподавания.

Педагоги отмечают высокий уровень доверия 82%. 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. Однако структура профессиональных взаимодействий между педагогами не подтвердила заявленные педагогами отношения.

После проведения диагностики, были проанализировали данные по плотности различных видов связей. Сравнительный анализ плотности взаимных профессиональных связей и симметричных связей в школах, принявших участие в эксперименте,

позволил сделать нам вывод, что чем больше процент симмелианских связей, тем качественнее социальный капитал организации, и выше уровень доверия (табл.1).

Таблица 1.

Сравнительный анализ плотности взаимных и симмелианских связей

Школы, участвовавшие в эксперименте	Школа № 655 (Санкт-Петербург)	Школа № 630 (Санкт-Петербург)	Храбровской школы (Калининград)	Новинской школы (Нижегородская обл.)
Количество педагогических сотрудников	121 чел.	103 чел.	37 чел.	33 чел.
Плотность взаимных связей	10 %	9 %	17 %	13 %
Плотность симмелианских связей	1 %	1 %	11 %.	7 %.

Сравнив результаты с данными по России, мы зафиксировали очень низкий результат симмелианских связей, что свидетельствуют о слабой профессиональной коммуникации в педагогическом коллективе. Это отражается и на качестве образования в школе.

Для определения уровня доверия в педагогическом коллективе школы № 655 был приглашен сторонний наблюдатель, практикующий психолог, который использовал инструмент «шкала доверия». Было выявлено, что уровень доверия и осознанного принятия ответственности педагогов за качество образования до начала эксперимента в педагогическом коллективе отсутствует или проявляется не в значительной степени.

Для оценки уровня рефлексии педагогов школы № 655, мы применяли методики: изучение выраженности рефлексивности (автор А.В. Карпов), оценка педагогической рефлексии (автор Е.Е. Рукавишников). После обработки данных можно сделать вывод о сформированности нескольких видов рефлексии у педагогов, а именно: ретроспективная рефлексия деятельности; рефлексия настоящей деятельности; рассмотрение будущей деятельности; рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми. По полученным данным установлено, что уровень индивидуальной меры выраженности рефлексивности педагогов на констатирующем этапе (по методике А.В. Карпова) у большинства педагогов школы № 655 (55,4%) и школы № 630 (57,3%) является низким. У 37,2% (школы № 655) и 36,9% (школы № 30) педагогов обнаружен средний уровень сформированности рефлексивности. 7,4% педагогов школы № 655 и 6,8% педагогов школы № 630 обнаружили высокий уровень выраженности рефлексивности.

По результатам диагностики, рефлексии педагогов на констатирующем этапе по методике Е.Е. Рукавишников, 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 в сообществе обучения педагогов.

В главе представлено описание формирующего эксперимента, описан 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.

Для формирования профессионального сообщества обучения как рефлексивной практики была апробирована технология его формирования, содержащая следующие этапы:

- *подготовительный, организационный*, направленный на определение потребностей педагогов, согласование ценностей и целей в сообществе,
- *этап проблематизации*, содержанием деятельности которого выступает определение сильных и слабых сторон учителя, основных проблем обучения учащихся,
- *обучающий этап*, как обучение в малых группах и обязательные системные практики взаимопосещений,
- *трансформационный или этап концептуализации и трансформации знаний*, в ходе реализации которого происходит обмен практиками при коллективной и индивидуальной рефлексии, педагоги описывают новый опыт,
- *итоговый, практический этап*, результатом реализации которого становится понимание педагогом своей новой позиции в профессиональной деятельности и применение новых практик обучения учащихся.

В главе содержится подробное описание содержания деятельности сообщества обучения педагогов на всех этапах. Необходимо подчеркнуть, что на каждом этапе был сделан акцент на том, что уроки посещаются не с целью оценки педагога.

В главе также отмечены трудности, с которыми мы столкнулись при реализации технологии формирования ПСОП, а также описано как решались возникающие трудности и проблемы. 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. Также 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.

Формирующий эксперимент позволил нам уточнить содержание следующих принципов осуществления продуктивной рефлексии в сообществе обучения 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, какой 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 образова-

тельном процессе. Педагоги сосредотачивают внимание на том, что получается, что нет, что эффективно в данном классе при данных условиях, а что не работает.

Формирующий эксперимент показал значимость детальной проработки организационных изменений и 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.

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

Таким образом, в ходе формирующего эксперимента было подтверждено, что для формирования сообщества необходимо соблюдение двух групп условий: организационных и андрагогических. Были апробированы и уточнены *организационные условия*:

- 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 также прошли апробацию и потребовали уточнения:

- *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.

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 отме-

тили существенные изменения в своей профессиональной деятельности, улучшение организации урока, смену фокуса своей деятельности с предметных знаний на учебное поведение и учебно-познавательную деятельность учащихся.

В главе также представлен анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию профессионального сообщества обучения педагогов по трем критериям, как и в начале эксперимента: 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. Анализ рефлексивных эссе и анкет показал, что наличие стажа работы у педагогов не гарантирует высокого уровня профессиональной рефлексии. 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 уровня рефлексии показал положительную динамику в после участия в ПСОП, и по методике А.В. Карпова и по методике Е.Е. Рукавишникова, что показано в таблицах 2 и 3.

Таблица 2

Сравнительный анализ уровня 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

Как показывают данные, уровень рефлексии педагогов школы № 655 повысился, что свидетельствует о склонности к обдумыванию и размышлению своих действий и других людей. Исходя из сущности рефлексии можно сделать вывод о том, что педагоги, участвующие в эксперименте, обладают мышлением для выбора наиболее эффективных стратегий. Существенных изменений в контрольной школе № 630 на контрольном этапе не произошло.

Таблица 3

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

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

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. 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. На рисунке 2 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, Новинская школа – желтым цветом. Формирование профессионального сообщества обучения педагогов и рефлексия способствовала созданию взаимных профессиональных связей педагогов.

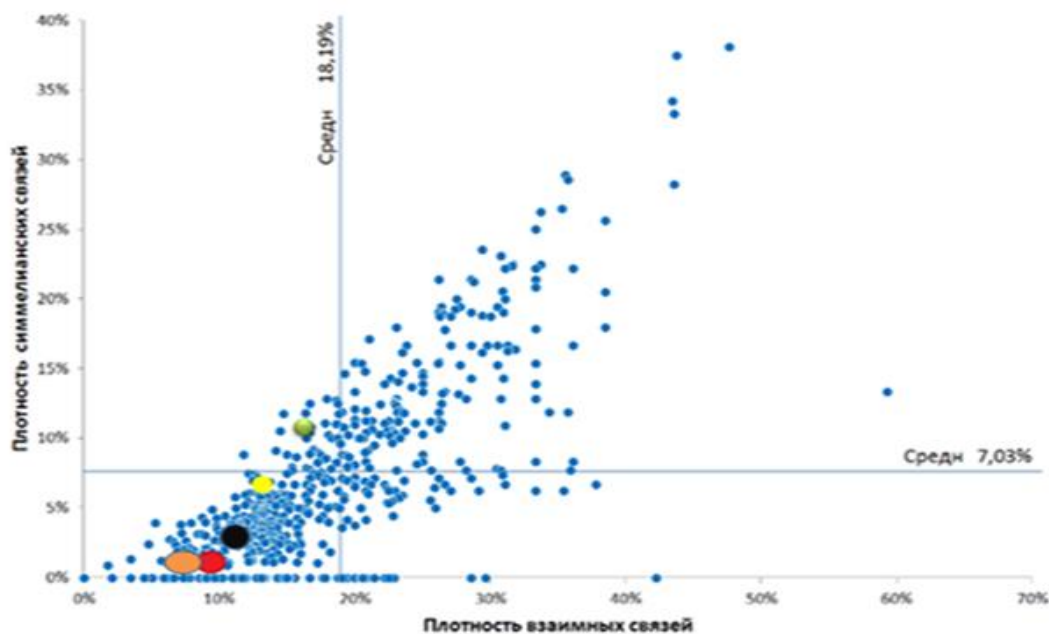


Рис.2. Результаты динамики структуры профессиональных взаимодействий школ России и школ участников исследования

Сравнительный анализ показывает, что уровень социального капитала школы № 655 увеличился, и по показателю профессиональных связей (на 1% - с 10% до 11%) и по плотности симмелианских связей (на 2% - с 1% до 3%). В контрольной же школе

№ 630 положительная динамика в плотности симметричной связи отсутствует и составляет 1%.

Диагностика структуры профессиональных взаимных связей была проведена также в педагогических коллективах Храбровской школы (11%) и Новинской школы (7%), плотность взаимных связей педагогов и плотность симметричных связей не изменилась.

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

В главе доказано, что рефлексия не просто ядро обучающегося сообщества, а некая матрица, которая определяет всю его деятельность от начала до конца и рассматривается нами как хронотоп. В главе обосновывается, что хронотоп рефлексивной практики совпадает с деятельностью сообщества обучения педагогов. Таким образом, в эксперименте удалось подтвердить то, что деятельность профессионального сообщества обучения педагогов выступает целостной рефлексивной практикой образования взрослых так как совпадает с хронотопом.

В заключении подводятся итоги проведенного исследования, представлены полученные результаты, намечаются направления дальнейших исследований. Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Изучение современной литературы и дидактических исследований позволило констатировать, что до сих пор в науке не решена проблема формирования профессионального сообщества педагогов как рефлексивной практики образования взрослых. Отмеченная проблема актуализировала необходимость изучения как профессионального сообщества обучения, так и условий и этапов формирования данного сообщества.

2. В ходе исследования была установлена продуктивность выявленных идей и выдвинутой гипотезы о профессиональном сообществе обучения педагогов как целостной рефлексивной практики.

3. Введение в научный оборот понятий: «профессиональное сообщество обучения педагогов», «хронотоп рефлексивной практики» расширяет понятийно-терминологический аппарат андрагогики и коммуникативной дидактики.

4. В исследовании разработана и апробирована модель формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики, состоящая из взаимосвязанных компонентов. Подтверждена результативность модели формирования профессионального сообщества обучения педагогов на основе следующих критериев (качество преподавания, уровень развития рефлексии педагогов, уровень доверия в сообществе обучения педагогов).

5. Подтверждена инструментальность технологии формирования профессионального сообщества обучения педагогов как последовательное изменение содержания деятельности педагогов на каждом из этапов: движение от определения потребностей педагогов к проблематизации профессиональной деятельности и пониманию актуальных задач; затем совместное решение этих задач в малых группах и переход к концептуализации и трансформации знаний в собственном опыте, и наконец, практическое применение этих знаний в профессиональной педагогической деятельности.

6. В ходе апробации достоверно установлено, что реализации модели формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной

практики способствуют две группы условий: организационные и андрагогические. Выявленные организационные условия актуализируют необходимость изменения ролевого репертуара педагогов сообщества и режима его функционирования в структуре образовательной организации: 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.

Определение андрагогических условий позволяет перестроить процесс обучения, исходя из специфики взрослых обучающихся: 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.

7. В исследовании обосновано, что формирование профессионального сообщества обучения является целостной рефлексивной практикой в широком смысле на основе сопоставления с хронотопом рефлексивной практики.

Проведенное исследование создает предпосылки для дальнейшего изучения содержательного пространства образовательной коммуникации обучающихся педагогов, для разработки средств и приемов развития рефлексии с целью перехода педагогов в режим саморазвития и самообразования, для разработки показателей рефлексивной компетентности педагогов.

ОСНОВНЫЕ НАУЧНЫЕ ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМЕ ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Статьи в журналах, включенных в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, утвержденных ВАК МОиН РФ:

1. 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 (0,7 п.л.).

2. 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 (0,81 п.л.).

3. Салыгина, И.А. Повышение уровня рефлексии педагогов в ходе реализации рефлексивных практик / И.А. Салыгина // Международный научно-исследовательский журнал «Modern Humanitiets Success / Успехи гуманитарных наук». — Краснодар, 2021, — № 12, — С. 154-158 (0,58 п.л.).

4. Салыгина, И.А. Хронотоп рефлексивной практики педагогов / И.А. Салыгина // Международный научно-исследовательский журнал «Современный ученый». — 2021, — № 6, — С. 261-265 (0,6 п.л.).

Научные статьи в журналах и сборниках научных трудов:

5. Салыгина, И.А. Личностно-ориентированный подход в условиях нового образовательного пространства / И.А. Салыгина // Новая школа – новые подходы:

Материалы международной научно-практической конференции. – СПб.: Свое издательство, 2012. – С.61-66 (0,69 п.л).

6. Салыгина, И.А. Проектирование школы будущего: школы образовательного дизайна / О.Б. Даутова, И.А. Салыгина, Н.И. Решетняк // Научный журнал "Академический вестник", Вестник СПб АППО, №1(31), 2016. – С. 56-59 (0, 46 п.л).

7. 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 (1,16 п.л.).

8. Салыгина, И.А. Профессиональное сообщество обучения как инновационная модель развития педагога. / И.А. Салыгина, С.Н. Куцева, И.Н. Сычева // Информационные технологии для Новой школы. Материалы IX Всероссийской конференции с международным участием. Том 1. – СПб.: ГБУ ДПО «Санкт-Петербургский центр оценки качества образования и информационных технологий», 2018. – С. 91-96 (0,45 п.л).

9. Салыгина, И.А. Вовлеченность директора школы при внедрении профессионального сообщества обучения / И.А. Салыгина // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Инновационные механизмы решения проблем научного развития». – Оренбург, 04.03.2019 г. – Уфа: OMEGASCIENCE, 2019. – С. 268-270 (0,33 п.л).

10. Салыгина, И.А. Сравнение отдельных подходов профессионального развития педагогов / И.А. Салыгина // XXII Международная научно-практическая конференция «Научные тенденции: Педагогика и психология». 4 марта 2019 г. – СПб.: Изд. ЦНК МОАН, 2019. – С. 8-13 (0,45 п.л.).

11. Салыгина, И.А. Андрагогический подход как основа проектирования профессионального развития педагогов / И.А. Салыгина // Непрерывное образование. СПб.: АППО, 2019. – №1(27). – С. 35-37 (0,33 п.л.).

12. Салыгина, И.А. Формирования системного целенаправленного подхода к повышению квалификации сотрудников / И.А. Салыгина // Сборник научных трудов: IX Международной научно-практической конференции: «НАУЧНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ: ТЕОРИЯ, МЕТОДОЛОГИЯ, ПРАКТИКА» 28 июня 2019 года. – Анапа.: ООО «НИЦ ЭСП» в ЮФО (НИЦ «Иннова»), 2019. – С. 56 – 60 (0,45 п.л.).

13. Салыгина, И.А. Рефлексивная практика педагогов в образовательном процессе / И.А. Салыгина // Научный журнал «Magyar Tudományos Journal». – Будапешт.: Magyar Tudományos Journal (Budapest, Hungary), 2019. –№ 26. – С. 38-39 (0,23 п.л.).

14. Салыгина, И.А. Профессиональное развитие педагогов путем информационного образования / И.А. Салыгина // Научный журнал Scientific discussion journal. – Прага.: Scientific discussion, 2019. – № 28. – С. 19-21 (0,25 п.л.).

15. Салыгина, И.А. Проектирование профессионального развития педагогов. процессе / И.А. Салыгина // Научный журнал Polish journal of science. – Польша.: POLISH JOURNAL OF SCIENCE, 2019. – № 13. – С. 13-15 (0,25 п.л.).

16. Салыгина, И.А. Профессиональное сообщество обучающихся педагогов как рефлексивная практика (Professional Learning Communities Of Teachers As Reflexive Practice) / О.Б. Даутова, Е.Ю. Игнатьева, И.А. Салыгина // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, 2020. – №12. – С.97-104 (0,46 п.л.).