**РУКОВОДСТВО ДЛЯ ШКОЛ**

**Профессиональные сообщества обучения, как модель параллельного повышения качества школьного образования и профессионального развития учителей**

*(Составитель: Груничева И.Г., научный сотрудник Центра социально-экономического развития школы Института образования НИУ ВШЭ)*

Содержание

[Раздел I: Профессиональные сообщества обучения (ПСО). Идея, цели и основные характеристики 5](#_Toc356130662)

[Раздел II: Профессиональные сообщества обучения – системный уровень 12](#_Toc356130663)

[Раздел III: Профессиональные сообщества обучения. Гайд для школьной команды 28](#_Toc356130664)

[Раздел IV: Модель Исследования Урока, как инструмент активности профессиональных сообществ обучения 35](#_Toc356130665)

[Раздел V: Виды активности профессиональных сообществ обучения 50](#_Toc356130666)

# Раздел I: Профессиональные сообщества обучения (ПСО). Идея, цели и основные характеристики

*Раздел содержит адаптированные материалы следующих источников:*

**Barth, R.** (1991). Restructuring schools: Some questions for teachers and principals. *PhiDelta Kappan, 73*(2), 123–128.

**Marzano, R.** (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria,

VA: ASCD.

**Richard DuFour** recently retired as Superintendent of Adlai Stevenson High School in

Lincolnshire, Illinois. He currently resides in Moneta, Virginia, and may be reached at (540)

721-4662; rdufour@district125.k12.il.us. His forthcoming book is *Whatever It Takes: How a*

*Professional Learning Community Responds When Kids Don't Learn* (National Educational

Service, in press).

**Что такое профессиональные сообщества обучения (ПСО)**

*Для тог, чтобы создать ПСО необходимо фокусироваться не на преподавании, а на обучении, работать в сотрудничестве и нести ответственность за результаты*

**Ричард Ду Фор**

Идея улучшения результатов работы школ путем трансформации их в ПСО сегодня является модной. Люди используют этот термин для того, чтобы описать все возможные комбинации индивидов, которые появляются в образовании. Его повсеместное использование порождает опасность того, что истинное значение понятия может просто потеряться.

На сегодняшний день модель ПСО подошла к своему критическому перекрестку, хорошо знакомому тем, кто стал свидетелем судьбы многих школьных реформ, которые совершались с самыми добрыми намерениями. И в этом, всем очень хорошо знакомом круге, первоначальный энтузиазм сменяется замешательством в части фундаментальных концепций, которые двигают инициативу, что, в свою очередь, влечет за собой проблемы во внедрении начинаний и в итоге приводит к тому, что реформы не достигли желаемых результатов, от них постепенно отказываются, и начинается поиск новых многообещающих инициатив. Так реформаторские движения сменяют друг друга, укрепляя общепризнанную мудрость, которая гласит «и это пройдёт».

Движение по развитию ПСО сможет избежать этого цикла, но только если эксперты от образования и практики критически отнесутся к достоинствам самой концепции ПСО. Каковы же «большие идеи», которые представляют собой основные принципы ПСО? Как этими принципами нужно руководствоваться школам, чтобы сохранять и развивать модель ПСО, пока она не станет окончательно встроенной в школьную культуру.

**Большая идея № 1: Убедитесь, что дети учатся**

Модель ПСО проистекает из убеждения, что ключевая миссия формального образования состоит в том, чтобы обеспечить не просто преподавание для всех, но и сделать так, чтобы все дети действительно учились. Это простое смещение – от фокуса преподавания к фокусу обучения глубоко влияет на деятельность всей школы. Формулировка миссии школы, как «школы для всех» это уже своего рода клише. Но когда коллектив школы воспринимает это утверждение буквально - когда учителя воспринимают это как залог успеха для каждого ребенка, а не только как политически корректную гиперболу, начинают происходить серьёзные изменения. Учителя сами начинают задавать себе вопросы о том, какие характеристики школы и какие практики наиболее успешны для того, чтобы помочь всем детям в достижении высоких образовательных результатов. Какие обязательства они должны принять на себя, для того чтобы создать такую школу. Какие индикаторы им нужно использовать, для того чтобы измерять прогресс. И когда у педагогического коллектива выстраивается общее видение и общие ответы на все эти вопросы, это означает, что появляется твердая почва для продвижения инициатив импрувмента.

По мере того как школа двигается вперед, все учителя взаимодействуют друг с другом в поисках ответов на три самых важных вопроса, что в итоге приводит к созданию ПСО:

* Чего мы ожидаем от каждого ученика? Чему он должен научиться?
* Как мы узнаем, что все дети этому научились?
* Как мы будем реагировать, если увидим, что некоторые дети испытывают трудности в обучении?

Ответ на третий вопрос отличает ПСО от традиционных школ. Вот сценарий, который разыгрывается каждый день в обычной школе. Учитель преподает материал настолько хорошо, насколько он может, но после изучения темы выясняется, что некоторые дети его не усвоили.

С одной стороны учитель понимает, что нужно потратить на этих детей дополнительное время, с другой стороны он понимает, что для того, чтобы пройти программу курса в срок, ему нужно двигаться дальше. Если учитель будет заниматься с отстающими, пострадают те дети, которые усвоили материал, если учитель пойдёт дальше, в минусе всегда будут отстающие. Что, как правило, происходит в такой ситуации? Почти всегда школа оставляет это решение на откуп учителям. Некоторые учителя приходят к заключению, что неуспешных детей нужно перевести в классы, где менее жесткая программа, кто-то приглашает их позаниматься дополнительно до или после уроков, некоторые просто снижают уровень требований, объединяя этих детей в отдельную подгруппу внутри класса. Когда школа начинает функционировать как ПСО, учителя начинают осознавать несоответствие между своими обязательствами по обеспечению образования для всех детей и отсутствием скоординированной стратегии реагирования в ситуации, когда некоторые дети не учатся. Они пытаются устранить это несоответствие, разработкой стратегий, которые обеспечивают отстающим детям получение дополнительного времени и поддержки, независимо от того, кто является их учителем. В дополнение к тому, что реакция ПСО на проблемы слабоуспевающих детей является систематической, и распространяется на все ступени и классы, она также является

* *Своевременной. Школа своевременно определяет учеников, которым необходимо дополнительное время на обучение и поддержку.*
* *Сориентированной, скорее, на преодоление трудностей по мере их возникновения.*
* *Директивной. Отдельные ученики получают в соответствии со специально разработанным для них планом столько часов поддержки, сколько нужно для того, чтобы освоить основные понятия.*

Ярким примером использования такого подхода является Программа Директивных Интервенций Адлай Стивенсон Хай Скул Линкольшир в Иллинойсе.

Каждые три недели каждый ученик получает рапорт о своем прогрессе. По прошествии одного месяца пребывания в школе новых учеников, если выясняется, что они испытывают трудности при обучении, им предлагается широкий диапазон немедленных интервенций. Сначала учитель, советник и консультант факультета - каждый по отдельности - разговаривают с учеником, чтобы выяснить, какая помощь ему требуется. Школа также уведомляет родителей ученика о существующих проблемах. Кроме того, школа предлагает этому ученику дополнительные занятия в читальном зале или в школьном тьюторском центре, чтобы получить дополнительную помощь по курсу. В этот период менторы и советники также могут помогать ученику с выполнением домашних заданий. Если, несмотря на все эти меры, по прошествии шести недель результаты не улучшаются, то ученику уже не просто советуют, а требуют от него посещения дополнительных тьюторских сессий, а советники еженедельно отслеживают его прогресс. Если по прошествии следующих шести недель улучшений не наблюдается, то этот ученик приступает к дополнительному обучению в группе из 10 или менее человек. Супервайзер этой группы узнает у учителей, какую домашнюю работу должен выполнить каждый из учеников данной группы, и контролирует её выполнение. Родители учеников этой группы приглашаются в школу для подписания контракта, в котором разъясняется, что должен сделать сам ученик, его родители, советник и учитель, для того, чтобы ученик освоил стандарт по дисциплине.

В школе, пример которой здесь описан, 4 000 учеников. И, тем не менее, эта школа нашла способ, как регулярно отслеживать прогресс каждого из них, и обеспечить поддержку всем, кто в ней нуждается. Школы, которые, как эта школа, являются приверженцами концепции обучения для всех и каждого, порывают с порочной практикой отдачи слабоуспевающих учеников на откуп лотереи от образования. Они гарантируют, что любой ребенок получит ту дополнительную помощь и поддержку, в которой он или она нуждаются.

**Большая идея № 2. Культура сотрудничества**

Педагоги, которые трансформируют свои школы в ПСО, осознают, что они должны работать вместе, чтобы достичь общих целей образования для всех.

Поэтому они создают структуры, развивающие культуру сотрудничества. Несмотря на существование множества научных доказательств того, что работа в сотрудничестве более эффективна, большинство учителей предпочитают работать изолированно. И даже в школах, которые вроде бы одобряют идею сотрудничества, всё сотрудничество заканчивается перед дверью в класс.

Некоторые школы приравнивают термин «сотрудничество» к конгениальности и созданию товариществ. Другие объединяют усилия в поисках консенсуса в отношении оперативных процедур, например как они будут реагировать на опоздания. Кто-то организует комитеты для наблюдения за отдельными аспектами жизни школы, такими как учебные дисциплины, технологии, школьный климат. И хотя все такие объединения служат очень полезным целям, ни одно из них не представляет собой вид профессионального диалога, который может трансформировать школу в ПСО. Мощное сотрудничество, которое характеризует ПСО – это систематический процесс, в котором учителя работают вместе, анализируя и улучшая классные практики. Учителя вовлечены в постоянный цикл поиска ответов на вопросы, которые способствуют рождению глубокого группового знания. И это, в свою очередь, приводит к более высокому уровню учебных достижений всех и каждого.

**Сотрудничество для школьного импрувмента**

Кейс Буунис Мил Элементари Скул. 400 учеников. Сельская школа. Округ Франклин. Штат Вирджиния.

5 учителей 3 класса изучают национальные стандарты, учебный план округа и данные об образовательных достижения учеников, чтобы определить и описать основные знания, умения и навыки, которые должны приобрести в рамках предстоящего им курса словесности. Они также опрашивают учителей 4-го класса на предмет того, какие навыки должны быть у детей сформированы по окончании 3-го класса, для успешного освоения курса. Учителя данной группы совместно определяют те результаты, которых каждый ученик 3-го класса должен добиться, для того, что в 4 классе успешно изучать курс словесности.

На следующем этапе группа обращает внимание на разработку общей схемы формирующего оценивания, чтобы отслеживать достижения выделенных результатов. Члены группы обсуждают наиболее действенные способы оценки прогресса. Они устанавливают стандарты для каждого навыка или концепта, который должен освоить каждый ученик. Они договариваются о критериях, по которым они будут оценивать работу учеников, и практикуют использование этих критериев в поисках оптимального их набора. И, наконец, они решают, как они будут управлять полученными оценками. После того, как каждый учитель изучил результаты формирующего оценивания своих учеников, группа в целом анализирует прогресс третьеклассников. Выделяются сильные и слабые стороны, определяется, что работает, и что не работает, и обсуждаются стратегии, которые стоит реализовать в классе для улучшения результатов всех и каждого.

Эта работа велась в школе в течение года. Учителя часто использовали формирующее оценивание, чтобы найти ответы на вопросы «Усвоили ли дети то, что они должны усвоить?», «Кому из них нужна дополнительная помощь и поддержка?», а не просто ответ на вопрос «Кто из детей усвоил материал, а кто нет?».

Такой диалог в сотрудничестве делает публичным то, что традиционно считается частным - цели, стратегии, материалы, траектории, вопросы, заботы, результаты. Такие дискуссии дают каждому учителю возможность обратиться, возможность поговорить, и они явно структурированы так, чтобы улучшить учительские практики, как индивидуальные, так и коллективные.

Для того, чтобы учителя стали участвовать в таком мощном процессе, школа должна это обеспечить. У каждой группы должно быть время для встреч в течение рабочего дня на протяжении учебного года. Группы должны фокусировать свои усилия на ключевых вопросах обучения детей и генерировать такие продукты, как перечень основных достижений, различные схемы оценки, алгоритмы анализа данных оценки, стратегии улучшения результатов. Группы должны также разрабатывать нормы или протоколы для уточнения ожиданий в отношении ролей, ответственности и взаимоотношений между участниками группы.

**Преодолевая барьеры на пути к успеху**

Для того, чтобы сотрудничество действительно стало значимым, несколько вещей должны перестать происходить.

Школы должны перестать делать вид, что простое следование учителями стандартов само по себе гарантирует доступ к этим самым стандартам всех учеников. И даже школы, которые посвящают очень много времени и усилий разработке так называемых индивидуальных планов обучения, очень мало внимания уделяют тому, как эти планы воплощаются в жизнь (чему учителям на самом деле удается научить) (Марцано, 2003). Школы должны выделять учителям время для того, чтобы они обсуждали национальные и региональные стандарты. Еще более важным является то, чтобы диалог учителей как можно быстрее переходил от поисков ответа на вопрос «Чему мы будем учить?» к ответу на вопрос «Как мы узнаем, что КАЖДЫЙ РЕБЕНОК НАУЧИЛСЯ?». И в дополнение к этому, управленческим структурам надо перестать искать причины того, почему учительское сотрудничество невозможно организовать, как неотъемлемую часть трудовой деятельности.

Немногие специалисты в области образования публично признают, что работа в изоляции есть лучшая стратегия для импрувмента. Но при этом, они называют причины, почему это невозможно. «Где взять время?», «Не все в коллективе это одобряют», «Нам нужно больше тренингов по работе в сотрудничестве». Но то, что количество школ, которые внедрили у себя культуру сотрудничества, неустанно растет, свидетельствует о том, что эти барьеры не являются непреодолимыми. Как когда-то написал Роланд Барт (1991): «Почему учителя и администрация не хотят признать, что они сами - это часть проблемы?... Бог не создавал автономных классов, уроков по 45 минут и предметов, которые преподаются изолировано. Это сделали МЫ. Потому что мы считаем, что работать изолировано для нас безопаснее, чем работать вместе. (стр. 126-127). Ну, и наконец, нужно понимать, что строительство культуры сотрудничества, характерной для ПСО, это прежде всего это вопрос доброй воли. И та группа в педагогическом коллективе, которая готова работать в сотрудничестве, найдет способы как это сделать.

**Большая идея № 3. Фокус на результаты**

ПСО меряют эффективность совей деятельности **ИСКЛЮЧИТЕЛЬНО** результатами учеников. Совместная работа по улучшению образовательных результатов становится повседневной заботой для каждого в школе. Все участники групп вовлечены в процесс идентификации текущего состояния с точки зрения образовательных результатов и постановки целей относительно того, как этого состояние улучшить, при том, что мы постоянно получаем подтверждения достигаемого прогресса. Фокус задач ПСО перемещается. Такие цели как «Мы будем реализовывать такую-то программу» или «Мы создадим три новых лаборатории для изучения естественнонаучных дисциплин » сменяются такими как «мы улучшим успеваемость по родному языку с 73 до 90 процентов» или «наш курс станут выбирать на 50 процентов больше учеников».

Как правило, школы страдают от так называемого синдрома ДМИМ – Данных много/Информации мало. ПСО, ориентированные на результат, приветствуют не только сбор данных, но и трансформацию данных в полезную информацию. Учителя никогда не страдали от недостатка данных. Даже учитель, работающий в изоляции, может без труда определить среднее значение, моду, медиану, стандартное отклонение или процентное соотношение прогресса в образовательных результатов учеников. Но данные станут катализатором улучшения преподавательской практики, только если у учителя есть база для сравнения. Когда группы учителей развертывают формирующее оценивание в течение всего года, каждый учитель сможет оценить, как его ученики сумели развить то или иное умение в сравнении с учениками других учителей.

Учителя также могут попросить своих коллег по группе помочь им провести рефлексию по тем проблемам, которые их волнуют. Каждый участник имеет доступ к идеям, материалам, стратегиям, и талантам всей группы.

Кейс Фрипорт Интермидейт Скул, расположенной в 50 милях от Хьюстона, Техас.

Объясняют свой успех исключительной направленностью на образовательные результаты.

Учителя работают в группах ежедневно в течение 90 минут, с тем, чтобы уточнять основные параметры образовательных результатов и соотносить их с государственными стандартами. У них разработаны детальные инструктивные календари, в соответствии с которыми они осуществляют еженедельную оценку образовательного прогресса каждого ученика. Каждую четверть ПСО проводят единый экзамен по своей теме. Каждую весну ПСО разрабатывают и проводят тесты по подготовке к государственным экзаменам. Каждый год ПСО детально разбирают результаты национальных экзаменов, показывая каждому учителю, как его ученики справились в освоением основных знаний, умений и навыков. Учителя делятся результатами своих оценок с коллегами и быстро узнают, кто из коллег преуспел в развитии тех или иных умений и навыков. Члены группы сознательно осуществляют поиск лучших практик, которые впоследствии воспроизводят в своей работе, а также выделяют те моменты в учебной программе, которым нужно уделить больше внимания.

Школе Фрипорт Интермидиейт удалось трансформировать из школы, показывающей низкие образовательные результаты, в школу, которая является образцом модели академических достижений. Директор этой школы Клара Сейл-Дэвис убеждена, что ключевым для будущего успех стал момент, когда учителя стали предоставлять честные данные о прогрессе и работать вместе, чтобы улучшить результаты, а не искать причины плохих результатов.

Безусловно, предлагаемый нами фокус на импрувмент и требования результатам требуют того, чтобы мы отказались от традиционных практик и пересмотрели свои профессиональные убеждения. Педагоги должны начать относится к данным как к полезным индикаторам прогресса. Они должны перестать игнорировать неприятные данные и честно признать факты, которые кажутся жесткими. Они должны прекратить использовать усредненные значения, а сфокусироваться на успехах каждого отдельно взятого ученика.

Педагоги, которые фокусируются на результатах также должны прекратить оценивать эффективность своей работы с позиций того насколько они загружены, сколько новых инициатив они запустили, а вместо этого задастся вопросом «А насколько мы продвинулись в достижении нашей самой главной цели?»Педагоги должны прекратить работать в изоляции, накапливая при этом идеи, материалы и стратегии, и начать работать вместе во благо улучшения образовательных результатов своих учеников.

**Тяжелый труд и преданность**

Даже самый великий дизайн предусматривает в дальнейшем тяжелую работу. ПСО- это великий дизайн- новый мощный метод совместной работы, который реально меняет практики школы. Но, для того, чтобы внедрить данную модель требуется выполнить очень тяжелую работу. Это требует от школьного коллектива сместить фокус своей деятельности с преподавания на обучение, работать в сотрудничестве, и при этом нести личную ответственность за результаты детей. Всё это и питает постоянный импрувмент. Когда педагоги выполняют тяжелую работу, необходимую для внедрения этих принципов, их коллективная способность помогать каждому ученику возрастает. В случае если им не удается быть достаточно дисциплинированными в следовании этим принципам, их школа вряд ли станет более эффективно, даже если она будет провозглашать, что является ПСО.

Взлёты и падения модели ПСО будут зависеть не от того, как мы меряем этот концепт, а от самого важного элемента школьного импрувмента- преданности и настойчивости педагогов, которые работают в школе.

# Раздел II: Профессиональные сообщества обучения – системный уровень

*Раздел представляет собой статью Майкла Фуллана «На общей земле»*

[www.michaelfullan.com](http://www.michaelfullan.com)

 Доктор Майкл Фуллан, бывший декан Института образования Университета Торонто (Канада), широко признанный авторитет в области мировых образовательных реформ. Его идеи в области лидерства, процессов изменений и школьного импрувмента изучаются во всем мире. Его книги, которые относятся к числу наиболее востребованных (*What’s Worth Fighting For),* книга написана в сотружестве в А. Харгривсом; «Сила Изменений»; «Новый смысл изменений в образовании» (*New Meaning of Educational Change);* «Моральный Императив Школьного Лидерства» *(The Moral Imperative of School Leadership);*»Лидерство и Устойчивость: Системные мыслители в действии» ( *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action).*

В настоящее время Майкл Фуллан является тренером, консультантом и ведущим мировым экспертом в области системных изменений. Является специальным советником министра образования провинции Онтарио.

M. Фуллан

**На общей земле**

**Вступление**

Наши представления о природе и важности создания и функционирования профессиональных сообществ обучения (далее ПСО) на уровне школы становятся всё более ясными. Теперь мы понимаем, что такие сообщества не просто воспроизводят конгениальность, некую близость по духу и взглядам, а глубоко «вкапываются» в сам процесс учения. Они увлечены исследованием этого процесса, и увлечены его постоянным усовершенствованием для того, чтобы «сократить разрыв» и «повысить планку» академических достижений обучающихся. Из работ Ньюмана, Кинга и Янга (2000) мы видим, что эффективные школы развивают потенциал педагогического коллектива в целом, для того чтобы улучшить достижения обучающихся за счёт:

- развития профессиональных умений и навыков учителей;

- развития качества ежедневного взаимодействия между учителями;

- определения взаимоувязанных фокусов;

- мобилизации всех ресурсов;

- развития школьного лидерства.

**На общей земле**

ДуФор (2004) и другие авторы описывают ПСО, как вносящие большой вклад в академические достижения обучающихся за счёт того, что они:

- пропагандируют идею о том, что все, без исключения, обучающиеся должны считать учебу своим главным занятием в школе;

- делают упор на культуру сотрудничества;

- фокусируются на академических результатах обучающихся.

Мы действительно много знаем о ПСО на уровне школы. Однако в это своей статье я пытаюсь определить место ПСО в более широкой перспективе. И я утверждаю, что если мы не начнем изучать и усовершенствовать всю систему на трёх уровнях, мы никогда не получим больше, чем, временные свидетельства успешности, которые как появляются, так и исчезают. Без внимания к ПСО, как к двигателю всей системы, они всегда будут оставаться в меньшинстве, и только 20% процентам счастливчиков будет удаваться на время установить у себя культуру сотрудничества.

В своих самых последних работах я настаиваю на специфических инициативах, которые я называю «трехуровневым решением», которое соответственно включает три уровня:

- уровень школы/сообщества;

- уровень округа/региона;

- уровень государственной политики.

Данное решение представляет собой своего рода общесистемный фокус - самоосознанную попытку всех вышеперечисленных уровней использовать самые лучшие знания для стратегического и тактического импрувмента и создания общего потенциала. Под *строительством общего потенциала* в данном случае понимается развитие и использование политик, стратегий и действий, которые усиливают коллективную силу и эффективность групп, организаций и систем в целом в процессах постоянного импрувмента, направленного на улучшение результатов. Как правило, в строительстве потенциала синергируют три мощных коллективных феномена:

- новые навыки и диспозиции;

- более сфокусированное, но при этом и более расширенное использование ресурсов;

- значительно большая, чем обычно бывает в педагогических коллективах, разделяемая убежденность и мотивация.

Если ПСО становятся массовой практикой, то это означает, что система в целом принимает в качестве приоритета усиление глубины развития таких сообществ. Другими словами это означает, что школы и местные сообщества открыто признают развитие новой культуры профессионального обучения, округа (регионы) и школы создают новую инфраструктуру, которая поддерживает и отслеживает именно такое развитие, а государства вместе с округами (регионами) становятся приверженцами политики систематического обращения к оценке культуры профессионального обучения. И это решение является трехуровневым, потому, что потенциал создается на всех трёх уровнях.

**Уровень школы/местного сообщества**

Как уже отмечалось ранее, мы достаточно знаем о создании ПСО на уровне школы и местного сообщества, правда наши знания о том, какой именно вклад вносят родители, и местное сообщество в развитие ПСО по-прежнему не сильно развиты. То, что удалось обнаружить Ньюману, Кингу и Янгу (2000) носит главным образом инструктивный характер. Они изучали конкретные школы, обладающие высоким коллективным потенциалом, который они всецело направляли на улучшение образовательных результатов обучающихся. И только потом эти исследователи задались вопросом: «А откуда собственно взялся этот коллективный потенциал?» Они предположили, что в теории индивидуальный потенциал школы, может стать результатом политик и программ на уровне округа (региона) и государства. Когда они попытались исследовать эту потенциальную связь, им удалось найти крайне мало подтверждений тому, что индивидуальный потенциал, благодаря которому удалось реально улучшить академические достижения учеников, является следствием развития инфраструктур, привнесенных извне. Но если инфраструктура не помогает развивать потенциал школы, тогда за счёт чего его можно создавать и наращивать?

Моё личное мнение по этому вопросу состоит в том, что это скорее следствие удачи, либо прозорливости. Пришёл правильный директор, «притянул» правильных учителей, химический состав этого соединения оказался превосходным, и эта отдельно взятая группа достигла успеха. Каждый раз, когда подобное случается - это всегда чудо! И так будет, пока существует этот мир. Поэтому, в связи с тем, что инфраструктура не может системно влиять на создание потенциала школ, ПСО будут фрагментарно возникать, но только в незначительном количестве случаев, и не смогут существовать долго без должного влияния правильного лидера или группы распределенных лидеров.

**Уровень округа (региона)**

В связи с теми ограничениями, которые возникают в создании потенциала на уровне отдельно взятой школы и местного сообщества, мы, и другие, стали работать на уровне округов, с тем, чтобы пытаться создать общий потенциал, объединяя все, либо большинство школ конкретного округа. Аналогично тому, как ПСО на уровне школы перемещают своё внимание *от школьной структуры к школьной культуре,* мы сориентировали перспективы своей деятельности на *культуру округа.* И тогда встал вопрос: как весь округ может стать единым ПСО, если отдельные школы и отдельные группы в школах уже таковыми являются?» Мы провели работу с дюжиной округов в Канаде, США, Англии и Австралии, с тем, чтобы помочь построить им окружные ПСО, целью которых является «сокращение разрывов» и «поднятие планки» академических результатов обучающихся. Материалы исследований, которые свидетельствуют об успехах в подобного рода инициативах на окружном уровне сегодня то и дело появляются в литературе. Фуллан, Бертани, Куин (2004) обнаружили, что успех в построении окружного потенциала имеет следующие общие характеристики его достижения:

1. Лидеры с последовательной концепутализацией.

2. Коллективные моральные цели.

3.Структура и полномочия наиболее соответствующие строительству коллективного потенциала.

4. Достаточность компетенции в части создании потенциала у тех, кто находится на ключевых лидерских позициях.

5. Фланговое строительство потенциала.

6. Глубина образовательного (учебного) процесса.

7. Наличие продуктивных конфликтов.

8. Наличие культуры требований.

9.Расширение круга внешних партнёров.

10. Рост финансовых инвестиций.

Когда руководство округа понимает суть процесса изменений и сопутствующее этому процессу строительство потенциала, оно способно оценить, какие действия необходимо предпринимать. Поэтому оно (руководство) в свою очередь усиливает акценты на формирование и реализацию коллективных моральных целей, организует структуры и распределяет полномочия внутри этих структур адекватно поставленным целям и задачам, обеспечивает постоянное развитие лидерских качеств у тех, кто в этом процессе занимает ключевые позиции, и формирует такие стратегии, при реализации которых школы учатся друг и друга (фланговое строительство потенциала).

Оно (руководство округа) признаёт акцент на обучение, нацеленное на академический результат, ценит конфликты, как часть и средство продвижения вперед, повышает уровень ожиданий от всех, тем самым стимулируя всех достигать большего, находится в постоянном поиске внешних партнеров и ресурсов, что позволяет округу продвигаться дальше.

Этот успех в большей степени характерен для начальных и средних школ. Насколько мне известно, примеров тому, как старшие школы образовали ПСО на уровне округа не зафиксировано. Отчасти это связано с тем, что реформа старшей школы это значительно более сложная вещь, а отчасти потому, что пока никто и не пытался это сделать. В настоящее время в четырёх странах проводятся широкомасштабные реформы в данной области, поэтому возможно, что в скором будущем мы получим результаты и по старшей школе.

Когда лидеры округов понимают и используют на практике знания 10 компонентов, представленных выше, их обязательно ждёт успех на уровне округа. При этом крайне важно, чтобы эти два уровня – уровень школы и местного сообщества и уровень округа (региона) зависели друг от друга и усиливали работу друг друга. Следующий вопрос, который вытекает из логики повествования: «Откуда берется потенциал округа?» И здесь возможны спекуляции относительно того, что политики и программы государственного или федерального уровня помогают укрепить потенциал округов (регионов) по всей стране в целом. Увы, это не тот случай. Окружная (региональная) реформа остается в миноре, и также как и в случае индивидуального успеха, отдельно взятой школы, вряд ли может быть сколько-нибудь устойчивой без влияния одного или двух сильных суперинтендантов и школьных советов.

**Уровень государства или провинции**

Итак, мы подошли к третьему уровню «трёхуровневого решения»- уровню государства или провинции. Этот политический уровень представляется наиболее не простым для развития, как раз из-за своей политической сложности и из-за стремления отдавать предпочтение быстрым и неизбежно поверхностным решениям. Здесь наблюдается естественная тенденция фокусироваться на отчётности, так как в данном случае производимые изменения легко легимитизировать. Однако строительство потенциала это более сложная вещь, которая требует времени и культивирования. А отчётность без строительства потенциала приводит к очень не большим завоеваниям, если приводит вообще.

Поэтому, то, что нам нужно на третьем уровне - это наличие у политиков знаний о строительстве потенциала и умений использовать эти знания, наряду с отчётностью. Я подчёркиваю, что это не значит, что необходимы конкретные предписания о том, как политикам думать и как действовать. Просто политики в решении проблем строительства потенциала должны занимать саморефлексирующую позицию «учеников», также как это делают эффективные директора и успешные суперинтенданты.

По мере того, как политики становятся более информированными в вопросах строительства потенциала, они одновременно становятся и более знакомыми с ценностями и понятиями профессиональных сообществ обучения. Они начинают думать и действовать по-другому, назначая в ключевые команды новых лидеров, формируя новые политические стратегии, которые интегрируют отчётность и строительство потенциала с ориентацией на результаты. Им также приходится изменить механизмы распределения и усиления ресурсов на поддержание строительства потенциала, как фундаментальной характеристики системы. Есть пока не большое, но растущее количество примеров системной вовлеченности в строительство потенциала. Впервые это сделала Англия в 1997 году, когда Правительство Блэра было избрано на свой первый срок. Они разработали стратегию, интегрирующую в себе «давление и поддержку», фокусируясь на литературной и математической грамотности. В этой стратегии очень сильный акцент был сделан на отчётность, однако усилению совместного потенциала учителей и директоров, который был нацелен на достижение новых уровней академических результатов, также уделялось должное внимание.

Итоги оказались впечатляющим. При уровне в 1997 году литературной грамотности в 62% и уровне математической грамотности в 61% у 11-летних школьников, к 2002 году эти показатели достигли соответственно 75% и 73%. Эта реформа явилась примером замечательных свершений, так как система в целом продвинулась вперед. И все эти результаты были получены за один выборный срок, за 4 года. Однако впоследствии обнажилась проблема устойчивости системных реформ, так как к 2001 году результаты либо снижались, либо оставались на том же уровне, и в 2002, 2003 и 2004 годах эта тенденция сохранялась.

Таким образом, движимая центром стратегия оказалось эффективной, но только для решения очень краткосрочных задач. Стало очевидно, что для того, чтобы «не буксовать» на достигнутом, необходимы более глубокие стратегии, которые будут аппелировать « к умам и сердцам» учителей и директоров». И это не какой-то прорывное утверждение. Хорошо известно, что сверхзавоевания должны быть реальными и достигаться на масштабном уровне, во всей системе в целом (Фуллан, 2005b). В решении проблем «буксировки» результатов на определенном достигнутом уровне наблюдается некоторое продвижение. Крупные образовательные системы сегодня вовлечены в процессы широкомасштабных реформ. И как мы можем видеть, Англия добилась значительных успехов. Еще более недавно провинция Онтарио, Южная Австралия, и штат Вашингтон стали достаточно явно фокусироваться на стратегиях трех-уровневых реформ, цель которых состоит в том, чтобы развивать каждый уровень в отдельности и взаимодействие этих уровней.

**Развитие уровня государства**

В тех кейсах развития государственного уровня, которые мы изучали, политики начинали приобретать новые знания (они стали более серьёзно относится к той базе знаний, которая возникает вокруг строительства потенциала, ПСО и подобного рода вещей), они начали думать по-другому, и они начали действовать по-другому, что нашло отражение в тех политиках, которые они вели, стратегиях, которые они формулировали, и механизмах распределения ресурсов, которые они развивали ( в свою очередь финансовые вложения они как перераспределяли, так и наращивали, подпитываемые своим нарастающим успехом).

Так или иначе, во всех этих случаях, вся система в целом оказывается вовлеченной в трёхуровневые реформы, где главным критерием успеха является крупномаштабное развитие всех трёх уровней, а главным результатом наращивание коллективного потенциала для продолжительного и устойчивого импрувмента и больших достижений в вопросах «повышения уровня планки» и «сокращения разрывов» образовательных результатов обучающихся.

Именно трехуровневое развитие делает создание и развитие ПСО одной из базовых *системных* характеристик. В любом случае, такого уровня еще никто не достиг, но те кейсы, которые мы наблюдали выглядят в этом плане весьма многообещающе. Так как впервые мы видим импрувмент в более широком масштабе, чем на уровне отдельно взятой школы.

**Четыре допущения**

Далее я описываю четыре основных условия трёхуровневого решения:

1. Потребность адресовать проблемы базиса на уровень индивидуальных решений.
2. Радикальная потребность в системных мыслителях, готовых и способных действовать.
3. Признание важности обучения друг у друга.
4. Опасность ожидания до тех пор, пока действовать начнут другие.

**Смещение базиса в сторону индивидуальных решений**

Смещение базиса в сторону индивидуальных решений означает поиск политик и стратегий, которые внешне имеют своим намерением изменить систему, но при более детальном рассмотрении становится очевидно, что они меняют индивидов, а не систему. Я сейчас имею ввиду такие государственные политики, результатом которых становится появление новых стандартов педагогического образования, новых форм повышения квалификации, воспитания новых лидеров и так далее. Это всё крайне важно, но на самом деле эти политики и стратегии составляют только 30% от потенциальных результатов, необходимых для решения проблемы. Они важны, но не достаточны для обще системных изменений.

Давайте в качестве примера возьмём профессиональный стандарт учителя.

Во всех новых стандартах делается акцент на сотрудничество и умение учиться друг у друга. Означает ли это, что если у нас будет достаточное количество учителей, которые это умеют, мы изменим систему? Правда состоит в том, что системы меняют индивидов куда более часто, чем индивиды меняют системы. Поэтому в дополнение к правильным стандартам, нам нужно непосредственно фокусироваться на изменениях культур, с тем, чтобы возможностей обучения *в конкретном контексте* становилось больше. Фактически, примеры трёхуровневого решения, представленные в предыдущем разделе, все предусматривают прежде всего изменение культуры (на уровне школы, округа (региона), государства), с тем, чтобы люди обретали новый *опыт* и новые ценности и модели поведения в своей обычной повседневной деятельности. Когда люди учатся новым вещам, находясь в традиционно окружающем их контексте, происходят две очень мощные вещи:

1 .Новые знания и новые навыки сразу становятся контекстуализированными (а не приобретаются отчуждаясь от иных контекстов, а потом встраиваются в свой);

2. Поскольку обучение производится в контексте, люди и обучаются с людьми, которые работают с ними в этом контексте, поэтому результатом становятся разделенные знания и умения, что впоследствии приводит к изменению культуры.

**Радикальная потребность в системных мыслителях, готовых и способных действовать**

В своей книге «Системное мышление в действии» (Фуллан, 2005 a) я обращаюсь к проблемам устойчивости изменений и потребности изменить контекст. Широкомасштабное массовое внедрение ПСО фактически означает *изменение культуры с целью создания новых контекстов.* Так происходит уже на протяжении очень многих лет. Системные изменения влекут за собой серьёзные трансформации демократических, технологических и социальных сил. Но наша задача состоит в том, чтобы ускорить процесс изменений за счёт появления ПСО. И ключевым здесь является концептуализация устойчивости изменений и использования лидерства для изменения контекста, для изменения окружающей среды посредством (1) усиления роли лидеров в более широких контекстах (2) содействие развитию лидерских качеств в других, для того, чтобы они могли делать то же самое. За два года работы над реформами окружного (регионального) уровня, мои коллеги и я заметили следующий феномен: отдельные директора становятся столь же заинтересованными в успехе других школ округа, сколь они заинтересованы в успехе своей школы. И это прямой результат включенности как в реализацию более масштабных целей, так и в процесс узнавания других школ, посредством использования фланговых стратегий. Примерами таких стратегий может быть появление кластера школ, совместно работающих над решением проблемы повышения уровня грамотности, или группа директоров и учителей, которые вместе совершают походы в разные школы, для того чтобы дать свою оценку действиям коллектива школы по разным аспектам. Их мнения и убеждения способствуют тому, чтобы более полно представить себе состояние системы в определенный момент, но одновременно они помогают менять ту систему, в которой эти люди сами работают. Они в буквальном смысле изменяют контекст. Храгривс и Финк (в своих публикация в прессе) сформулировали это следующим образом: «Устойчивость не означает буквально то, что нечто будет продолжаться. Состояние устойчивости - это такое состояние, при котором определенные инициативы могут развиваться, не требуя компромиссных решений в ущерб другим реалиям и начинаниям окружающей среды, ни в момент их внедрения, ни в будущем». Устойчивость это фактически изменение и развитие социальной окружающей среды. И масштабное внедрение ПСО, это не массовое появление таких сообществ в отдельных школах, а создание новых сред внутри всей системы за счёт трёх-уровневого развития.

8 позиций, перечисленных ниже (Фуллан, 2005 а) это элементы устойчивости:

1. Государственные службы (органы) с определенными моральными установками, которые находят своё отражение в том, что часть системы должна целенаправленно работать на «поднятие планки» и «сокращение разрывов» академических достижений обучающихся.
2. Признание необходимости изменения контекста, что фактически означает что, лидеры на всех уровнях непосредственно занимаются тем, что меняют культуру школ и округов.
3. Фланговое строительство потенциала посредством сетей, что фактически означает определение стратегий (и инвестирование в эти стратегии), которые способствуют тому, чтобы школы учились друг у друга.
4. Умная отчётность и вертикаль управления, которое фокусируется на развитии самоанализа процессов строительства потенциала в контексте прозрачной внешней отчётности.
5. Глубина процесса обучения (учения), что фактически означает, что систему подталкивают к тому, чтобы постоянно обращаться к фундаментальным целям образования: развитию навыков мышления и решения проблем, развитию навыков работы в команде, навыков обучения не по учебной программе, а между учебными программами.
6. Обоюдное признание важности как краткосрочных, так и долгосрочных результатов требует от лидеров того, чтобы они одновременно стремились к получению тех и других.
7. Цикличностью энергии подчеркивается тот факт, что получение достижений «любой ценой» является саморазрушающим процессом. Потенциал необходимо строить с течением времени. Периоды интенсивного развития необходимо связывать с возможностями для возмещения затрат. Стабильность это скорее понятие энергии, чем понятие времени. Поэтому, отслеживание и стимулирование этой энергии является ключевым моментом.
8. Самым мощным рычагом лидерства являются лидеры, которые усиливают процессы развития других лидеров, развивая их сферу приверженности и участия - и это неотъемлемая часть всего вопроса. В этом отношении главным качеством директора школы становится не его значимость, и то влияние, которое он оказывает на образовательные результаты учеников своей школы, прежде всего, результаты так называемой «нижней границы», но в равной степени и то, сколько настоящих лидеров он или она оставляют за собой, с тем, чтобы двигаться дальше. Лидерам также необходимо обеспечить приобретение широко спектра обучающих опытов, посредством развития сетей, кластеров, школ-партнёров, и других фланговых стратегий строительства потенциала.

**Обучение друг у друга**

Третьим пунктом продвижение столь амбициозной повестки является чрезвычайна важность обучения друг у друга. Это нам известно, но теперь это должно найти своё воплощение в трёх-уровневых реформах. Школьные кластеры усовершенствуются, когда учителя учатся друг у друга на постоянной основе. Окружные кластеры совершенствуются, когда школы учатся друг у друга, и когда округа учатся друг у друга. Когда школы и округа хотят понять с чего начинать реформу, самым мудрым будет обратиться к сайтам тех школ и округов, которые уже находятся на этом пути. По итогам этой работы команды школ и округов готовят вопросы, собирают данные и просят «школы-хозяева» дать ответы и комментарии. Затем они тщательно анализируют то, что им удалось узнать, и разрабатывают планы своих особых действий. Это пример продолжающегося обучения друг у друга, который включает поиск наиболее необходимой информации и обучение на своем опыте и на опыте других.

И в дополнение, государства, которые вовлечены в трёх- уровневую реформу также должны учиться друг у друга (и на уровне отдельно взятой страны и на межстрановом уровне). Основные обучающие принципы здесь те же самые, что для округов (регионов)просто они применяются на более высоком уровне. Обращение внимания к накапливающейся базе знаний, навыкам решения проблем, обучению через рефлексию, культивированию сетей и взаимодействия, и обогащение общемировых представлений – всё это части, образующие путь к строительству потенциала и переменам.

**Опасность ожидания до тех пор, пока другие тоже начнут действоать**

И наконец, фундаментальным непониманием теории систем, является допущение того, что система должна меняться первой. Каждый из нас *есть*  система, нет отдельно курицы и яйца. Какую бы часть системы мы не пожелали изменить, нам необходимо объединяться. И когда кто-то пытается создать ПСО, то он обязательно должен принять на себя обязанность превратить в дальнейшем свои первоначальные усилия в усилия более высоко порядка, создавая более крупные точки, если хотите. Если индивидуумы проактивны, они стимулируют других, а это с большей вероятностью приведет к тому, что система начнёт меняться, что впоследствии найдет отражение в новых прорывах.

**Вовлечение трёх уровней в общесистемный успех**

Цель всей вышеописанной повестки состоит в следующем (Фуллан, 2003):

1. Постоянно искать и усовершенствовать лучшие идеи и практики (измерение знания)
2. Усиливать взаимодействие и разделяемость убеждений в достижении высоких целей (моральный императив). Когда три уровня – школа/местное сообщество, окружной или региональный уровень и уровень государства или провинции все вовлечены в эту повестку, возможно достичь устойчивого прогресса. Великие свершения в буквальном смысле становятся более великими с нашим участием. Но они возможны только на системном уровне. При отсутствии трёх уровневого участия ПСО любого уровня – невозможны.

**References**

Dufour, R. (2004). What is a “professional learning community”? *Educational*

*Leadership*, *61*(8), 6–11.

Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership.* Thousand

Oaks, CA: Corwin Press; Toronto: Ontario Principal’s Council.

Fullan, M. (2005a). *Leadership and sustainability.* Thousand Oaks, CA:

Corwin Press; Toronto: Ontario Principal’s Council.

222

ON COMMON GROUND

on\_common\_ground.qxd 1/5/05 4:51 PM Page 222

Fullan, M. (2005b). *System thinkers in action: Beyond the plateau.* London:

Department for Education and Skills. Pamphlet prepared for the

Innovation Unit.

Fullan, M., Bertani, A., & Quinn, J. (2004). Lessons from district-wide

reform. *Educational Leadership, 61*(6), 42–46.

Hargreaves, A., & Fink, D. (in press). *Sustainable leadership*. San Francisco:

Jossey-Bass.

Newmann, F., King, B., & Youngs, P. (2000,April). *Professional development*

*that addresses school capacity.* Paper presented at the annual meeting of

the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

# Раздел III: Профессиональные сообщества обучения. Гайд для школьной команды

*Раздел подготовлен по материалам руководств, разработанных для школьных команд Национальным Колледжем Лидерства (National College of Leadership), Великобритания*

**1. Профессиональные сообщества обучения …Что это такое?**

**Определение**

Профессиональные сообщества обучения (далее ПСО) - это группа педагогов, которые договариваются о встречах с определенной целью, на регулярной основе на определенное количество времени.

ПСО – это форум командного обучения, оценки, планирования и рефлексии.

ПСО создают среду сотрудничества, в которой учителя могут свободно обмениваться проблемами и способами их решения, и ставить цели по улучшения своих собственных процессов преподавания, результатом достижения которых становится улучшение образовательных результатов их учеников.

ПСО фокусируются на образовательных результатах, индикаторах образовательных успехов и лучших практиках.

ПСО – это инструмент, с помощью которого школы и учителя могут расти профессионально, используя свой внутренний потенциал.

**2. Цель**

Цель ПСО помочь всем членам команды стать более осведомленными в решении профессиональной проблемы (решением которой станет улучшение образовательных результатов учеников) через групповое исследование, или индивидуальное исследование, ход и результаты которого обсуждаются всей командой.

**3. Базовые принципы ПСО**

* Каждый участник ПСО ощущает себя членом команды
* Каждая команда ставит перед собой цель, достижение которой становится решением определенной проблемы в преподавании
* Культура профессионального сотрудничества признается учителями более эффективной, чем культура профессиональной изоляции
* Улучшение образовательных результатов учеников в наибольшей степени обусловлено улучшением качества преподавания
* ПСО является инструментом школьного импрувмента и профессионального развития педагогов
* Учителя обмениваются профессиональными оценками
* Учителя занимаются исследованием и идентификацией лучших практик в выбранных областях преподавания, как в своей школе, так и за ее пределами
* Чтобы ПСО были успешными рабочее время учителей должно быть соответствующим образом структурировано
* Одинаково важным является создание как горизонтальных групп (по проблемам преподавания отдельного предмета, в определенном классе или параллели) так и вертикальных (между предметами, классами, параллелями).
* У команды ПСО должны быть выработаны свои стратегии мониторинга и отчётности свое работы
* На встрече ПСО каждый из членов команды докладывает о его деятельности руководителю. Для этого разрабатывается и утверждается простая процедура.
* Встречи ПСО проводятся в соответствии с согласованными всеми его членами нормами.

ПСО больше фокусируются не на том, как учитель учит, а на том, как ребенок учится. Учителя лучше учатся (овладевают искусством преподавания) друг у друга, в тех средах, где они непосредственно учат детей.

* Внимание к результатам зеркально вниманию к действиям
* Профилактика (ранее вмешательство) лучше, чем исправление ошибок.
* Изоляция и конкуренция - враги импрувмента.
* Некоторым ученикам нужно больше времени для успешного обучения, чем другим их сверстникам.
* Учителя и школа имеют значение в выборе жизненных шансов учеников.

.

**4 ключевых вопроса для ПСО**

1. Каковы наши ожидания относительно того, что должны освоить обучающиеся?
2. Как мы узнаем (измерим), что они это освоили?
3. Какова будет наша реакция, если мы поймем, что они не освоили что-то, либо не освоили ничего из того, что мы ожидали?
4. Каковы будут наши дальнейшие действия, когда мы поймем, что они это усвоили, и как мы сможем углубить процесс обучения для тех обучающихся, которые уже имеют достаточный уровень знаний, навыков и умений?

**Характеристики ПСО - «почва встреч для совместного обучения»**

* Разделяемая всеми миссия (Чего мы пытаемся достичь?)
* Разделяемое всеми видение (Какими мы хотим стать?)
* Разделяемые всеми ценности (Как мы будем себя вести?)
* Доверие
* Дух сотрудничества
* Ориентация на действия - наша работа происходит как во время встреч так и между ними
* Приверженность продолжительному импрувменту
* Ориентация на образовательные результаты
* Открытые классы
* Командами собираются данные, идентифицируют сильные стороны и обозначают слабые стороны
* Разработка планов импрувмента
* Обмен идеями, успехами и фрустрациями
* Среды, в которых учителя спокойно говорят о своих практиках
* Работы по сокращению разрывов в образовательных результатах
* Фокус на значимые образовательные результаты

**ПСО двигают нас к пониманию того:**

Чему, как ожидается, мы должны научить…

Как мы узнаем, что дети действительно научились? Какова будет наша реакция, если мы увидим, что они не научились?

***«Никто из нас не лучше, чем мы все вместе взятые»***

***«Новые знания и навыки время от времени приходят к нам на курсах повышения квалификации, но основная часть их приходит, когда учителя совместно планируют уроки, и совместно отслеживают образовательные результаты детей, с тем чтобы найти способы их улучшить, когда учителя наблюдают друг за другом и совместно планируют импрувмент».***

**2. Как организовать работу ПСО**

Нередко, в особенности в сельской местности, у учителей нет возможности встречаться с коллегами из других школ. Поэтому в первый год целесообразно сосредоточиться на внутри школьном сотрудничестве. Основная цель на этом этапе - легитимизировать и нормировать время для работы в ПСО. Например, это может быть 6 полных рабочих дней в ученом году, которые отмечены в рабочем календаре как дни ПСО. Каждая из групп должна обозначить для себя приоритет работы.

**3. Предлагаемый алгоритм работы ПСО**

Основные этапы:

1. Установите правила группового взаимодействия
2. Используйте те данные, которые уже имеются в вашем распоряжении, чтобы определить цели и задачи группы (например: навыки решения проблемы, чтение с оцениванием, фонематическая грамотность, письмо и т.д.)
3. Определите и опишите основные ожидаемые результаты, которых планируете достичь в рамках решения заявленной проблемы
4. Разработайте схему, по которой учителя группы будут измерять прогресс обучающихся
5. Совместно анализируйте данные оценки, которые получены в соответствии с совместно разработанными схемами.
6. Опишите свои успешные учительские и исследовательские практики поделитесь ими с остальными членами группы.

Данные задачи можно решать, например, по плану, который представлен в Таблице 1. Такого рода планы позволяют ПСО завершить определенный цикл работы в рамках одного учебного года, хотя на усмотрение команды, можно его расширить и детализировать.

**Таблица 1**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Время | Задача | Иметь с собой |
| 15 сентября | Вводное. Установление норм взаимодействия, определение приоритета сотрудничества, основанного на анализе стартовых данных. | Ученый план, программа, данные об успехах детей |
| Задачи, которые выполняем  между встречами | *пишем сами* |  |
| 22 октября | Договариваемся о параметрах результатов (детей) | Учебный план и схема оценки достижений |
| Межсессионные задачи |  |  |
| 22 Октября | Договариваемся о рамке формализованных образовательных результатов- 8-10 позиций | Учебный план и уже имеющиеся в наличии данные по оценке образовательных результатов |
| Что делаем между встречами (задачи) |  |  |
| 3 декабря | Разрабатываем и описываем общие подходы к оценке образовательных результатов | Учебный план и уже имеющиеся в наличии инструменты для оценки образовательных результатов |
| Что делаем между встречами (задачи) | Осуществляем оценку по совместно разработанной схеме | Идеи и ресурсы для оценки |
| 18 марта | Обмен данными и анализом оценки. Начало процесса обмена лучшими практиками | Данные по оценке |
| Что делаем между встречами (задачи) | Настройка педагогических практик - Переоценка |  |
| 29 апреля | Продолжаем обмениваться лучшими практиками, исследованиями и ресурсами | Данные исследований |
| Что делаем между встречами (задачи) | Настройка педагогических практик – Переоценка |  |
| Сентябрь-декабрь | Внедрение описанных лучших педагогических практик |  |

Внутри школы работой по планированию и регулированию деятельности ПСО руководит директор, либо лицо, которому группа делегировала эти полномочия (по согласованию с директором).

Необходимо помнить, что ПСО - это только один из инструментов профессионального развития, которое должно дополняться такими формами как:

- традиционное повышение квалификации

- планы (программы) индивидуального профессионального развития

- участие в профессиональных проектах и др.

***Однако при этом необходимо помнить, что наилучшим образом развитие персонала происходит не в специально организованных для этого средах, а непосредственно на рабочем месте.***

1. **Чем ПСО занимаются на своих встречах**

*Далее описаны 6 основных задач, которые должна решить каждая группа*

ЗАДАЧА I- УСТАНОВИТЬ ГРУППОВЫЕ НОРМЫ

«Нормы описывают то, как мы должны действовать, придерживаясь нашего общего видения» - Питер Сенге

Первое, что должны сделать ПСО, - установить некие нормы и выбрать метод их мониторинга. Эти нормы фиксируются в протоколах общих договоренностей, и участники ПСО постоянно руководствуются ими в совместной деятельности. Нормы помогают прояснить ожидания относительно того как члены группы будут работать вместе, чтобы достигать разделяемых ими целей.

При разработке групповых норм следует учесть:

**Время и место**

Где вы будете встречаться?

Когда вы будете встречаться? Как вы будете это определять?

Будете ли вы устанавливать продолжительность ваших встреч?

**Умение слушать и слышать других**

Как вы будете внедрять внутри группы эту культуру?

Как вы будете поддерживать внутри группы эту культуру?

**Конфиденциальность**

Будут ли ваши встречи открытыми (в них смогут участвовать все желающие, а не только постоянные члены группы)?

Какие из результатов работы групп можно озвучивать за рамками ПСО, как и когда это можно делать?

**Принятие решений**

Как мы будем принимать решения?

Мы группа, дающая рекомендации или принимающая решения?

Мы будем искать консенсус в принятии решений?

Как мы будем действовать в случае возникновения конфликтов?

**Участие**

Как мы будем мотивировать участников нашей группы к совместной работе?

Будет ли у нас какая-то политика в отношении посещения наших встреч?

ЗАДАЧА II – ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЦЕЛЕЙ И ЗАДАЧ ГРУППЫ

Определение целей и задач - это первый шаг в процессе развития ПСО. Важно, чтобы эти цели и задачи принимались и разделялись всеми участниками. Цели и задачи могут быть определены сроком **на один, на два или на три года.**

Основное, что следует учитывать при постановке целей и задач - это те пробелы, которые существуют в образовательных результатах обучающихся. Эти пробелы можно идентифицировать по учительским оценкам, результатам тестов и контрольных работ, учительским наблюдениям. Цели должны согласовываться с целями образовательных программ, которые реализует школа и программой развития и быть одобрены администрацией школы.

Темы работы ПСО должны иметь узкий учебный фокус и быть сориентированы скорее на процессы, чем на содержание. Необходимо сконцентрироваться на одной ключевой области, несмотря на искушение работать по нескольким темам одновременно. Когда тема выбрана необходимо дать ответы на **4 основных вопроса:**

1. Каковы наши ожидания относительно того, чему должны научиться дети?
2. Как мы узнаем, что они этому научились?
3. Как мы будем реагировать, если увидим, что они не научились?
4. Как мы будем реагировать в отношении тех детей, которые уже это умеют?

ЗАДАЧА III – ОПИСАНИЕ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

После того как выбрана тема, группе необходимо описать основные ожидаемые результаты.

Критерии идентификации основных образовательных результатов

1. Устойчивость - сохранятся ли приобретенные знания /навыки надолго, либо будут утрачены после того как выполнен тест.
2. Универсальность – применимы ли эти знания/навыки в освоении многих учебных дисциплин.
3. Готовность к переходу на следующий уровень обучения: способствуют ли приобретенные знания/навыки успехам на следующей ступени обучения.

ЗАДАЧА IV – РАЗРАБОТКА ОБЩЕЙ СХЕМЫ ОЦЕНКИ

В эффективно работающих ПСО достижения обучающихся измеряются с помощью схемы оценки, которая **разработана совместно** всеми участниками и множественно использована ими в течение года.

На самом деле, конструирование и апробация этой схемы становится первичной задачей для ПСО. С помощью данных, собранных в результате оценки, учителя, участники ПСО могут исследовать свои преподавательские подходы и практики для дальнейшего улучшения образовательных результатов обучающихся.

Согласно Дуфору «Общее формирующее оценивание создается в сотрудничестве командой учителей, работающих в одной параллели, либо преподающих один предмет». Общее формирующее оценивание часто используется в течение учебного года, для того, чтобы определить:

1) отдельных обучающихся, которым требуется дополнительное время и поддержка;

2) учительские стратегии, которые являются наиболее эффективными для изучения того или иного материала;

3) области, в которых обучающиеся испытывают наибольшие трудности при изучении стандарта;

4) цели и задачи импрувмента для отдельных учителей и учительских команд.

Необходимо понимать, что в первые два года цель стать эффективным ПСО это скорее только цель, но не реальность. Участники группы находятся в процессе создания общих подходов к оценке.

ЗАДАЧА V- АНАЛИЗ ДАННЫХ ОЦЕНКИ И НАСТРОЙКА УЧИТЕЛСКИХ ПРАКТИК

Многие школы страдают от проблемы, которую можно описать следующим образом - данных много, а информации мало. Ключевым в деятельности успешных ПСО является способность превратить данные, собранные в результате общей оценки, в информацию, которую можно использовать для работы в классе.

ЗАДАЧА VI- ОПИСАНИЕ И ОБМЕН СУЩЕСТВУЮЩИМИ ПРАКТИКАМИ И ЛУЧШИМИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИМИ ПРАКТИКАМИ

После того как схема совместной оценки разработана и неоднократно использована, учителя начинают обмениваться текущими практиками и одновременно исследовать лучшие практики по достижению всех видов образовательных результатов, которые определены в задаче III. Когда лучшие практики идентифицированы для всех образовательных результатов, группа договаривается о плане действий по использованию согласованных подходов. Далее этот план воплощается в жизнь, и снова осуществляется оценка по разработанной схеме. В процессе данной работы общая схема оценивания также может быть усовершенствована.

# Раздел IV: Модель Исследования Урока, как инструмент активности профессиональных сообществ обучения

*Раздел подготовлен по материалам:*

Audience: headteachers, leading teachers

and subject leaders

Date of issue: 09-2008

Ref: **00508-2008BKT-EN**

Copies of this publication may be available from:

**www.teachernet.gov.uk/publications**

You can download this publication and obtain further

information at: **www.standards.dcsf.gov.uk**

Copies of this publication may be available from:

DCSF Publications

PO Box 5050

Sherwood Park

Annesley

Nottingham NG15 ODJ

Tel 0845 60 222 60

Fax 0845 60 333 60

Textphone 0845 60 555 60

email: dcsf@prolog.uk.com

© Crown copyright 2008

Published by the Department for Children,

Schools and Families

Extracts from this document may be reproduced for noncommercial

research, education or training purposes on the

condition that the source is acknowledged as Crown copyright,

the publication title is specified, it is reproduced accurately and

not used in a misleading context.

**Предисловие**

В докладе Сэра Майкла Барбера «Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах (Уроки анализа лучших систем школьного образования мира) выделены несколько ключевых характеристик, которые присущи всем успешным системам. Тем, что объединяет эти системы в области профессионального развития стало то, как этим системам удалось:

* вдохновить людей, которые сфокусированы на процессах преподавания и учения стать директорами школ;
* обеспечить директорам школ возможность сфокусировать свою энергию и время на улучшении процессов преподавания и учения;
* предоставить учителям возможность учиться друг у друга, в реальных классах, на реальных уроках и с теми детьми, за обучение которых они несут профессиональную ответственность, развивая при этом те педагогические практики, которые действительно работают и разрабатывая инновационные подходы к их улучшению.

Исследование Урока является одним из трех примеров, которые М. Барбер приводит в качестве инструмента для решения вышеуказанных задач.

В своем докладе по вопросам преподавания математики в начальной школе (Май 2008) Сэр Питер Уильямс определяет **Исследование Урока,**  как ключевую профессиональную модель улучшения преподавания математики. Коучинг становится всё более встроенным в систему работы школы, благодаря действию Национальных Стратегий, проводимых в жизнь учителями и консультантами. Изучение урока, как инструмент, исторически возникший в Восточной Азии, был представлен в качестве модели Национальной Стратегии Совместного Классного Профессионального Обучения (the National Strategies Collaborative Classroom Professional Learning) летом 2007 года.

Данное руководство составлено по материалам исследования, которое проводится в Англии с 2003 года и основано на результатах двух национальных пилотных проектов. Изучение урока - это модель, которая работает, так как в её основе лежит совещательный процесс, который строится на совместной оценке реальных кейсов. Данная модель также предусматривает использование этой совместной оценки в вопросах совместного планирования влияния различных педагогических подходов. Группа учителей совместно планирует, осуществляет, наблюдает и оценивает процессы обучения. Результатом такой работы становится совместное видение того, как обеспечить индивидуализацию образования и расширить репертуар учительских практик. В разумном использовании Исследования Урока заложен потенциал для строительства моста между движением от просто «оценки» к «оценке для обучения».



Питер Дудли

Директор National Strategy, Primary

© Crown copyright 2008 00508-2008BKT-EN

**Вступление**

Данное руководство - это пошаговый гид, демонстрирующий то, как Исследование Урока развивает и усовершенствует учительские практики.

Руководство содержит информацию о том:

1. как организовать изучение урока в школе
2. планировать, проводить и анализировать урок
3. вовлечь в этот процесс учеников
4. предложения относительно того, как « дистиллировать» знания, которые получены в результате изучения урока, как практики могут быть усовершенствованы, и как их можно передать другим.

Исследование Урока - то процесс профессионального обучения, который работает, так как фокусом его становится **учение** и **прогресс,** которого достигают ученики, благодаря тому, что учителя развивают особые педагогические техники, нацеленные на усовершенствование отдельных аспектов преподавания и учения, которые они сами определили внутри своей школы.

Исследование урока – это модель совместного профессионального развития в классе, которая включает в себя следующие виды активности:

* два или более учителя работают вместе, развивая классные практики и фокусируясь на образовательных потребностях конкретных учеников;
* учителя вовлечены в процессы разработки особых техник преподавания, нацеленных на усовершенствование специфических аспектов процесса учения конкретных учеников;
* учителя постоянно ведут записи всего того, что они узнали, и передают друг другу эти практические знания посредством коучинга, других профессиональных коммуникации и проведения демонстрационных уроков.

Исследование урока успешно используется в Соединенном Королевстве для улучшения учительских практик и обеспечения прогресса учеников при преподавании основных предметов в начальной и средней школе и для развития широких педагогических подходов, таких, например, как «оценивание для обучения».

В течение цикла по Исследованию Урока небольшая группа учителей (возможно даже пара):

* использует данные, которые собираются на постоянной основе для определения фокуса своей работы;
* совместно определяет педагогические техники, которые адекватны выбранному фокусу;
* определяет трех учеников (в качестве кейсов исследования), каждый из которых является типичным представителем групп, которые выделяются в конкретном классе, например - сильные, средние, продвинутые;
* совместно планирует изучение урока, в ходе которого возможно будет выявить эффекты используемой техники

- при этом, именно три выбранных ученика постоянно находятся в фокусе внимания (изучение урока- то не проведение эксперимента, это именно, развитие учительских практик);

- по очереди проводят уроки и наблюдают за уроками друг друга;

- проводят интервью с выбранными учениками для получения обратной связи;

- после уроков проводят дискуссии с целью анализа того, как выбранные ученики реагируют на конкретные техники, каких успехов они добились;

- делятся результатами своей работы с более широкой аудиторией.

**Как организовать Исследование Урока в школе**

|  |  |
| --- | --- |
| **Что сработало хорошо** | **Заметки**  Это заставило меня по-иному посмотреть на всё, что происходит в классе… |
| Выберите группу учителей - оптимально троих (либо более), которые готовы к внедрению в школе нового подхода к профессиональному развитию. Известно, что Исследование Урока хорошо работает, когда в той группе есть хотя-бы один представитель управленческой команды, чтобы был представлен разный опыт.  Вы, как директор, проведите с ними встречу, на которой определите ожидания и правила работы, с тем, чтобы люди почувствовали, что они способны рисковать и не находятся под давлением. В Исследовании Урока все члены группы имеют одинаковый статус - статус обучающихся.  Задайте им несколько параметров, которые характеризуют отдельные образовательные потребности учеников вашей школы (например: беглость письма у леворуких детей, скорость просмотрового чтения у девочек и др.)  Используйте общие форматы для планирования, наблюдения и анализа.  Выделите учителям рабочее время для совместного планирования исследуемых уроков, их наблюдения и анализа.  Убедитесь, что учителям созданы надлежащие условия для того, чтобы делится результатами своей работы с остальным педагогическим коллективом.  Позиционируйте эту группу учителей, как чемпионов нового подхода и стимулируйте создание новых групп. |  |

**Как спланировать Исследование Урока и определить учеников в качестве кейсов**

Сосредоточение внимания на конкретных учениках действительно позволило обнаружить много важных моментов…

|  |  |
| --- | --- |
| **Что сработало** | **Заметки** |
| Выберите классы (класс) и группу учеников, которые станут субъектами Исследования Урока. Это должны быть ученики, представители трех основных групп - слабые, средние и продвинутые.  Очень подробно опишите, каких результатов должен достичь каждый из этих учеников к определенному вами (и программой) времени.  Спланируйте каждый этап урока, обращая особое внимание на те моменты, где будет использоваться учительская техника, которую вы планируйте развивать и усовершенствовать. Зафиксируйте ожидаемую вами реакцию каждого из учеников на предлагаемую технику.  Определите, настолько подробно, насколько это возможно, все ресурсы, которые необходимы для проведения урока.  Определитесь заранее, кто из учителей за каким учеником будет наблюдать. | Так как люди совместно планировали урок, они спокойно относятся к ситуации, когда что-то идет не так…И, это очень мощная вещь! |

**Проведение урока**

|  |  |
| --- | --- |
| **Что сработало** | **Заметки** |
| Обратите особое внимание на совместную оценку работы всех трех учеников. Необходимо очень четко определить какого прогресса должен добиться каждый из них, и как его можно будет измерить.  Учителя, наблюдающие за уроком, смотрят не на работу своего коллеги, а на выбранных трех учеников. |  |

**Исследование Урока. Планирование. Наблюдение. Обсуждение**

Предмет:\_\_\_\_\_\_\_\_ Фокус: \_\_\_\_\_\_\_\_ Раздел программы: \_\_\_\_\_\_\_\_ Класс:\_\_\_\_\_\_\_Учитель/наблюдатель:\_\_\_\_\_

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Какова основная цель урока** **(серии уроков):………..**  **Какие учительские техники планируется развивать……..** | | | | | | | | |
| Критерии успеха  (*Опишите ожидаемые результаты от учеников в исследуемом аспекте)* | Кейс Ученик 1  Уровень: слабый/средний/продвинутый  **Критерии успеха в данном фокусе** | | Кейс Ученик 2  Уровень: слабый/средний/продвинутый  **Критерии успеха в данном фокусе** | | Кейс Ученик 3  Уровень: слабый/средний/продвинутый  **Критерии успеха в данном фокусе** | |  | |
| Этапы урока | Ожидаемая  реакция | Наблюдаемая реакция | Ожидаемая  реакция | Наблюдаемая реакция | Ожидаемая  реакция | Наблюдаемая реакция | Характеристики/  проблемы | |
| Этап:  *(примерное время)* |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Этап:  *(примерное время)* |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Заключительный  этап:  *(примерное время)* |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Что удалось наблюдаемым ученикам (какого прогресса они добились, и как вы то увидели) |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Начальные мысли |  |  |  |  |  |  |  |  |

**Интервью учеников после урока**

Ученики принимают на себя ответственность за свое обучение. Они действительно вовлечены, ОНИ ПОМОГАЮТ НАМ ПОМОГАТЬ ИМ УЧИТЬСЯ! Невероятно!!!

|  |  |
| --- | --- |
| **Что сработало** | **Заметки** |
| Группы учителей часто интервьюируют наблюдаемых учеников после уроков. Они спрашивают о том, что сработало, как дети себя при этом чувствовали и как, по их мнению, можно улучшить этот урок, для проведения его в другом классе.  Интервью должно быть коротким. Не больше 5 минут. Можно интервьюировать всех трех учеников в группе и по отдельности.  Интервью необходимо проводить не откладывая. По возможности сразу после урока.  Постарайтесь зафиксировать конкретные слова и фразы, которые произносят ученики. Некоторые группы учителей интервьюируют не только наблюдаемых учеников, но и других учеников данного класса, что с одной стороны может утроить полученные результаты, но с другой стороны может существенно отяготить вашу базу данных, и она станет более сложной в использовании.  **Предлагаемые вопросы для интервью**  Что тебе больше всего понравилось на уроке?  Что ты узнал? (Что ты теперь умеешь делать, а до этого не умел?)  Что ты теперь можешь делать лучше? Что для тебя значит лучше?  Что в моей работе как учителя было для тебя самым лучшим?  Если я буду давать этот урок другим детям, что мне нужно в нем изменить?  Почему? |  |

**Дискуссия после урока**

Поразительно, как много мы узнаем, высказывая свои идеи! Тебе приходится объяснять другим людям, почему ты так поступаешь, и это очень укрепляет твои знания, и приводит тебя в то место, куда бы ты один не дошел.

|  |  |
| --- | --- |
| **Что сработало** |  |
| Убедитесь в том, что у группы есть возможность встретиться (минимум на 45 минут) для обсуждения урока, и это должно произойти как можно раньше. Если пройдёт больше 36 часов - время упущено.  Один человек выбирается ведущим дискуссии. Все высказанные соображения обязательно записываются. Ведущий следит за тем, чтобы все суждения выстраивались в следующем ключе: *По данному вопросу у Ученика 2 я наблюдал…*Это важная характеристика Исследования Урока, так как в фокусе первоначально находится процесс учения, а только потом преподавания.  Все члены группы должны внести свой вклад в дискуссию. Ведущий следит за тем, чтобы были обсуждены все основные вопросы:   * что планировалось для каждого ученика * что на самом деле произошло * чем объясняется разница между прогрессом учеников * какого прогресса достиг каждый из них * какие элементы учительской техники способствовали (препятствовали) достижению прогресса * что вы повторите, когда будете использовать эту технику снова * чего вы не повторите * чем вы готовы поделиться с коллегами   Далее вам необходимо договорится о том, каким будет следующий шаг вашей группы. |  |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Запись дискуссии после урока** | | | |
|  | Кейс Ученик 1 | Кейс Ученик 2 | Кейс Ученик 3 |
| Какого прогресса достиг каждый ученик?  Был ли этот прогресс достаточным?  Что в этом отношении можно сказать о других учениках класса, группу которых он представляет? |  |  |  |
| Как техника, которую вы развивали способствовала/препятствовала прогрессу учеников?  Какие были сюрпризы? |  |  |  |
| Какие аспекты развиваемой техники целесообразно использовать в дальнейшем? |  |  |  |
| Какие другие техники стоит использовать в дальнейшем? |  |  |  |

**Подпись\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Дата\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

**Обмен результатами с другими**

|  |  |
| --- | --- |
| **Что пработает** | **Заметки**  Поскольку учителя в большинстве своём очень занятые люди, они хотят не слышать, а видеть, то, что вы продвигаете. И в этом отношении отрывки видео вашей работы могут быть очень полезны. |
| Организуйте для группы возможность поделится результатами своей работы с коллегами, в особенности в части того, что касается развития учительских практик. Когда группа изначально знает, что ей предстоит это сделать, она постоянной удерживает это во внимании, и формулирует результаты своей работы как потенциально отчуждаемые.  Видеоклипы и презентации Power Point с фото, сделанными на уроках и во время их планирования и последующих дискуссий очень подходят для такой работы.  Также организуйте для группы возможность поработать с другими учителями, и потренировать их в использовании тех техник, которые группа усовершенствовала.  Всячески поощряйте и цените то, что группа наработал и чем она поделилась с другими.  Рекомендуется создать в учительской стену «совместного обучения». На ней группа будет размещать свои фото, записи по итогам наблюдений и дискуссий, интервью учеников. Это будет стимулировать учителей к профессиональному общению более длительное время, чем непосредственно во время мероприятий по обмену практиками. |  |

**Выделение времени на Исследование Урока и встраивание его в школьную систему**

|  |  |
| --- | --- |
| **Что работает** | **Заметки** |
| Исследование Урока обеспечит вам очень хорошее соотношение цены и качества, если вы действительно создадите возможности для того, чтобы результаты этой работы питали практику.  Что меня удивило и порадовало, так это то, что люди, которые обычно закрывали дверь класса и вели уроки сами по себе, вдруг задержались и подумали: О, это будет полезно мне на моем уроке! Это будет полезно детям на моем уроке! И они тоже вступили на этот борт. Это замечательно для нас!  Некоторые директора целенаправленно выделяют время для работы исследовательских групп. Как правило в рамках того времени, которое отводится на профессиональное развитие и менеджмент.  В некоторых школах Исследование Урока связано с оценкой качества работы учителя, так как обмен практиками является неотъемлемой частью такой оценки. Педагоги отмечают, что-\* будучи вовлеченными в исследования, они усовершенствую те области, в которых они чувствовали себя наименее уверено, а не просто чувствуют себя в безопасности, демонстрируя сильные стороны, как это происходит при традиционном обмене практиками.  Однако здесь следует помнить, что Исследование Урока и оценка профессиональной деятельности учителя это не рядоположенные вещи. В школьной системе их необходимо разделять.  Некоторые группы публично демонстрируют результаты своей работы. Дети остаются после школы и показательный урок проводится в большом зале перед широкой аудиторией представителей других школ. |  |

**Роль учителей-лидеров в поддержке и развитии профессионального обучения через Исследование Урока и использование модели Исследования Урока как платформы для внутришкольного коучинга**

|  |  |
| --- | --- |
| **Что работает** | **Заметки** |
| Учителя-лидеры и консультанты смогут поддерживать процесс Исследований Урока, если:   * они готовы продемонстрировать определенную технику, до того, как группа начинает Исследование урока * готовы присоединиться к группе и делиться с группой идеями и предложениями * участвуют в обсуждениях, которые проводит группа по конкретным урокам и вносят предложения относительно усовершенствования учительских техник * участвуют в наблюдениях за уроком (в равном статусе со всеми членами группы) и принимают участие в дискуссии. Методисты по предметам здесь могут выполнять ту же функцию.   Вокруг Исследования Урока могут быть созданы дополнительный интерес и ценность, если их результаты для учителей станут органичной частью их профессионального портфолио и будут учитываться при присвоении им профессиональных квалификаций. |  |

# Раздел V: Виды активности профессиональных сообществ обучения

*Раздел подготовлен по материалам тренинга А. Харрис, профессора Лондонского университета, и М. Джонс, консультанта Правительства Уэльса по вопросам школьной эффективности (май 2012 года, ГБОУ 1060, г. Москва)*

V.I. Совместные методы исследований. Триады. Парный коучинг

Что такое коучинг ?

Коучинг - это рефлексия, постановка вопросов, стремление узнать что является самым важным в процессе обучения

Что такое коучинг триады?

Это группа из трёх учителей, которые объединились, чтобы поддерживать друг друга в достижении образовательных целей с использованием коучинг подхода. Когда вы собираетесь на вашу первую встречу, вам важно понять ваши общие цели и оценить ваши сильные стороны. Вы также договариваетесь о том, кто какую роль будет выполнять и фиксируйте (письменно)обязанности каждого.

В коучинг триадах следующий набор ролей: тренер, тренируемый, наблюдатель. Каждый раз когда вы встречаетесь, каждый из вас должен иметь возможность выступить в одной из этих ролей

Роль 1

Тренер

Роль тренера в том, чтобы слушать, обеспечить обратную связь и задавать вопросы

Роль 2

Тренируемый

Роль тренируемого в том, чтобы быть готовым обучаться, быть честным по отношению к самому себе и к тренеру, с тем, чтобы трезво посмотреть на ситуацию

Роль 3

Наблюдатель

Роль наблюдателя в том, чтобы «сечь всю поляну». Какие вопросы тренера вскрывают проблему? Какой вопрос тренер пропустил, а его надо было задать.

V.2. Анализ урока

**Анализ урока –** это форма обследования ситуации в классе. Главный фокус обследования – это то, как идут к улучшению результатов через организацию сотрудничества

**В процессе анализа** группа учителей определяет ту область образовательного процесса, где необходимо усовершенствование, которое в дальнейшем приведет к росту результатов, и которая станет предметом работы в практике преподавания

Группа учителей совместно планирует уроки (серию уроков), и при планировании совместно расставляет акценты на действиях, которые направлены на решение проблемы. Когда действия совместно спланированы, один учитель из группы их непосредственно осуществляет (ведёт уроки), а остальные при этом наблюдают за реакцией учеников - воспринимается ли всё как планировалось, либо как-то по иному.

Далее организуется обсуждение.

V.3. Учебные прогулки

Учебная прогулка – это короткий, структурированный визит на урок (на любое другое учебное занятие) с использованием согласованных критериев для сбора информации по определенной теме. Основная цель учебной прогулки - совершенствование процесса преподавания.

**Учебные прогулки могут быть использованы для того чтобы**:

* проследить степень влияния тех или иных инициатив
* обменяться положительными практиками внутри школы и между школами
* поддерживать уровень профессионального развития учителей
* создавать климат доверия, в котором учителя смогут быть конструктивными, а не деструктивными

Фокус учебных прогулок тесно связан со школьным импрувментом. Любой в школьном сообществе может стать их участником.

В команде учебных прогулок обычно четыре человека. У каждого из них своя роль во взаимодействии с учениками. Команда заходит на уроки на 5-10 минут, чтобы собрать информацию по теме. Далее они в течении 5-10 минут обмениваются мнениями в коридоре.

В завершение учебной прогулки формулируются выводы и шаги по импрувменту.

V.4. Девятигранный алмаз

Фасилитатор

Способен анализировать данные, с тем, чтобы определить фокус сотрудничества

Фасилитатор

Понимает как учатся дети и взрослые

Фасилитатор

Предлагает оптимальные варианты и следит за временем

Фасилитатор

Понимает сильные стороны и способности всех членов группы

Фасилитатор

Ценит различия во мнениях и интересах членов группы

Фасилитатор

Имеет свою модель объединения группы и поддержания её в этом состоянии

Фасилитатор

Поддерживает группу, поддерживая её членов и создает возможности для обмена мнениями

Фасилитатор

Служит примером, благодаря своим компетенциям и настрою

Фасилитатор

Может контролировать ситуацию в группе и её сплоченность