МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ

ПАВЛОВСКАЯ СРЕДНЯЯ ШКОЛА № 1

Тема: **«Организационно-педагогические условия создания и организации деятельности профессионального обучающегося сообщества (ПОС) педагогов как среды повышения профессиональной компетентности учителя в системе непрерывного профессионального роста педагогов».**

Техническое задание:

**1.Теоретическая разработка**

**«Модель создания и организации деятельности ПОС»**

**2.Пакет диагностических материалов**

**«Оценка эффективности внедрения модели создания и организации деятельности ПОС»**

Ульяновск, 2024

Содержание

Введение……………………………………………….……………………………..3

Глава 1. Теоретические основы горизонтального обучения в системе непрерывного профессионального роста педагогов

1.1. Понятие горизонтального обучения…………………………………………..9

1.2. Андрагогика горизонтального обучения…………………………………….17

Глава 2. Моделирование создания и организации деятельности профессиональных обучающихся сообществ в парадигме развития личностного потенциала

2.1. Сущность профессиональных обучающихся сообществ ………………….22

2.2. Технология создания профессиональных обучающихся сообществ как средство повышения профессиональной компетентности педагогов………….32

Заключение…………………………………………………………………………44

Список литературы…………………………………………………………………45

Приложение:………………………………………………………………………..49

Пакет диагностических материалов «Оценка эффективности внедрения модели создания и организации деятельности ПОС»:

*1.Анкета «Диагностика затруднений и потребностей педагогов»*

*2.Диагностическая карта затруднений педагога*

*3.Анкета: «Определение профессиональных затруднений педагога».*

*4.Лист самооценки: «Составляющие компетентности педагога»*

*5.Опросник на выявление эмоциональных барьеров в межличностном общении (В.В.Бойко)*

*6.Методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко*

*(тест на эмпатию Бойко) предназначена для оценки умения сопереживать и понимать мысли и чувства другого.*

Введение

Внедрение федеральный системы профессионального развития педагогов является одним из приоритетных направлений Национального проекта «Образование» и отражена в федеральном проекте «Современная школа», требованиях профессионального стандарта учителя, распоряжении Правительства РФ от 31 декабря 2019 г. N 3273-р «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста» [2]. Важным условием успешной реализации Национального проекта является масштабируемость успешного опыта, так что лучшие практики повышения профессионального мастерства педагогов будут в полной мере реализованы в удаленных регионах России.

На решение этой задачи нацеливает и профессиональный стандарт педагога, который стал обязательным для всех образовательных организаций с 1 января 2021 года.

В концепции профессионального стандарта сделан акцент, что в стремительно меняющемся открытом мире умение учиться – главное профессиональное качество, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам. Это равнозначно важно как для поддержки обучающихся в образовательном процессе, так и для профессионального развития педагога. Умение учиться описывается исследователями как «…способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта» [3, 11].

Чтобы определять направления для своего развития, учителю важно анализировать свою работу и выявлять профессиональные дефициты. Возможности для обучения педагогов всегда были широкими, но качество его результата остается разным. Многое зависит от желания и собственных профессиональных целей. В тоже время, как показывает практика возможности повышения квалификации учителя в рамках групповых форм наиболее эффективны.

В тоже время, обращает на себя внимание тот факт, что взаимодействие с коллегами в рамках повышения квалификации слабо отражено в требованиях профессионального стандарта педагога РФ «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [2]. Согласно требованиям стандарта сотрудничество с коллегами происходит опосредованно, исключительно в условиях решения учебных и воспитательных задач: лишь через составление документации и индивидуальное сопровождение [2].

Во всех субъектах России существует несколько традиционных форм профессиональных объединений учителей. Это методические объединения (ассоциации) учителей-предметников, классных руководителей на институциональном и муниципальном уровнях; предметные и межпредметные кафедры в школах; информационно-методические центры (отделы); школы молодого педагога; советы по стратегии и планированию развития школы; педсоветы [1].

В тоже время, в условиях регламентированных, устойчивых и привычных для педагога объединений не представляется возможным предоставить возможности для построения персонифицированной образовательной траектории.

Для этого необходимо создание инновационных моделей профессионального роста педагога в конкретном типе образовательного учреждения, которые могут быть реализованы, в том числе в неформальных формах объединения педагогов.

Актуальность вопросов организации непрерывного профессионального образования педагогов обусловлена различными факторами:

во-первых, в современном мире возрастает интерес к взаимосвязи знаний из различных отраслей, что влечет за собой увеличение количества междисциплинарных научных исследований и практических наработок. Эти исследовательские треки позволяют прогнозировать изменения и делать новые акценты в парадигме образовательного процесса;

во-вторых, процессы глобализации и цифровизации способствуют интеграции наработок субъектов из различных культур, каждая из которых, имея особенные традиции, определяет свои вариативные подходы к изучению тех или иных феноменов;

в-третьих, реализация задач национального проекта «Образование» определяет в качестве приоритетной задачи повышение эффективности образовательной деятельности.

В связи с этим, создается система внешних условий, способствующих обновлению содержания и технологий преподавания с использованием инновационных, в том числе цифровых технологий; реализуется комплекс мер, направленных на развитие национальной системы профессионального роста педагогов, внедрение целевой модели наставничества, на включение в развитие системы образования различных участников образовательных отношений, на формирование мотивации к непрерывному самообразованию;

в - четвертых, мы можем наблюдать, что в современном обществе, с одной стороны, повышается уровень профессиональной подготовки и увеличивается продолжительность и качество жизни людей, с другой стороны возрастают вариативность и неопределенность профессиональной карьеры. Это требует от человека непрерывного профессионального образования в течение жизни. При этом согласно данным официальной статистики более 60% организаций реализуют процесс повышения квалификации не через внутрифирменное обучение и профподготовку а неформально, благодаря процессам, которые не предусмотрены компаниями и в которые не вкладываются деньги фирмы.

Таким образом, трансформации в Российском образовании на различных его уровнях детерминируют активное развитие новых форматов непрерывного образования, связанных с внеформальными и групповыми контекстами, предполагающими горизонтальное обучение (А.Г. Асмолов), повышается актуальность передачи знаний и опыта на уровне «от равного к равному», что стимулирует разнообразные связи, причем не только внутри одной сферы, но и между разными сферами деятельности [4].

Вместе с тем, необходимо отметить, что само понимание горизонтального обучения педагогов и подходов к его организации в условиях системы образования пока носит эклектичный и несистемный характер, так как создание условий непрерывного профессионального роста педагогов для их соответствия высоким профессиональным требованиям профессии обеспечивается системой дополнительного профессионального образования. Однако традиционные курсы повышения квалификации не в полной мере решают эту задачу по причине того, что учитель нуждается в персональном научно-методическом сопровождении в процессе осуществления педагогической деятельности в образовательной организации.

Решение данной проблемы требует привлечения дополнительных ресурсов, одним из одним из ключевых может стать сообщество педагогических работников разного уровня и направленности, которые готовы оперативно создавать, проектировать варианты решений, «выращивать» новый опыт и предлагать его для использования в настоящем и будущем.

Создание профессиональных педагогических обучающихся сообществ как относительно новое направление в методическом сопровождении учителя создает условия для профессиональной коммуникации с целью обучения, развития и самосовершенствования всех членов сообщества и способствует решению профессиональных задач, основываясь на взаимообучении, обмене идеями и опытом.

Образовательное сообщество представляет собой группу людей, в которой происходит обмен идеями и умозаключениями.

Профессиональное сообщество – это группа людей из двух и более человек, которые регулярно вступают между собой в коммуникацию (лично или виртуально) с целью обмена опытом и практиками, выработки знаний и поиска новых, более эффективных подходов к решению поставленных перед ними профессиональных задач.

Отличительной чертой профессионального сообщества является то, что участники имеют совместную практику, которую применяют для решения проблем и выполнения задач в общей профессиональной сфере. Такая совместная профессиональная активность объединяет профессионалов, позволяет им приобрести и разделить знания, которые являются результатом участия в работе группы.

Профессиональное сообщество – самая продуктивная форма общения и обучения. Но порой такое объединение становится формальным, педагоги подключаются к сообществу исходя из внешней мотивации, им не столько интересно развитие и рост качества образования, сколько формальное участие в профессиональном сообществе для аттестации или отчета.

Однако есть форма сообщества, которая в качестве своих базовых ценностей признает именно интерес участников к профессиональному развитию и заинтересованность в освоении новых эффективных практик работы. Такая форма объединения называется профессиональное обучающееся сообщество (ПОС).

Главная цель ПОС – не количество проведенных встреч, а объединение для введения в педагогическую практику новых инструментов работы. ПОС нацелено на то, чтобы помочь всем членам сообщества стать более осведомленными в решении профессиональных проблем, на улучшение результатов детей через педагогические исследования, которые планируются и анализируются всей командой.

При выборе подходов к разработке и реализации технологии организации деятельности профессиональных обучающихся сообществ (ПОС) в условиях МБОУ Павловской средней школы №1, творческий коллектив управленцев и педагогов опирался на основные положения управленческого проекта «Создание личностно-развивающей образовательной среды для когнитивно-личностного развития обучающихся с улучшенными характеристиками широты, когерентности и осознаваемости «Успех школы в успехе каждого»», разработанного в ходе участия в проекте Благотворительного фонда «Вклад в будущее» по развитию личностного потенциала участников образовательных отношений.

Цель инновационного проекта: разработка, апробация и описание технологии организации деятельности профессиональных обучающихся сообществ (далее ПОС).

**Глава 1. Теоретические основы горизонтального обучения в системе непрерывного профессионального роста педагогов**

* 1. **Понятие горизонтального обучения**

В настоящее время теория обучения в течение всей жизни (Lifelong education), или ее российский аналог – непрерывное образование, как непрерывный процесс получения знаний и овладение новыми квалификациями, или – «образование через всю жизнь», не вызывает сомнений и эмоционального отторжения ни среди ученых, ни среди экспертов и практиков.

Более того, непрерывный, постоянный характер образовательного процесса является одним из современных образовательных трендов, который начал оформляться еще в работах Э. Дюркгейма, Дж. Дьюи, Р. Пирса и ряда других зарубежных философов и социологов.

Определение тренда «образование через всю жизнь» Г.А. Игнатьевой как «самоценности и базового условия развития человека во всех его ипостасях» [13, с. 5], в том числе в качестве субъекта профессиональной деятельности, в известной степени перекликается с трактовкой Э. Дюркгеймом «органической солидарности» как вида коллективной социальной практики, которая «основана на «автономии индивидов, разделении функций, функциональной взаимозависимости и взаимообмене» [10, с. 26]. «Органическая солидарность» предполагает, что одни индивиды отличаются от других и поэтому возможна только, если «всякий имеет собственную сферу деятельности, т.е. является личностью» [10, с. 139]. Соответственно, логично допустить, что в обществе в целом и профессиональных сообществах, в частности, где эта солидарность очень развита, образование, и сама потребность в его получении является социальным ресурсом общественного и группового процветания.

По мнению Дж. Дьюи, образование является одной из важнейших основ полноценной человеческой жизни, которая закладывается в детстве. Этот процесс должен не прерываться с окончанием обучения в школе и сопровождать человека в зрелые годы [6].

Несмотря на то, что, следуя логике Дж. Дьюи, школа есть ведущее средство «развития, постепенного становления человека как члена общества» [6, с. 132], знания, умения и способности, личный опыт, приобретаемые в школьных стенах, не являются запасом, достаточным для всей жизни; их недостаточно для того, чтобы реализоваться в качестве субъекта частной жизни, профессиональной деятельности, ответственного гражданина и, говоря словами Дж. Дьюи, направить «способности на служение общественным целям» [6, с. 56]. Для этого необходимы постоянное пополнение знаний и накопление жизненного опыта посредством самообразования или в рамках образовательного процесса, «…который длится, пока длится жизнь» [15, с. 344].

Схожие взгляды на образование в течение жизни примерно в это же время можно встретить у Р. Пирса, утверждавшего, что «прогресс и развитие общества зависят от постоянного обучения его членов» [15, p. 19]; в итоговом отчете Комитета по образованию взрослых в Великобритании в 1919 г., зафиксировавшем наличие национальной потребности непрерывного образования, которое должно стать универсальным и постоянным [19].

В контексте национальной повестки политико-экономического и социокультурного развития Российской Федерации идея «образования через всю жизнь» может быть реализована в рамках «открытого поликодового пространства» профессионального развития педагогов, построенного на принципах:

- конкурентной среды и открытости образовательных организаций;

- высокой инновационной активности субъектов образовательной деятельности;

- повсеместного применения формационных и коммуникационных технологий;

- гибкости организационных структур образовательных организаций и их персонала;

- управления проектно-ресурсного типа;

- сочетания формального и неформального характера отношений субъектов образования;

- определения человеческого капитала, профессиональной квалификации персонала как ключевого компонента стоимости производимого образовательного продукта» [1, с. 5].

«Открытое поликодовое пространство» [4, с. 5] может быть формальным, т.е. структурированным и управляемым основе государственных образовательных стандартов и лицензий, обеспечивающим освоение педагогами заданных в стандартах компетенций, что подтверждается в ходе аттестации и завершается выдачей документов государственного образца; неформальным, в рамках которого образовательный процесс, повышающий образовательный уровень педагогов, не всегда завершается выдачей диплома или свидетельства о повышении квалификации, но является общедоступным, независимо от возраста, пола, уровня образования; информальным, т.е. побуждающим его участников, зачастую не осознаваемо, к самообразованию и развитию личности в повседневной жизни [25].

При этом наиболее эффективным форматом взаимодействия в «открытом поликодовом пространстве профессионального развития педагогов» [25, с. 5] выступает «горизонтальное обучение» – аналог распределительной модели образования Peer-to-peer (модели обучения «равный – равному») [2]. Это непосредственный, дистанционный и транснациональный обмен с коллегами – участниками профессионального сообщества учителей и руководителей школ, содержанием (контентом), которое актуально для системы образования, необходимо для преодоления персональных профессиональных дефицитов каждого участника, а значит, предоставляет возможности для личностно-профессионального роста, развития, самоутверждения в профессии, полного раскрытия педагогических способностей.

В таком виде (т.е. как обучение внутри профессионального сообщества педагогов и руководителей образовательных организаций) «горизонтальная» модель образования окончательно оформилась относительно недавно. Это связано с тем, что только к началу XXI в. сложились не только идеологические и теоретические предпосылки, но и появились технологические возможности, позволяющие его реализовывать и сделавшие его массово доступным образовательным форматом. С одной стороны, последние годы характеризует быстрое развитие технологий и кратный рост использования Интернет, усовершенствование мобильных технологий и пр. С другой стороны, в новом тысячелетии появились теории, которые базируясь на принципах обучения взрослого человека, понимании его потребностей, целей, специфики цифрового контекста, предлагают подходы к преподаванию, соответствующие развивающимся цифровым технологиям.

Методологический контекст «горизонтального обучения» составляют цели, подходы и принципы, сформулированные в рамках акмеологии и андрагогики, парагогики и коннективизма. Важнейшими методологическими основаниями горизонтального обучения как современного формата непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников выступают андрагогическая формулировка целеполагания в обучающем процессе (формирование профессионально важных знаний, умений, качеств личности педагога) и принципов его организации и реализации (например, самостоятельность взрослых учащихся, готовность к обучению, сформированная до начала процесса; проблемно-ориентированный характер учебной деятельности; преобладание внутренней мотивации) [11]; [12] и акмеологические принципы групповой работы в рамках неформального образования, в том числе открытости, полисубъектности, сетевой организации совместной деятельности, самоорганизации и рефлексивности [12].

Философию равного образования составляют идеи коннективизма (Дж. Сименс и С. Даунс) и парагогики (Дж. Корнели и Ч.Дж. Данофф) в применении к организации обучения в цифровую эпоху [15]. Согласно Дж. Сименсу и С. Даунсу, обучающий процесс – это процесс создания сети, совокупности соединенных узлов, в качестве которых могут выступать люди, организации, библиотеки, web-сайты, книги, базы данных, и получения из этой информационной сети тех знаний, которые необходимы для решения поставленной задачи [15]. По мнению исследователей, одни информационные источники оказывают друг на друга возбуждающее влияние, другие – тормозящее; недостоверные, неточные, неактуальные, потерявшие свою ценность узлы постепенно исчезают. Исходя из теоретических положений коннективизма, обучение следует соотносить с непрерывным достижением образовательного результата, синтезированного из множества мнений и оценок, при помощи развитых коммуникативных, поисковых, аналитико-синтетических, рефлексивных навыков обучающегося, его способности самостоятельно принимать обоснованные решения.

В понимании Дж. Корнели и Ч.Дж. Даноффа, обучение представляет собой создание (разработку) равноправными участниками учебного контента, необходимого и достаточного для освоения предмета/дисциплины и самообразования, в контексте совместной учебной и исследовательской деятельности, опосредованной информационно-коммуникативными технологиями. Согласно их теории, в основе обучающего процесса лежат положения о добровольном участии, взаимном доверии, отсутствии иерархии в статусе, равенстве всех, даже противоположных, точек зрения, позволяющих расширить индивидуальный учебный опыт, а также продолжительности и интенсивности совместных усилий, ведущих к сплочению и совместному производству знаний и др. [15]; [16].

Таким образом, в контексте андрагогических, акмеологических, коннективистских и парагогических закономерностей, принципов и положений «горизонтальное обучение» целесообразно трактовать как:

- обмен информацией/данными, опытом, которые полезны и интересны всем участникам взаимодействия, в реальном или виртуальном режиме;

- самостоятельный и свободный процесс, т.е. каждый из участвующих в нем самостоятельно решает, что именно, в каком объеме ему необходимо понять/освоить и т.д.;

- рефлексивное действование, т.е. активную реализацию обучающимися своих намерений и целей, базирующуюся на отборе, анализе, систематизации множества источников;

- партнерское общение (коммуникация и взаимодействие, в котором отсутствуют доминантная и подчиненная позиция).

Однако представленные выше трактовки «горизонтального обучения» следует дополнить и расширить за счет выделения в обучающем процессе «событийной» характеристики. В нашем понимании, взаимообогащающий друг друга в профессиональном плане обмен педагогов собственными знаниями, умениями и опытом, независимо от формы организации, должен представлять собой образовательное событие – «ограниченное в пространстве и времени социальное явление, приводящее к антропологическим сдвигам и изменениям, в предел – к экзистенциальным изменениям, изменениям на уровне сущности человека (в деятельности, сознании, общности)» [23, с. 3].

Наиболее соответствующими событийной организации образовательного процесса формами «горизонтального обучения» педагогических работников выступают:

- модернизированные типы традиционных учебных занятий (например, проблемные лекции, лекции-визуализации, лекции с обратной связью, лекции-провокации, лекции-диалоги т.д., с характерным для них наличием своеобразной имитации профессиональной ситуации, в рамках которой необходимо воспринимать, осмысливать, оценивать большие объемы информации; формирующие, обощающие, творческие практикумы), ориентированные на порождение личного отношения ценности участников образовательного процесса к определенному явлению, факту, процессу, феномену и др. [17];

- тренинги, ориентированные овладение самоорганизацией через решение задачи по освоению (тренировке) форм, способов осуществления конкретных профессиональных действий на моделях, тренажерах, одновременно с антропологической задачей, связанной с формированием нового эмоционально-

ценностного отношения к осваиваемой деятельности [17];

- мастер-классы как особый жанр профессионального общения, передачи знаний, умений, обмена практическим опытом и оказания помощи педагогам в осознании и преодолении личных барьеров саморазвития посредством демонстрации участникам мастер-класса оригинальных методов освоения определенного содержания при активной роли всех участников образовательного мероприятия;

- workshop (с англ. – мастерская) – организационно-методическая форма усвоения какого-то навыка или получения знания путем взаимодействия заинтересованных людей и собственной активной деятельности;

- тиминги (с анл. – teaming – взаимодействие в команде; термин Э. Эдмондсона) – это формат работы в группе над принятием общего решения, который строится на понимании каждым участником взаимодействия личной ответственности за конечный результат, проявлении открытости при обмене ресурсами и точками зрения и поддержании комфортных межличностных отношений;

- акмеологическое консультирование – средство эффективной поддержки профессионального развития педагога и достижения наиболее высоких показателей в профессиональной деятельности в условиях неформального «открытого поликодового пространства»; индивидуальное или групповое активное взаимодействие консультанта (опытного педагога, коуча и др.) с педагогами в достижении собственных вершин профессионального мастерства [14];

- образовательные туры для участников педагогического сообщества – форма интеграции образования и туризма через организацию туристско-образовательной деятельности для решения определенной профессиональной проблемы, связанной с методикой преподавания предмета, реализацией направления педагогической деятельности [14];

- образовательный нетворкинг (с англ. net – сеть, work – работать; плетение сети) – создание сети долгосрочных доверительных отношений и профессиональных контактов для обмена опытом, общения, получения/оказания помощи в ситуации, когда требуется максимально быстро и эффективно решить сложную задачу, связанную с профессиональной деятельностью;

- митап для молодых педагогов (с англ. meetup, meetup – встреча «на ногах» (накоротке) – это встреча специалистов единомышленников, посвященная суждению тех или иных вопросов, обмену опытом в неформальной обстановке;

- баркемп (с англ.BarCamp) – вариант проведения форумов и конференций в свободном формате, без жестких правил и структуры на любую тему и организованных самими участниками ("антиконференция"), которые обладают необходимыми знаниями, общими интересами и готовы активно обмениваться опытом. Взаимодействие педагогов, желающих обсудить заявленную проблему в рамках баркемпа, строится вокруг докладов, тренингов, презентаций [16];

- создание на базе образовательной организации команды обучающихся учителей (профессионального обучающегося сообщества) – группы педагогов

с потенциалом сообщества в неизменном составе, которая совместно проектирует, взаимопосещает и анализирует уроки, занимается поиском лучших практик преподавания, отслеживает динамику прогресса учащихся и др. [1].

Завершая анализ категории «горизонтальное обучение», стоит еще раз подчеркнуть, что данный формат профессионального развития педагогов позволяет обеспечить:

- равный доступ к образовательным ресурсам независимо от местонахождения, времени суток, возраста и наличия профессионального опыта;

- поддержку опытных специалистов в стремлении поделиться своими достижениями;

- методическую помощь начинающим специалистам;

- возможность сопровождения обучающихся со стороны профессионального преподавателя;

- повышение активности педагогов и т.д.

А это, в свою очередь, убеждает нас в том, что использование «горизонтального обучения» в педагогической среде крайне актуально и перспективно с точки зрения опережающего влияния на личность педагога.

*Познание, осуществляемое в форматах коллективного взаимодействия, гораздо более эффективно, поскольку позволяет подняться на более высокий уровень понимания, прежде всего, за счет синергического эффекта — увеличения эффективности процесса в результате сочетания, соединения, интеграции, слияния отдельных частей в единую систему, благодаря эмерджентности, т.е. возникновению новых качеств у всех участников образовательной общности.*

* 1. Андрагогика горизонтального обучения

Термин «андрагогика» ввёл немецкий учитель Александр Капп в 1833 году, но создателем науки считают американского педагога Малколма Ноулза. В 1973 году он издал книгу The Adult Learner, в которой описал, как лучше всего учиться взрослым людям [11]. В 1981 году Джек Мезиров разработал теорию обучения взрослых, а профессор Джон Хеншке продолжил изучение темы.

На наш взгляд, именно андрагогика является основой, на которой необходимо строить горизонтальное обучение.

Важным являются основные положения андрагогики, андрагогические принципы обучения, особенности взрослых обучающихся. Основным трендом современного общества является направленность на непрерывное образование, предполагающее потребность субъекта приобретать необходимые ему компетенции, умения, навыки, знания, развивать личностные качества и ценностные ориентации по мере возникновения потребности и необходимости в профессиональной деятельности. В этой связи принципиально важным является понимание видов непрерывного образования взрослых и их особенностей.

А.А. Вербицкий выделил ряд противоречий при обучении взрослых:

между абстрактным в учебной теме и реальной практической деятельностью;

между целостностью содержания профессиональной деятельности и овладением ею слушателем посредством комплекса учебных материалов;

между формой общественного существования профессиональной деятельности, коллективного труда и индивидуальной формой ее присвоения слушателями;

между трудовой деятельностью специалиста на уровне творческого мышления и социальной активности и опорой в обучении на восприятие, внимание и память;

между пассивной позицией слушателя и активной, инициативной позицией специалиста;

между обращением содержания учебно-познавательной деятельности к прошлому социальному опыту и ориентацией слушателя на содержание профессиональной деятельности в будущем [12].

Выделим основные виды образования взрослых:

Таблица 1. Виды образования взрослых

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Основания | Вид | Содержание |
| 1 | По степени организованности | формальное | Предполагает организацию обучения, отвечающую пяти основным требованиям:  приобретается в специально предназначенных для обучения учреждениях;  осуществляется специально подготовленным персоналом;  предполагает получение общепризнанного документа об образовании;  носит систематизированный характер;  характеризуется целенаправленной деятельностью обучающихся. |
| 2 | внеформальное | Имеет два параметра формального образования:   * систематизированный характер обучения; * целенаправленная деятельность учащихся.   Дополнительные параметры:  место реализации – любое, без ограничений;  Обучающий – не всегда профессиональный преподаватель;  документ – не всегда присутствует;  формы организации – кружки, секции, курсы, лектории и т.п. |
| 3 | неформальное | неорганизованное обучение, несистематизированное или случайное;  часто научно не обоснованное ;  выработка определенных навыков и умений, личностных качеств и ценностей осуществляется неосознанно (путешествия, посещение культурно-массовых мероприятий и т.п.) |
| 4 | По способу организации индивидуальной работы обучающихся | институциональное | Сильные стороны: стабильность, основательность (фундаментальность), достаточная глубина и высокая степень гарантированности результатов.  Недостатки: высокая степень диктата обучающих, ощущение зависимости у обучающихся, стандартизация, консервативность, негибкость |
| 5 | совместное (групповое) | Сильные стороны:  Участие на равных нескольких обучающихся, избравших или совместно создавших одну программу, цель которой, план реализации и основное содержание принимаются всеми членами группы обучающихся; обмен информаций и жизненным опытом.  Недостатки: существует опасность неудачного лидерства, межличностных конфликтов, плохого взаимопонимания.  Для успешного обучения необходима атмосфера раскрепощённости, уважения и заинтересованности |
| 6 | самостоятельное обучение | Отличается высокой степенью автономности, независимости обучающихся от внешних воздействий, гибкость обучения (по времени, месту, формам и методам, содержанию обучения) |

*Общие психологические трудности андрагогической деятельности*

Профессиональная переподготовка и повышение квалификации – сложный этап в развитии человека, профессиональной перестройки, связанных с психологической ломкой многих устоявшихся представлений и стереотипов профессиональной деятельности;

значительный диапазон в возрасте обучающихся (разное количество восприятия, памяти, мышления, способности к обучению) затрудняет деятельность обучающего в достижении учебных целей;

контингент обучающихся разнообразен по уровню теоретической и профессиональной подготовки, по характеру своей трудовой деятельности, по стажу работы;

достаточно часто возникают проблемы с психологической инерцией обучающихся, со сложившимися стереотипами, неприятием, нежеланием принимать то, что находится в противоречии с их взглядами и опытом.

*Таблица 2.Андрагогические принципы обучения*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Принцип | Содержание |
| 1 | Принцип совместной деятельности | совместная деятельность обучающего и обучаемых, обучающегося и других обучающихся по планированию, организации, оцениванию и коррекции процесса обучения |
| 2 | Индивидуализация обучения | каждый обучающийся самостоятельно или совместно с обучающимися создает индивидуальную программу, ориентированную на конкретные образовательные потребности и цели обучения |
| 3 | Системность обучения | Взаимосвязь целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания результатов |
| 4 | Принцип осознанности обучения | Осознание, осмысление обучающим и обучающимися всех параметров процесса обучения и своих действий по организации этого процесса |
| 5 | Приоритет самостоятельного обучения | Самостоятельная деятельность является основным видом учебной работы взрослых обучающихся и подразумевание в первую очередь самостоятельное осуществление ими организации процесса своего обучения |
| 6 | Принцип опоры на опыт обучающегося | Жизненный опыт обучающегося используется в качестве одного из источников обучения |
| 7 | Контекстность обучения | Обучение, с одной стороны, преследует конкретные, жизненно важные цели, ориентировано на выполнение социальных ролей или совершенствование личности, с другой стороны, строится с учетом профессиональной, социальной, бытьвой деятельности обучающегося е ее условий |
| 8 | Принцип актуализации результатов обучения | Безотлагательное применение на практике приобретенных знаний, умений и навыков. качеств |
| 9 | Принцип элективности обучения | Обучающемуся предоставляется свобода выбора – целей, содержания, форм и методов, источников и средств, сремени и места обучения, способов оценивания результатов. Выбор группы обучающихся |
| 10 | Принцип развития образовательных потребностей | Оценивание результатов обучения предполагает определение реальной степени освоения учебного материала и выявление той информации, без овладения которой невозможно достижение поставленной цели обучения. Процесс обучения нацелен на формирование новых образовательных потребностей. |

**Глава 2. Моделирование создания и организации деятельности профессиональных обучающихся сообществ в парадигме развития личностного потенциала**

**2.1. Сущность профессиональных обучающихся сообществ**

Отличительной особенностью профессионального сообщества считается «обмен опытом и практиками, выработка знаний и поиска новых, более эффективных подходов к решению поставленных перед ними профессиональных задач» [4]. Когда такая деятельность становится постоянной, системной, сообщество можно считать обучающимся. Еще в 1990-х гг. об этом говорил П. Сенге, который ввел и описал понятие «обучающаяся организация». Один из её главных признаков – непрерывное обучение сотрудников в процессе решения рабочих проблем в командах [22].

Параллельно идеи обучающихся сообществ развивались и в педагогических науках, внедрялись в практику. В отечественной и зарубежной литературе появились такие понятия, как профессиональные обучающиеся сообщества (professional learning communities), профессиональные обучающиеся сообщества учителей, обучающиеся сообщества учителей (teacher learning communities).

Отдельно стоит сказать о профессиональных сетевых сообществах (professional learning networks) и сетевых педагогических сообществах (teacher network communities), возникающих и существующих в интернете. В 2004 году R. DuFour обратил внимание, что понятие профессиональных обучающихся сообществ используют повсеместно, чтобы охарактеризовать практически любые объединения: от учительских команд до национальных профсоюзов. В связи с этим утрачивается истинное значение понятия [26].

А.Н. Иманова и Р.Т. Самуратова говорят, что в традиционных объединениях (школьных и городских методических объединениях, ассоциациях учителей-предметников, предметных кафедрах, педагогических советах и т. д.) «…больше формализма, в них недостаёт очень важного элемента – инициативы, идущей от проблем, увиденных учителями в процессе преподавания в своих классах» [16]. Их цель – распространение опыта. Работа в них строится по принципу «от обучающего к обучаемым» и организована обычно в форме разовых мероприятий: семинаров, круглых столов, мастер-классов, открытых уроков и т. д. Практико-ориентированные формы применяются реже. Системной работы над конкретными педагогическими проблемами в таких объединениях мало, и участие в них учителей лишь косвенно влияет на качество обучения школьников.

М.М. Поташник, критикуя привычную деятельность методических объединений, отмечал недостаточное внимание к обновлению содержания образования и избыточное – к частно-методическим вопросам, ограниченность профессиональных контактов между учителями разных предметов [20].

Напротив, обучающиеся сообщества педагогов представляются нам скорее как неформальные объединения, альтернативные официальным. В них сотрудничество педагогов является средством достижения цели, но не самой целью. Цель же состоит в улучшении образовательных результатов учеников благодаря развитию методов работы учителей через обмен опытом, знаниями, методическими идеями и т. д. [4].

Обучающиеся сообщества могут складываться стихийно, когда педагоги массово оказываются в новых условиях работы и сталкиваются со сходными затруднениями. Например, несколько сообществ возникло в интернете в ответ на вызовы дистанционного обучения в период пандемии COVID-19. Многим педагогам потребовалось разобраться, как работать из дома с новыми техническими средствами и программным обеспечением. В этом им пришли на помощь коллеги, которые были готовы поделиться своим опытом в интернет-сообществах. Получив ответы на вопросы и решив возникшие проблемы, часть педагогов больше не возвращаются к обсуждениям в сообществе. Некоторые остаются, чтобы делиться опытом с другими (на это влияют и личностные характеристики, и вовлеченность в деятельность сообщества).

Другой пример – целенаправленное объединение педагогов в конкретной школе, на местном или региональном уровне. Отечественные и зарубежные исследователи отмечают, что для его появления также требуется проблема, которая вытекает из конкретной практики и нуждается в решении [20]. «Педагогические сообщества создаются на основе общих целей и интересов, причем главным мотивом выступают вскрывающиеся в процессе инновационной деятельности профессиональные дефициты» [20].

По мнению E. Wenger, профессиональные обучающиеся сообщества – «объединения учителей и экспертов, нацеленные на решение возникающих в практике проблем и обоюдное саморазвитие с помощью налаженной системы коммуникации, совместной работы и построения системы знаний» [27].

М.А. Пинская и А.М. Михайлова в рамках личностно-ориентированной парадигмы дают такую характеристику профессиональному обучающемуся сообществу (ПОС): «…*это площадка командного обучения, оценки, планирования и рефлексии. Цель ПОС – помочь всем членам команды стать более осведомленными в решении профессиональных проблем (решением которых станет улучшение образовательных результатов учеников) через* *групповое или индивидуальное исследование, ход и результаты которого обсуждаются всей командой*» [22].

Н.А. Андрощук отмечает, что профессиональное добровольное педагогическое сообщество совместно решает профессиональные задачи, в том числе через следующие виды деятельности: «выявление проблемы на основе анализа затруднений учителей в построении образовательного процесса, ориентированного на активизацию деятельностной позиции ученика; обсуждение имеющихся в педагогической науке и образовательной практике путей решения проблемы; организация обмена опытом в группах; рефлексия имеющегося и нового опыта; «открытая трибуна»; обмен опытом, дискуссия; презентация продуктов образовательной деятельности (проектов); презентация вариантов практического решения профессиональной задачи и др.» [24].

Такое сообщество должно базироваться на общих ценностных ориентирах, распределенном руководстве, идеях «полилога», «сопровождения», «адресности», «конкурентной мотивации».

М.Н. Кожевникова отмечает, что особенно полезно, когда педагоги из разных школ работают в группах, не имеющих сложившейся структуры и иерархии [17]. Каждый участник – субъект, у которого есть возможность поднимать проблему и формировать тему обсуждения. Совместную работу структурирует модератор из числа педагогов.

Созданию обучающегося сообщества педагогов предшествует проблема или потребность в обмене опытом, а также сама идея его необходимости, возникающая у группы инициаторов. Развитие сообщества возможно при пяти основных условиях, которые отмечают зарубежные авторы и которые могут быть актуальны и для отечественных реалий [24. 6–18]:

1. Коллективное лидерство как переход от традиционной доминирующей роли руководителя школы к партнерской. Администраторы участвуют в коллективных обсуждениях, совместно с педагогами задают вопросы, исследуют и ищут наилучшие решения.

2. Разделяемые ценности и согласованное видение.

3. Коллективное обучение и практическое применение его результатов

(коллективное творчество).

4. Атмосфера поддержки (как комфортные физические параметры среды, так и человеческие факторы).

5. Взаимодействие и обмен практиками.

Обобщая и расширяя представления об обучающихся сообществах педагогов, обозначим три группы их черт: ценностные, структурные и мотивационные.

**Таблица 2. Ценности ПОС**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1. | Ценностные | * ценности, разделяемые всеми участниками; * наличие проблемы или задачи, важность решения которой признают все * участники; * отсутствие административного давления; * стремление вырабатывать нормы не в административном порядке, а совместно в диалоге. |
| 2. | Структурные | * наличие неформального лидера; * наличие как опытных, так и молодых педагогов, установка на взаимное * наставничество по принципу «каждый учит каждого». |
| 3. | Мотивационные | * безопасная атмосфера, эмоциональный и психологический комфорт (которые обеспечиваются добровольностью участия, принятием личности каждого педагога, взаимной поддержкой, при необходимости только конструктивной критикой); * положительная мотивация и готовность всех членов сообщества к * взаимодействию и применению результатов обучения в своей практике; * интерес и личностная значимость происходящего, вызывающие желание быть частью сообщества; * ощущение общности и доверия; * работа над реальными проблемами и ситуациями, насыщенность жизненными примерами, возможность рефлексировать свою деятельность; * возможность делиться опытом в живом, неформальном общении, без специальной подготовки (как, например, к выступлению на педагогическом совете или в рамках другого формального объединения). |

Возможность создать обучающееся сообщество, в котором будут эти черты, и в целом соотношение этих черт зависит от более «глобальных» факторов. Среди них, на наш взгляд, сложившаяся культура образовательной организации: административная, индивидуалистическая, коллективистская или традиционалистская [15].

*Направления деятельности обучающихся сообществ педагогов*

Основами для возникновения обучающегося сообщества можно назвать педагогическую проблему или задачу, потребность в совместном исследовании или обмене опытом. Важными видами деятельности становятся исследование, взаимообучение, обмен способами действий, оценка, планирование, рефлексия и др., которые проходят в атмосфере сотрудничества.

Выделим три основных направления деятельности обучающихся сообществ педагогов:

* педагогическое исследование, в том числе с использованием технологии исследования урока – Lesson Study [24; 16–21];
* педагогическая супервизия (обмен проблемами и способами их решения);
* взаимообучение (обмен успешными практиками и приемами обучения и воспитания, знаниями).

*Виды обучающихся сообществ педагогов*

Виды обучающихся сообществ педагогов можно выделять по разным основаниям:

* по особенностям возникновения: стихийные и целенаправленные;
* по длительности существования: краткосрочные, долгосрочные, постоянно
* действующие;
* по масштабу действия: большие и малые;
* по направленности деятельности: полипроблемные и монопроблемные;
* по охвату: школьные, городские (муниципальные), региональные, всероссийские, международные;
* по тематике: предметные, межпредметные, метапредметные, для решения специфических задач (например, посвященные дистанционному формату работы учителей);
* по направленности: ориентированные на образовательную деятельность, ориентированные на личностное взаимодействие [24], ориентированные на
* сотрудничество и рост [24].

Обучающиеся сообщества перечисленных видов могут создаваться и функционировать как в предметном пространстве, так и в интернете. Поэтому дополнительно можно обозначить еще три подвида по пространству реализации: без отрыва от рабочего места, выездные, сетевые.

Стратегические подходы к организации обучающихся сообществ

|  |  |
| --- | --- |
| Вертикальные | Горизонтальные |
| • Формальные отношения  • Иерархические позиции  • Закрытые  • Постоянные (регулярные)  • Централизация  • Нормативные  • Функциональные обязанности  • Системные | • Неформальное общение  • Равенство участников  • Преимущественно открытые  • Меняющийся состав  • Децентрализация  • Инициативные  • Общие интересы  • Ситуативные |

**ПОС и методические объединения:**

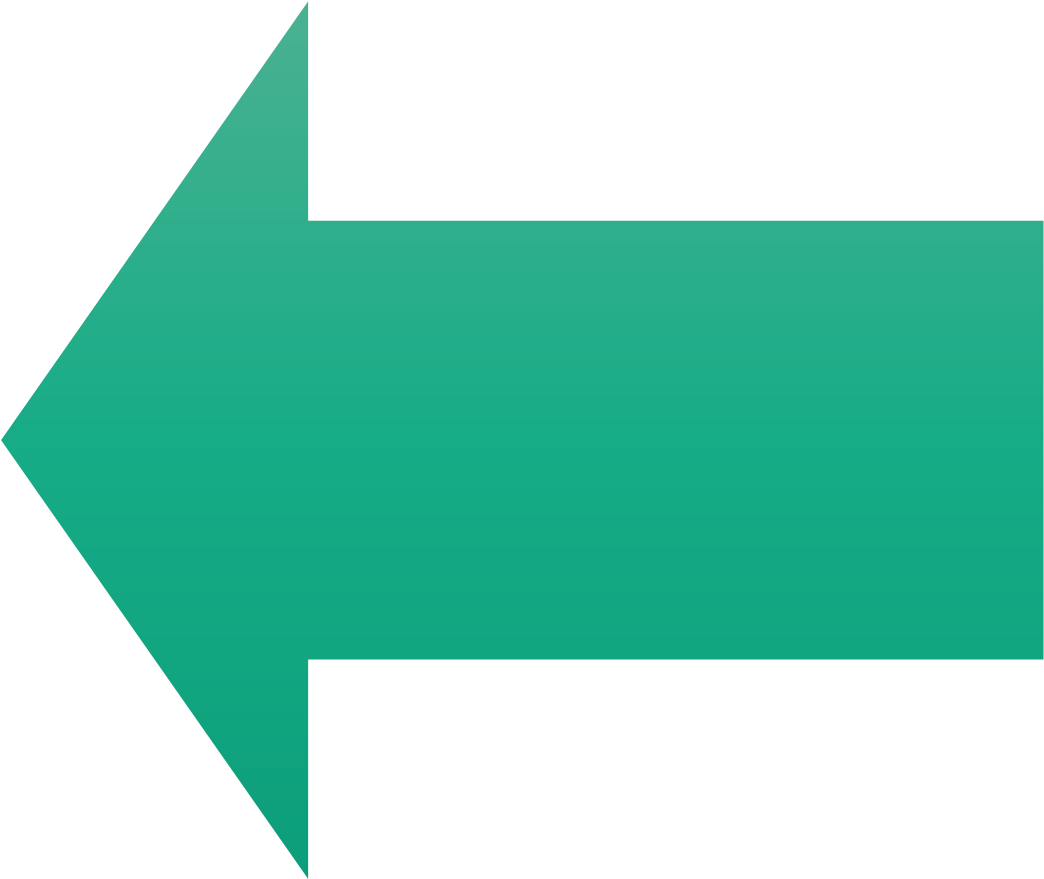


**Связность**

**деятельности с**

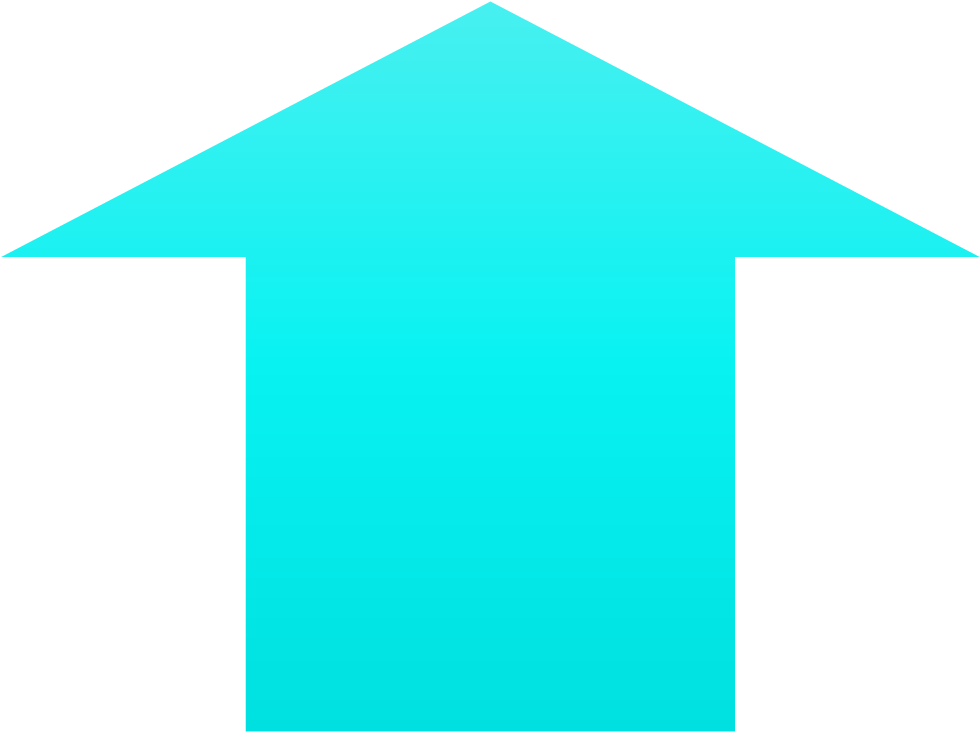
**общей**

**повесткой ОО**



**Педагогическое**

**взаимодействие**



**Продуктив**

**-**

**ность**

**(**

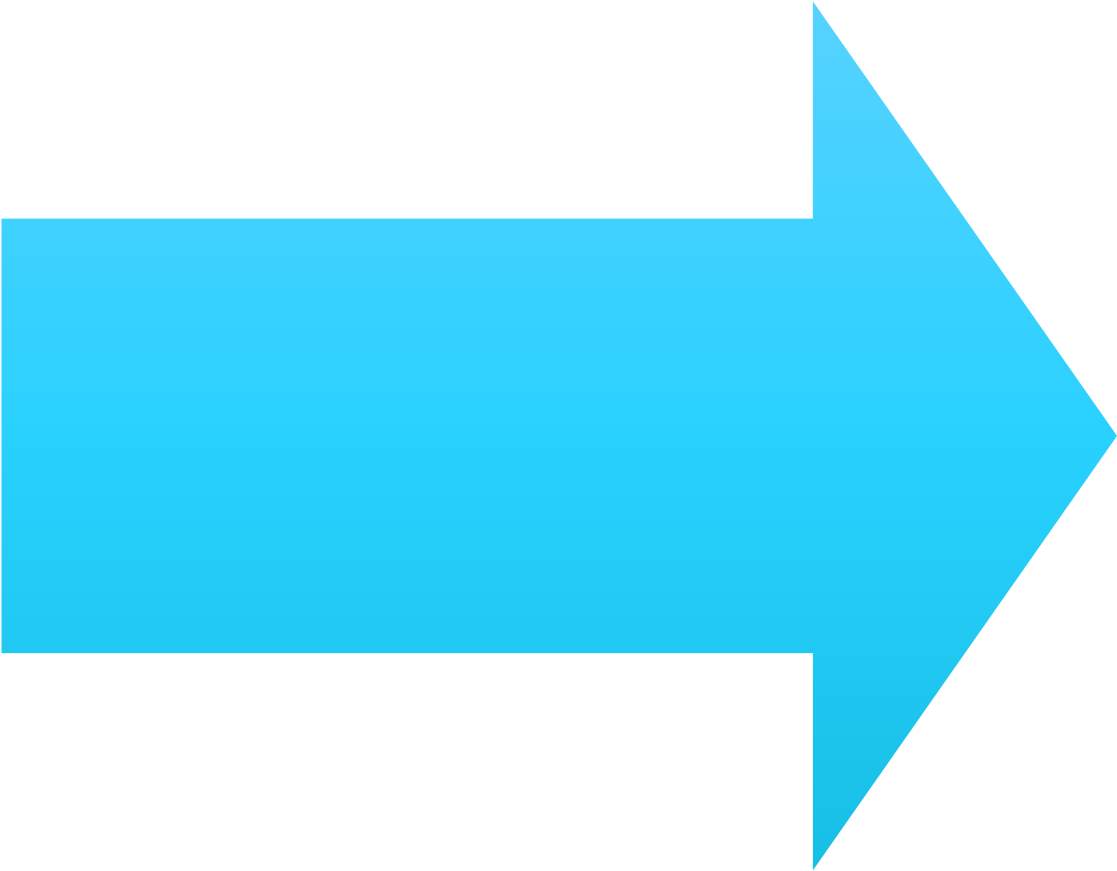
**нацелен**

**-**

**ность**

**на**

**результат)**



**Возможности для**

**профессиональной коммуникации**

**и профессионального развития**

**педагога**

*Модели обучающихся сообществ педагогов*

Понимая основы возникновения, направления и форматы деятельности, виды обучающихся сообществ педагогов, выделим модели их создания и развития:

• проблемно-ориентированная (обучающиеся сообщества педагогов ориентированы на решение конкретных проблем и чаще всего используют метод исследования урока – Lesson Study);

• коммуникационная (обучающиеся сообщества педагогов возникают на основе

потребности в обмене опытом).

Конечно, не всегда обучающееся сообщество можно назвать исключительно проблемно-ориентированным или коммуникационным. Поэтому справедливо говорить и о смешанной модели.

Обобщим результаты теоретического анализа в таблице 4.

Таблица 4. Модели обучающихся сообществ педагогов

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Характеристика модели** | **Модели** | | |
| **Проблемноориентированная** | **Коммуникационная** | **Смешанная** |
| Основа для возникновения обучающегося сообщества педагогов | Проблема, требующая решения | Потребность в обмене опытом | Объединяет в себе характеристики проблемно-ориентированной и коммуникационной моделей |
| Преимущественные направления деятельности  обучающегося сообщества  педагогов | Исследование урока (Lesson Study), педагогическая супервизия | Взаимообучение |
| Основные форматы работы обучающегося сообщества  педагогов | Совместная разработка урока, рефлексия проведенного урока; встречи для поиска решения проблем | Площадки для общения, выезды, конкурсы команд, заимопосещения занятий и др. |
| Виды обучающихся сообществ педагогов | Любые | | |

**Базовые принципы ПОС**

* 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;
* ПОС 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 ПОС 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 ПОС должны быть выработаны свои стратегии мониторинга и отчётности свое работы;
* На встрече ПОС каждый из членов команды докладывает о его деятельности руководителю. Для этого разрабатывается и утверждается простая процедура;
* Встречи ПОС проводятся в соответствии с согласованными всеми его членами нормами;
* ПОС 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.

**2.2. Технология создания профессиональных обучающихся сообществ как средство повышения профессиональной компетентности педагогов**

Процесс моделирования создания и функционирования ПОС потребовал от нас четкого понимания сущности профессиональных обучающихся сообществ. Опираясь анализ значения данного понятия (толковые словари Ефремовой Т.Ф., Ожегова С.И., Ушакова Д.Н.) как объединения, группы совокупности (неразрывное соединение) людей, объединенных общностью интересов, взглядов, общей профессией, деятельностью. Таким образом вы определяем общность как сущностную характеристику сообщества.

При этом нам важно было в понимании сообщества выделить потенциал для развития (в том числе и профессионального) его участников. Так, В. Слободчиков говорит о возможностях событийной общности. Он рассматривает неструктурированную бытийную общность как особый тип объединений, которые возникают на общей ценностно-смысловой основе ее участников. Продолжая мысль М. Хайдеггера о том, что человек – это не только «бытие-в-мире», но и «бытие-с-другими», В. Слободчиков определяет человеческую природу в стремлении выйти за пределы самого себя, стремлении быть собою с другими. Поэтому суть общности рассматривается данным автором не только в социальном или историческом аспекте. Она является глубоко жизненной, онтологической, личностно-смысловой[23]. Исходной нормой общности является устойчивая духовная связьмежду ее участниками, обеспечивающая понимание одной индивидуальности другой. Эта возможность реализуется только при условии постоянного общения, диалога, взаимного доверия и сопереживания. В общности люди встречаются, она создается совместными усилиями ее участников, они определяют нормы, цели, ценности, смыслы общения и взаимодействия в общности, делая ее подлинно со-бытийной общностью [23].

Изложенное понимание общности, на наш взгляд, максимально отражает внутреннюю сущность ПОС, предназначение которого – движение к общей, но значимой для каждого цели.

Анализируя работы ведущих исследователей, мы пришли к выводу, что сущность профессиональных обучающихся сообществ относительно их участников проявляется *во внутренней и внешней общности*, поэтому для создания и успешной деятельности ПОС важно *создание внешней и внутренней среды сообщества.*

В своем исследовании мы будем понимать *ПОС как событийную общность группы учителей, ценностно-смысловым основанием которой является поиск наилучших путей достижения учениками образовательных результатов и собственного личностно-профессионального развития в процессе кооперации друг с другом и другими участниками образовательных отношений.*

Для реализации технологии построения ПОС мы использовали проектный подход в рамках личностно-развивающей парадигмы формирования образовательной среды.

Для изучения качества преподавания используются анкеты для изучения образовательных потребностей педагогов и анкета для учащихся по выявлению их удовлетворенности образованием в своей школе. Анкетирование проводится до начала работы в ПОС и ежегодно год (до завершения школой своего проекта).

Предварительная диагностика была направлена на выявление образовательных потребностей педагогов.

1. Анкетирование «Изучение образовательных потребностей педагогов», в котором приняли участие 70 % педагогических работников школы.

**Целью исследования** было выявление образовательных потребностей педагогов, направлений, по которым учителя проходят обучение, а также определение того, насколько педагоги готовы принимать участие в формировании собственного образовательного процесса.

Результаты исследований показали, что практикум и мастер-класс являются наиболее популярными у педагогов, в то время как проектирование находится на последнем месте. Согласно опросам, формы занятий можно разделить по количественным показателям на четыре группы:

Первая группа – практикум и мастер-класс (более 60% по каждой);

Вторая группа – тренинг и лекция (около 30% по каждой);

Третья группа – стажировка и деловая игра (20–25%);

Четвертая группа – проектная деятельность (14%).

21,3% опрошенных выбрали только один из видов деятельности (при возможности неограниченного выбора), что может говорить о неготовности педагогов к разнообразным формам организации собственной образовательной деятельности.

При рассмотрении показателей мы обратили внимание, что такие формы занятий, как практикум, мастер-класс, тренинг и лекция (наиболее популярные), предполагают относительно низкую степень участия в процессе обучения, или она отсутствует вовсе; деловая игра, круглый стол и стажировка характеризуются более высоким уровнем участия обучающегося; проектная деятельность, которая имеет самые низкие показатели, включает в себя различные формы деятельности и подразумевает самое активное участие субъекта образовательного процесса. Данный факт говорит о том, что педагогические работники отдают предпочтение односложным, репродуктивным формам работы.

Так, группы 1–3 чаще всего подразумевали краткосрочные программы, а в некоторых случаях разовые мероприятия. Подобный подход не позволяет выстроить систему непрерывного педагогического роста учителя.

В тоже время, несмотря на предпочтение менее активных форм обучения учителя проявили интерес к обучению у опытных коллег, которые могут выступать в роли наставников (более половины респондентов выбирают мастер-классы и практикумы), и готовность к коллегиальному обучению и сотрудничеству (примерно четверть педагогов выбирают деловую игру и стажировку).

Проведенные исследования позволяют заключить, что практика повышения квалификации педагогов преимущественно основывается на традиционных методах и формах обучения и не в достаточной степени ориентирована на своего потребителя – учителя – и его работу в классе. Согласно результатам опроса, часть педагогов проявляют невысокую активность в собственном образовательном процессе и предпочитают репродуктивные формы работы.

Вместе с тем у учителей наблюдается готовность к таким формам, которые включают коллегиальное обучение и наставничество, а также к обучению с применением информационно-коммуникационных технологий. Можно заключить, что значительная доля учителей ответственно относятся к процессу собственного профессионального развития и активно участвуют в формировании запроса на образовательные программы. Наблюдения позволили нам сделать вывод, что в коллективе есть база для формирования установок на непрерывное профессиональное развитие учителя.

Для выявления направлений создания профессиональных обучающихся сообществ в рамках реализации управленческого проекта по созданию личностно-развивающей образовательной среды нами была проведена диагностика образовательной среды школы, с использованием методики диагностики образовательной среды В.А. Ясвина.

Для создания ПОС важным является создание внешней и внутренней среды сообщества.

**Шаг первый:** направлен на создание внешней среды ПОС. Первый шаг направлен на создание внешней среды ПОС.

**Выбор стратегии школы**:

управленческая команда проводит анализ образовательных результатов, выявляет тенденции в снижении результатов и определяет причины учебных трудностей.

Далее эта информация выносится на обсуждение в педагогическом коллективе. Общей задачей педагогического коллектива является выбор подходящей педагогической стратегии. Педагогическая стратегия должна быть направлена на организацию интересной личностно значимой совместной деятельности.

Соответственно, педагогическая стратегия должна реализовываться посредством технологий фасилитации совместной учебной деятельности.

**Формирование иной коллегиальности:** Управленческой командой формируется «педагогическое ядро» школы (в него могут входить как администрация, так и просто педагоги).

**Условия:** это «педагогическое ядро» должно в совершенстве знать выбранную педагогическую стратегию на уровне ее философско-педагогической концепции, верить в ее эффективность, думать и стараться воплотить ее в педагогическом процессе.

**Миссия членов «педагогического ядра»** – вовлечь в свою орбиту» весь педагогический коллектив так, чтобы это были не просто коллеги, а соратники, единомышленники, совместно решающие возникающие проблемы.

* При этом каждый педагог имеет право на свое мнение, каждый может быть более компетентным в каком-то вопросе, стать лидером в чем-либо, в том числе любой педагог может стать членом «педагогического ядра» школы.
* Директор поддерживает встречи педагогов, участвует в них, чтобы сделать их традициями школы.

Такая коллегиальность готовит педагогов к объединению в ПОС.

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

Вопросы самодиагностики:

1. Чего мы ожидаем от каждого ученика и чему он должен научиться?
2. Как мы узнаем, что все дети этому научились?
3. Как мы будем реагировать, если увидим, что некоторые дети испытывают трудности в обучении?

**Шаг 2. Диагностика профессиональной компетентности учителей и формирование общности внутри ПОС**

Создание сообщества должно быть основано на индивидуальных профессиональных потребностях учителей. Поэтому управленческой командой организуется диагностика профессиональной компетентности, позволяющая выявить профессиональные «дефициты» педагогов в реализации выбранной педагогической стратегии.

Для каждого учителя данный шаг имеет особую значимость, так как определяет личностно-профессиональные результаты обучения в сообществе, формирует потребность кооперироваться.

Варианты объединения учителей:

* по «дефицитам»;
* по занимаемой позиции (тьютора, лидера, ведомого);
* по личностным предпочтениям;
* по работе с одним классом.

На первых порах учителя из «педагогического» ядра школы выступают инициаторами создания ПОС.

Условия:

* Время для встреч группы в течение рабочего дня;
* Фиксация действий и результатов;
* Генерация продуктов совместной деятельности: перечень основных достижений, различные схемы оценки, алгоритмы анализа данных оценки, стратегии улучшения результатов.

**Шаг 3. Организация деятельности ПОС**

*Целевое основание:*

Определение общих смыслов деятельности.

На встрече педагоги совместно определяют приоритет деятельности ПОС. Выбранный приоритет должен отражать реальную ситуацию. Для этого учителя обсуждают, на какие данные они опираются, почему выбор пал именно на эту проблему, выиграют ли ученики, если ПОС будет работать именно над этой проблемой, как мы это увидим?

*Определение личностных смыслов деятельности*.

Каждый участник определяет для себя актуальность и ценность выбранного направления (почему это важно для меня), прогнозирует результаты в профессиональном развитии (конкретный ожидаемый «прирост»). На данном шаге возникнет необходимость в составлении (или корректировке) индивидуального плана профессионального развития.

*Совместное проектирование содержания деятельности.*

Участники ПОС договариваются о результатах их совместной деятельности, формулируют результаты профессионального развития (конкретный ожидаемый «прирост») и определяют, каков ожидаемый прогресс учеников.

Каждый педагог фиксирует для себя ценность этих результатов (мои мотивы). Очень важно определить, как будут измеряться запланированные результаты (критерии, инструменты).

Далее происходит постановка конкретной цели ПОС и планирование деятельности (определение задач деятельности и мероприятий под каждую задачу; результата по каждой задаче и формы представления результата как научно-методического или образовательного продукта).

*Совместное исследование и проектирование учебных занятий.* Общность формируется в процессе совместного бытия участников ПОС. Формами такого со-бытия могут быть учебные прогулки (структурированный визит на урок или на любое другое учебное занятие с использованием согласованных критериев для сбора информации по определенной теме) в школе; анализ урока (по видео, по методическим материалам, по результатам наблюдения) с целью изучения опыта по проблеме; совместное проектирование учебных занятий и взаимопосещение; встречи для обсуждения уроков, достижений, трудностей, само- и взаимооценивания проектов и результатов уроков, принятия совместных решений; встречи с интересными и полезными людьми, консультантами.

На данном шаге ПОС поддерживаются консультационно при проектировании деятельности ПОС и учебных занятий.

Участники ПОС оформляют результаты само- и взаимооценивания проектов и результатов уроков а для последующего анализа.

Четвертый шаг – взаимообмен достижениями ПОС и оценивание результативности деятельности ПОС.

*Представление достижений* *ПОС.*

Участники ПОС докладывают в школе о своих достижениях, проводят мастер-классы для коллег, привлекают их для экспертизы материалов.

Учителя представляют свои достижения, находки на муниципальном, региональном уровне (семинары, мастер-классы), размещают материалы в виртуальном сообществе, готовят публикации в научно-методических изданиях.

Оценивание результативности деятельности PLC. Специалисты института привлекают экспертов к оценке результатов деятельности PLC. Проводят исследование профессиональной компетентности и анализ образовательных результатов.

**Рис. 1. Алгоритм технологии создания профессиональных****обучающихся сообществ**

**Выделение учебных трудностей учащихся школы**

**Выделение общих тенденций профессионального развития педагогов школы**

**Выбор общей педагогической стратегии**

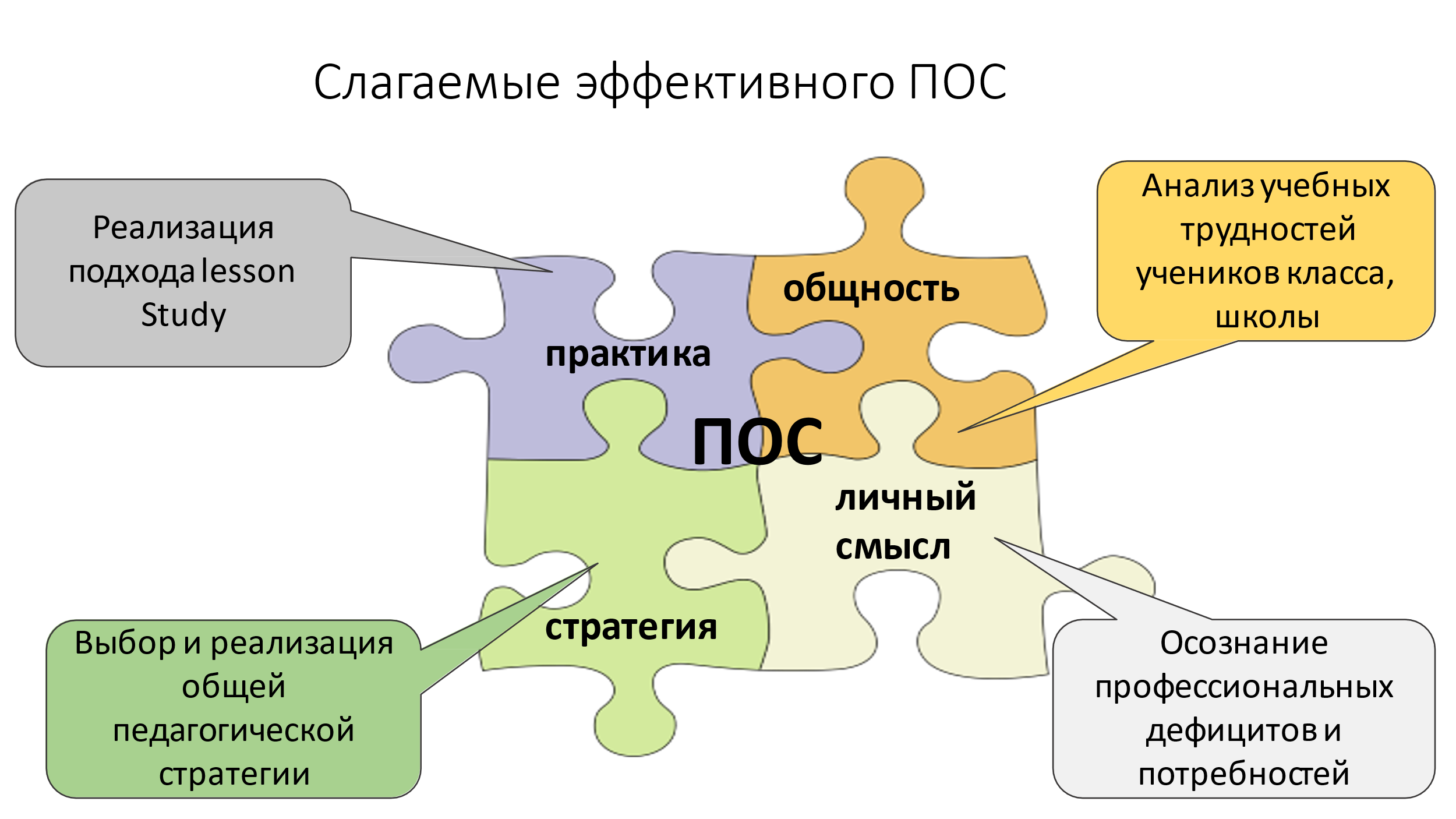
**Анализ учебных трудностей учащихся класса**

**Осознание собственных профессиональных дефицитов**

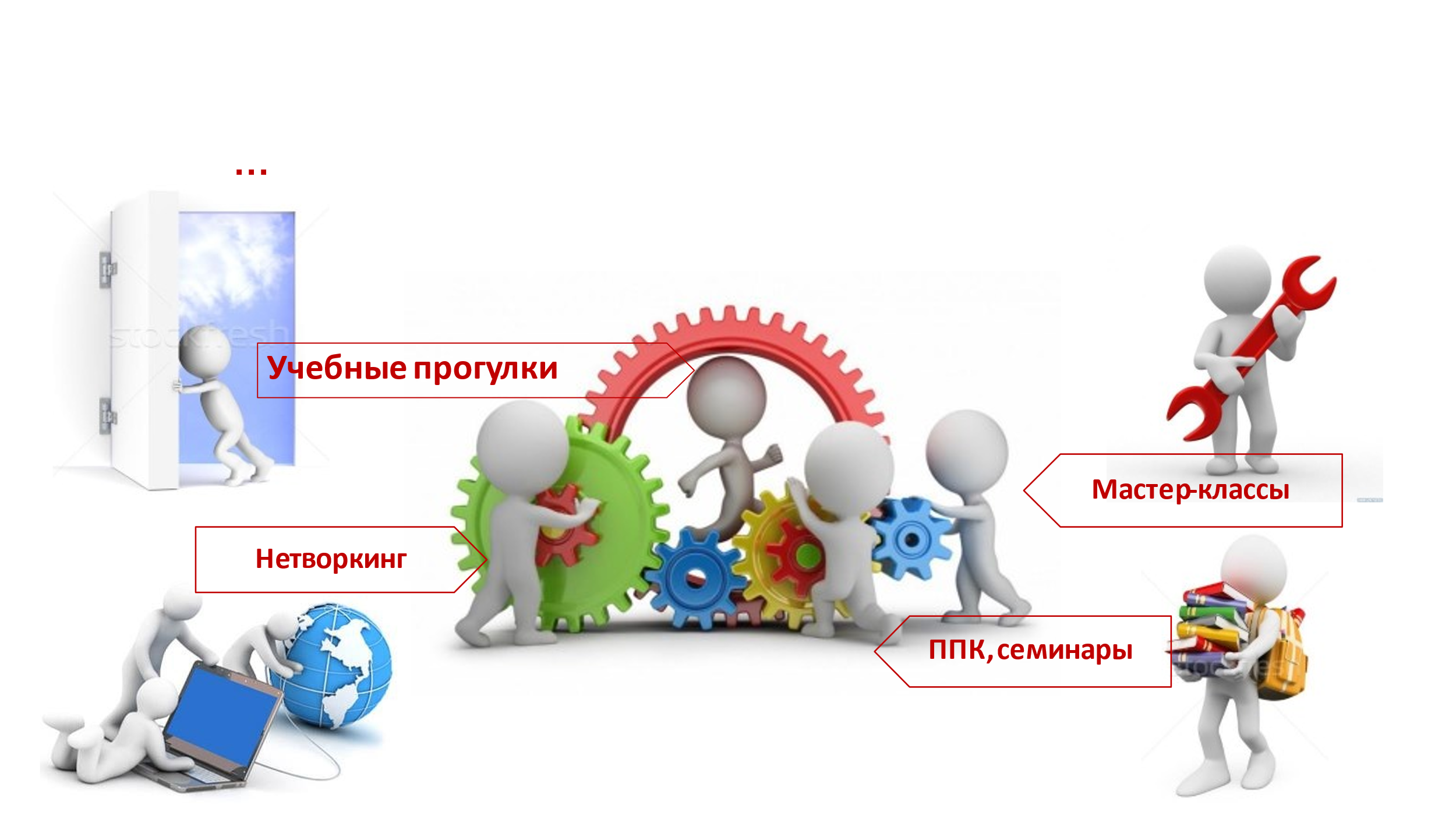
**Обучение технологиям выбранной педагогической стратегии**

**Практическое применение стратегии: реализация подхода LS**

**Презентация достижений ПОС**



**Формы работы в ПОС**



**Практическое применение стратегии: реализация подхода LS**

1. Совместное планирование (проектирование урока);
2. Проведение и наблюдение урока: в наблюдении участвуют только разработчики урока;
3. Анализ, оценивание и корректировка: фокус на прогрессе учеников, класса, учителя
4. Корректировка: за результат несет ответственность вся группа разработчиков, а не один учитель

В ходе совместного с коллегами работы педагог приобретает исследовательские навыки, учится выявлять образовательные дефициты и потребности учащихся и использовать адекватные педагогические технологии для преодоления выявленных дефицитов и удовлетворения потребностей. Он принимает на себя роль исследователя, что может рассматриваться как высший уровень квалификации педагога в структуре профессионального стандарта.

Такая последовательность этапов, в цикле профессионального развития не только обеспечивает целенаправленное повышение профессиональной квалификации отдельного педагога, но и создает основу для повышения педагогического потенциала всего педагогического коллектива.

Данная структура модели обеспечивает гибкость и возможность учитывать запрос педагогического коллектива в целом и отдельного учителя, контекст территории, школы, класса. Образовательная инфраструктура территории в большой степени определяет содержание карты возможностей повышения квалификации внутри школы.

**Заключение**

В результате можно сделать основные выводы, что профессиональное обучающееся сообщество в образовательной практике – это неформальное объединение учителей, которое направлено для решения конкретных профессиональных проблем на основе взаимообучения и взаимообмена практикой.

При создании ПОС и применение их в образовательной практике необходимо учитывать основные характеристики и аспекты:

1. Коллективное общее видение, разделение общих ценностей и приоритетов.

2. Отслеживание деятельности и достижений учащихся, смена фокуса профессионального развития учителя.

3. Постоянная обратная связь, рефлексивный диалог.

4. Обмен учительскими практиками.

5. Создание «Прозрачных стен», придание процессу характера публичности.

**Список литературы**

**Нормативные документы:**

1. Федеральный закон №273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации»;
2. Распоряжение Правительства РФ от 31 декабря 2019 г. N 3273-р Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста - <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73284005/> .
3. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «8» октября 2013г. № 544н. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)».

**Литература:**

Библиографический список

1. Алферова А.Б., Никитина Ю.С. От команд обучающихся учителей к профессиональным обучающимся сообществам // Образовательная панорама. 2019 № 1 (11). С. 86 – 91.
2. Бирюкова И.К. Неформальное образование: понятие и сущность // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012 № 10 (74). С. 18 – 20.
3. Буссе А., Боссе Д. К развитию профессиональных обучающихся сообществ в школах, работающих в сложных социальных контекстах: подготовка совместного российско-германского научного исследования/ А.Буссе, Д.Боссе//Образовательная панорама. Научно-методический журнал. – 2017. – №1(7) – С.48-57
4. Виноградова И.А., Маркова В.К., Иванова Е.В., Иоффе А.Н., Бычкова Л.В. Содержание и сопровождение обучающихся сообществ педагогов в школе: Методические рекомендации. – М.: ИД «Методист», 2022. – 44 с.
5. Воронкин А.С. Философия психолого-дидактических концепций обучения В информационном обществе // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. 2012 № 2 (4). С. 55 – 64.
6. Дьюи Дж. Демократия и образование; пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000 384 с.
7. Дьюи Дж. Индивидуальная психология и воспитание // Ярославский педагогический вестник. 2005 № 1 (42). С. 132 – 136.
8. Дьюи Дж. Моя педагогическая вера [Текст] // Историко-педагогический журнал. 2014 № 4 С. 54 – 63.
9. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда; пер. с фр. А.Б. Гофмана; примечания В.В. Сапова. М.: Канон, 1996 432 с.
10. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение; пер. с фр., состав., вступит. ст. и примеч. А. Гофмана. 3-е изд., доп. и исправл. М.: ТЕРРА – Книжный клуб, 2008 400 с.
11. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М.: Perse, 2007 294 с.
12. Змеев С.И. Применение андрагогических принципов обучения в подготовке и повышении квалификации специалистов // Человек и образование. 2014 № 1 (38). С. 8 – 14.
13. Игнатьева Г.А., Тулупова О.В. Инновационный технологический формат дополнительного профессионального образования педагогов // Педагогика и просвещение. 2015 № 4 (20). С. 359 – 371.
14. Иоффе А. Н., Бычкова Л.В., Маркова В.К. Блочно-модульный конструктор как инструмент обучающегося сообщества педагогов для проектирования образовательных событий // Вестник педагогических инноваций. – 2021. – № 1(61).
15. Корнели, Д., Данофф, Ч.Дж. Парагогика: Синергия самостоятельной и организованной учебной деятельности; пер. с англ. И.Ю. Травкин [Электронный ресурс] // Вестник ТГУ. –URL: <http://journals.tsu.ru/uploads/import/1182/files/7_11_084.pdf>
16. Ляшевская Н.В. Информальное образование: подходы к определению понятия // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019 № 7(140). С. 10 – 14.
17. Маркова В.К., Иоффе А.Н., Бычкова Л.В. Проблемно-ориентированные и коммуникационные обучающиеся сообщества педагогов (по материалам отечественных и зарубежных исследований) // Мир науки. Педагогика и психология, 2021, N 2.
18. Нерадовская О.Р. Непрерывное развитие профессионализма педагогов через использование акме-направленных форм взаимодействия // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018 № 4 (32). С. 6 – 10.
19. Певзнер М.Н., Петряков П.А., Грауманн О. Территориальное образовательное сообщество на пути к многообразию // Известия Смоленского государственного университета. – 2015. – № 2 (30). – С. 370-380.
20. Пинская М.А., Косарецкий С.Г., Фрумин И.Д. Школы, работающие в сложных социальных контекстах//Выравнивание шансов детей на качественное образование [Текст]: сб. материалов / Комиссия Общественной палаты Российской Федерации по развитию образования. — М.: Изд. дом ВШЭ. – 2012. — 208 с.
21. Пинская М.А., Косарецкий С.Г., Фрумин И.Д. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах // Вопросы образования. – 2011. – № 4. – С. 148–177.
22. Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации: пер. с англ. / П. Сенге. - Москва: Олимп-Бизнес, 2003. – 408 с.
23. Слободчиков В.И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования//Ученые записки. 2010. Т. 3. Сер. Психология. Педагогика. – № 2 (10) – С.3-8
24. Тихомирова О.В. Зоны развития/ О.В.Тихомирова// Директор школы. – 2016. – № 6 (209) – С. 48-62.
25. Харланова Е.М. О соотношении понятий «формальное», «неформальное» и дополнительное образование // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016 № 7 С. 118 – 123
26. DuFour Rick. Advocates for Professional Learning Communities: Finding Common Ground in Education Reform [Электронный ресурс] // DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, R. (Originally Published 2008; Updated 2015). In Revisiting Professional Learning Communities at Work (pp. 1–9). Bloomington, IN: Solution Tree. / Режим доступа: <http://www.allthingsplc.info/files/uploads/AdvocatesforPLCs-Updated11-9-15.pdf>
27. DuFour, Richard; Eaker, Robert E. (1998). Professional learning communities at work: best practices for enhancing student achievement. Bloomington; Alexandria, VA: National Educational Service; Association for Supervision and Curriculum Development. – 358 pp.
28. Fullan, Michael (2016) [1982]. "Enter change". The NEW meaning of educational change (5th ed.). New York: Teachers College Press. pp. 107-120

**Пакет диагностических материалов**

**«Оценка эффективности внедрения модели создания и организации деятельности ПОС»**

**Пакет диагностических методик включает в себя два направления**:

1. Выявление образовательных потребностей и профессиональных дефицитов учителей.
2. Выявление проблем организации образовательного процесса.

*Выявление образовательных потребностей и профессиональных дефицитов учителей.*

Для выявления образовательных потребностей и профессиональных дефицитов учителей используется: метод анкетирования и диагностические карты.

**1.Анкета «Диагностика затруднений и потребностей педагогов»**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Название диагностируемой позиции | да | отчасти | нет |
| І. Испытываю проблемы | | | | |
| 1. Моделирование | | | | |
| а) | «целеполагания»: |  |  |  |
| - цели и задач мероприятия; | |  |  |  |
| - путей мотивации учащихся. | |  |  |  |
| б) | «содержания»: |  |  |  |
| - «порций» подачи материала; | |  |  |  |
| - структуры содержания; | |  |  |  |
| - формы подачи содержания. | |  |  |  |
| в) | «организации»: |  |  |  |
| - адекватно цели, задач и содержанию; | |  |  |  |
| - позитивной коммуникативной с участниками образовательного  процесса. | |  |  |  |
| г) | «методики»: |  |  |  |
| - методов (наблюдение, эвристическая беседа, проблемная ситуация, частично-поисковый, исследовательский, проектов и др.); | |  |  |  |
| - средств (наглядных, технических и др.); | |  |  |  |
| - приёмов:  активизации познавательной деятельности; активизация мыслительной деятельности;  активизация творческой деятельности. | |  |  |  |
| 2. Реализация: | | | | |
| а) | «целеполагания»: |  |  |  |
| - определение места предъявления целей и задач (начало – конец)  мероприятия; | |  |  |  |
| - определение способа предъявления целей и задач (педагог –  обучаемый) мероприятия; | |  |  |  |
| - «увязывание» целей и задач мероприятия с потребностями обучаемых на основе использования результатов социально-педагогической диагностики | |  |  |  |
| б) | в предъявлении содержания: |  |  |  |
|  | - с использованием технологий (элементов): игры;  развивающего обучения;  развития критического мышления; другие |  |  |  |
| в) | в проведении занятий: |  |  |  |
|  | - знакомство с новым содержанием; |  |  |  |
|  | - отработка умений и навыков; |  |  |  |
|  | - коррекционных; |  |  |  |
|  | - итоговых; |  |  |  |
|  | - комбинированных; |  |  |  |
|  | - других. |  |  |  |
| г) | в организации работы: |  |  |  |
|  | - парной; |  |  |  |
|  | - групповой; |  |  |  |
|  | - по само- и взаимоконтролю; |  |  |  |
|  | - по оценке и самооценке; |  |  |  |
|  | - другое. |  |  |  |
| д) | в применении на занятии: |  |  |  |
|  | - технических средств обучения; |  |  |  |
|  | - электронно-вычислительной техники; |  |  |  |
|  | - изготовление и применение наглядных средств; |  |  |  |
|  | - другое. |  |  |  |
| 3. Рефлексия | |  |  |  |
| а) | в выборе: |  |  |  |
|  | - оснований для самоанализа; |  |  |  |
|  | - критериев для анализа деятельности обучающихся; |  |  |  |
|  | - показателей для анализа результатов деятельности  обучающихся. |  |  |  |
| б) | в проведении: |  |  |  |
|  | - анализа и самоанализа. |  |  |  |
| в) | в определении эффективности мероприятия в т.ч.: |  |  |  |
|  | - степени влияния на личностное развитие обучаемых; |  |  |  |
|  | -содержания мероприятия; |  |  |  |
|  | - организации и формы его проведения; |  |  |  |
| ІІ.Есть затруднения: | |  |  |  |
|  | - знание концепций, образовательных стандартов по  предмету, норм оценки результатов учебной деятельности учащихся, нормативной базы; |  |  |  |
|  | - подготовка учащихся к олимпиадам, турнирам,  соревнованиям, творческим конкурсам; |  |  |  |
|  | - подготовка учащихся к продолжению образования; |  |  |  |
|  | - знание психолого-возрастных особенностей учащихся; |  |  |  |
|  | - знание эффективных методик и технологий взаимодействия  с учащимися; |  |  |  |
|  | - умение использовать ЦОР |  |  |  |
| ІІІ. Хотелось бы: | |  |  |  |
|  | - послушать: |  |  |  |
|  | - изучить: |  |  |  |
|  | - обсудить: |  |  |  |
|  | - увидеть: |  |  |  |
|  | - попробовать: |  |  |  |
| IV.Могу предложить: | |  |  |  |

# 2.Диагностическая карта затруднений педагога

**Цель:** диагностика труда педагога.

Задачи:

1. Определить уровень его теоретических и профессиональных знаний и умений.
2. Составить карту образовательных запросов педагога, всего педагогического коллектива.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№** | **Содержание объектов наблюдений** | **Показатель** |
|  | *Знания:* |  |
| 1. | Содержание предмета |  |
| 2. | Методика преподавания предмета |  |
| 3. | Основные вопросы педагогики и психологии |  |
|  | *Умения:* |  |
| 1. | Определять цели занятия |  |
| 2. | Отобрать содержание материала к занятию в соответствии с поставленной целью |  |
| 3. | Планировать и организовывать самостоятельную деятельность обучающихся |  |
| 4. | Использовать разнообразные формы работы на занятии |  |
| 5. | Осуществлять дифференцированный подход к обучению |  |
| 6. | Оценивать результат занятия согласно поставленной цели |  |
| 7. | Отслеживать результаты деятельности у обучающихся в объединении |  |
| 8. | Организовать работу пробелов по ликвидации пробелов в знаниях |  |
| 9. | Развивать и поддерживать интерес к занятию |  |
| 10. | Ясно и четко излагать материал |  |

Наличие перечисленных параметров отмечается знаком «+», использование на высоком уровне «+ +», отсутствует или неудачное применение - знаком «-« или «--«

**3.Анкета**

**«Определение профессиональных затруднений педагога».**

Уважаемые коллеги!

Определите степень своих затруднений: поставьте «галочку» в соответствующей графе.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Аспект педагогической деятельности | Степень затруднения | | | |
| Очень  сильная | Сильная | Средняя | Слабая или  отсутствует |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ***Создание образовательной среды и использование её возможностей*** | | | | |
| Умение обосновывать выбор учебно-методической  литературы |  |  |  |  |
| Составление учебно-тематического плана |  |  |  |  |
| Ведение планов-конспектов |  |  |  |  |
| Умение ставить цели занятий |  |  |  |  |
| Умение ставить педагогические цели и задачи сообразно возрастным и индивидуальным  особенностям обучающихся |  |  |  |  |
| Умение отработать содержание материала к занятию соответствии с поставленной целью |  |  |  |  |
| Использование элементов современных педагогических технологий |  |  |  |  |
| Самоанализ занятия |  |  |  |  |
| Анализ занятия коллеги |  |  |  |  |
| Описание своего опыта работы, самоанализ  деятельности |  |  |  |  |
| Участие в конкурсах, выставках и других воспитательных мероприятиях, предусмотренных образовательной программой |  |  |  |  |
| Осуществление дифференцированного подхода к обучению |  |  |  |  |
| Использование межпредметных связей (интеграция) |  |  |  |  |
| Затруднения в составлении рабочих образовательных программ |  |  |  |  |
| Владение различными методами оценивания |  |  |  |  |
| ***Профессиональное развитие*** | | | | |
| Знание преподаваемого предмета |  |  |  |  |
| Планирование самообразования и повышения  педагогического мастерства |  |  |  |  |
| Овладение содержанием новых программ и изучение современной литературы |  |  |  |  |
| Умение использовать компьютерные и мультимедийные технологии, цифровые образовательные ресурсы |  |  |  |  |
| Умение квалифицированно работать с различными информационными ресурсами |  |  |  |  |
| Проблемы с выбором методов, форм и средств обучения |  |  |  |  |
| Знание образовательных стандартов и реализующих программ |  |  |  |  |
| Профессиональные затруднения при реализации образовательной программы |  |  |  |  |
| Умение осуществлять системно-деятельностный подход в обучении |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Использование опыта творческой деятельности других педагогов |  |  |  |  |
| Необходимость в повышении своего профессионального уровня |  |  |  |  |
| Решительность и уверенность в том, что Вы  преодолеете трудности при переходе на стандарты нового поколения |  |  |  |  |
| ***Организация взаимодействия и общения*** | | | | |
| Знание возрастных особенностей |  |  |  |  |
| Организация индивидуальной и групповой  деятельности обучающихся с учетом возраста детей |  |  |  |  |
| Применение современных способов, методов, приёмо  активизации, обучающихся в обучении |  |  |  |  |
| Демонстрация успехов, обучающихся перед  родителями, на сайте учреждения |  |  |  |  |
| Умение создания ситуаций успеха в обучении |  |  |  |  |
| Выявление типичных причин неуспеваемости  обучающихся в вашем направлении |  |  |  |  |
| Обеспечение разумной дисциплины на занятии |  |  |  |  |
| Учёт психологических особенностей, обучающихся в образовательном процессе |  |  |  |  |
| Организация внеучебной работы |  |  |  |  |
| Работа с неуспевающими обучающимися |  |  |  |  |
| Работа с одаренными детьми |  |  |  |  |
| Диагностика уровня обученности обучающихся |  |  |  |  |
| Организация проектной деятельности обучающихся |  |  |  |  |
| Организация самостоятельной творческой деятельности обучающихся |  |  |  |  |
| Развитие у обучающихся интереса к вашему виду деятельности |  |  |  |  |
| Умение принимать решение в сложных педагогических ситуациях |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |

# 4.Лист самооценки

# «Составляющие компетентности педагога»

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ***Профессиональная компетентность*** | | ***Число балов*** | | |
| ***1-2*** | ***3-4*** | ***5*** |
| ***1*** | эффективное решение профессионально-педагогических проблем и типичных профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях педагогической деятельности, с использованием жизненного опыта, имеющейся квалификации, общепризнанных  ценностей |  |  |  |
| ***2*** | владение современными образовательными технологиями, технологиями педагогической диагностики (опросов, индивидуальных и групповых интервью), психолого- педагогической коррекции, снятия стрессов и т.п., методическими приемами, педагогическими средствами и их  постоянное совершенствование |  |  |  |
| ***3*** | использование методических идей, новой литературы и иных источников информации в области компетенции и методик преподавания для построения современных занятий с  обучающимися, осуществление оценочно-ценностной рефлексии |  |  |  |
| ***4*** | наличие творческих, проектировочных, исследовательских  умений |  |  |  |
| ***Коммуникативная компетентность*** | | ***Число балов*** | | |
| ***1-2*** | ***3-4*** | ***5*** |
| ***1*** | эффективное конструирование прямой и обратной связи с другим  человеком |  |  |  |
| ***2*** | Установление контакта с обучающимися разного возраста, родителями, коллегами по работе |  |  |  |
| ***3*** | Умение вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействий с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей |  |  |  |
| ***4*** | умение убеждать, аргументировать свою позицию |  |  |  |
| ***5*** | Владение ораторским искусством, грамотностью устной и письменной речи, публичным представлением результатов своей  работы, отбором адекватных форм и методов презентации |  |  |  |
| ***Информационная компетентность*** | | ***Число балов*** | | |
| ***1-2*** | ***3-4*** | ***5*** |
| ***1*** | эффективный поиск, структурирование информации, ее адаптацию к особенностям педагогического процесса и дидактическим требованиям |  |  |  |
| ***2*** | Формулировку учебной проблемы различными информационными ресурсами, профессиональными инструментами, готовыми программно-методическими комплексами, позволяющими проектировать решение педагогических проблем и практических задач |  |  |  |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ***3*** | Использование автоматизированных рабочих мест учителя в образовательном процессе |  |  |  |
| ***4*** | Регулярную самостоятельную познавательную деятельность, готовность к ведению дистанционной образовательной деятельности |  |  |  |
| ***5*** | использование компьютерных и мультимедийных технологий, цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе |  |  |  |
| ***6*** | ведение школьной документации на электронных носителях |  |  |  |
| ***Правовая компетентность*** | | ***Число балов*** | | |
| ***1-2*** | ***3-4*** | ***5*** |
| ***1*** | эффективное использование в профессиональной деятельности законодательных и иных нормативных правовых документов органов власти, а также локальных актов и иной школьной  документации для решения соответствующих профессиональных задач |  |  |  |

Организация профессиональных обучающихся сообществ в системе горизонтального обучения предоставляет новые ресурсы и новые возможности для педагога и администрации образовательной организации.

Во первых, это новые форматы проявления лидерской позиции, в которых практически отсутствуют иерархические уровни, предоставляется возможность для самореализации и повышения профессиональных компетенций в той области, где субъект деятельности наиболее успешен.

Во-вторых, это условия для видоизменения позиции обучающегося (с пассивной на активную), приоритетным становится интеграция навыков осмысления и обдумывания, исполнения и реализации, а также навыков прогнозирования.

В-третьих, развивается ответственность за получение знаний совместно с другими за счет построения процесса обучения, в котором приобретение знаний и умений является не только индивидуальным, но и общим делом. Эта ответственность в свою очередь детерминирует развитие навыков эмоционального интеллекта, новых способов коммуникации, открытости для разнообразных точек зрения, способности прислушиваться к критике и адекватно реагировать на нее.

В связи с эти диагностика личностных качеств, препятствующих горизонтальному обучению в ПОС является необходимым условием продуктивной работы в ПОС.

Методы:

1. Опросник на выявление эмоциональных барьеров в межличностном общении (В.В.Бойко)

2. Опросник на диагностику уровня эмпатических способностей (В.В.Бойко).

3. Опросник на определение уровня типов акцентуаций характера (К.Леонгард, адаптация Г. Шмишека)

***5.Опросник на выявление эмоциональных барьеров в межличностном общении (В.В.Бойко)***

Среди эмоциональных барьеров В.В. Бойко выделяет пять подгрупп: неумение управлять эмоциями, неадекватное проявление эмоций, неразвитость эмоций, доминирование негативных эмоций, нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе.

**Инструкция к опроснику Бойко.**

Прочитайте каждое суждение и ответьте на него "да", если согласны с ним, или "нет", если не согласны.

**Текст методики Бойко**

1. Обычно к концу рабочего дня на моем лице заметна усталость.

2. Случается, что при первом знакомстве эмоции мешают мне произвести более благоприятное впечатление на партнеров.

3. В общении мне часто недостает эмоциональности, выразительности.

4. Пожалуй, я кажусь окружающим слишком строгим.

5. Я в принципе против того, чтобы изображать учтивость, если тебе не хочется.

6. Я обычно умею скрыть от партнеров вспышки эмоций.

7. Часто в общении с коллегами я продолжаю думать о чем-то своем.

8. Бывает, я хочу выразить партнеру эмоциональную поддержку (внимание, сочувствие, переживание), но он этого не чувствует.

9. Чаще всего в моих глазах или выражении лица видна озабоченность.

10. В деловом общении я стараюсь скрывать свои симпатии к партнерам.

11. Все мои неприятные переживания обычно написаны на моем лице.

12. Если я увлекаюсь разговором, то моя мимика становится излишне выразительной.

13. Пожалуй, я несколько скован, зажат.

14. Я обычно нахожусь в состоянии нервного напряжения.

16. Иногда близкие люди одергивают меня: расслабь мышцы лица, не криви губы, не морщи лицо и т. п.

17. Разговаривая, я излишне жестикулирую.

18. Обычно в новой ситуации мне трудно быть раскованным, естественным.

19. Пожалуй, мое лицо часто выражает печаль или озабоченность, хотя на душе спокойно.

20. Мне затруднительно смотреть в глаза при общении с малознакомым человеком.

21. Если я хочу, то мне всегда удается скрыть свою неприязнь к плохому человеку.

22. Мне часто почему-то бывает весело без всякой причины.

23. Мне очень просто сделать, по собственному желанию или по заказу, разные выражения лица: изобразить печаль, радость, испуг, отчаяние и т. д.

24. Мне говорили, что мой взгляд трудно выдержать.

25. Мне что-то мешает выражать теплоту, симпатию человеку, даже если я испытываю эти чувства к нему.

Интерпретация: За каждый ответ "да" начисляется один балл. Заключение об уровне эмоциональной эффективности в общении делается исходя из суммы набранных баллов (она может колебаться в пределах от 0 до 25). Эмоциональные помехи объединены в пять групп. Если испытуемый набрал 3 и более баллов по какой-либо группе, то делается вывод о наличии существенных "помех" в установлении эмоциональных контактов.

Интерпретация к методике Бойко.

Уровни эмоциональной эффективности в общении:

Первый уровень — 0–2 балла — испытуемый плохо видит себя со стороны либо в своих ответах неискренен.

Второй уровень — 3–5 баллов — эмоции обычно не мешают общаться с партнерами.

Третий уровень — 6–8 баллов — имеются некоторые эмоциональные проблемы в повседневном общении.

Четвертый уровень — 9–12 баллов — эмоции в некоторой степени осложняют взаимодействие с партнерами.

Пятый уровень — 13 и более баллов — эмоции явно мешают устанавливать контакты с людьми.

# 6.Методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко

# (тест на эмпатию Бойко) предназначена для оценки умения сопереживать и понимать мысли и чувства другого.

Эмпатия - от греч. empatheia - "сопереживание". Эмпатия предполагает осмысленное представление внутреннего мира партнера по общению. Эмпатия возникает быстрее и легче в случае сходства поведенческих и эмоциональных реакций. В качестве особых форм эмпатии выделяют: - сопереживание - переживание собеседником тех же самых чувств, которые испытывает другой человек, ставя себя на его место; - сочувствие - переживание из-за чувств другого. Эмпатическая способность личности возрастает с ростом жизненного опыта.

Различают три вида эмпатии:

**эмоциональную эмпатию**, основанную на механизмах подражания поведению другого человека;

**когнитивную эмпатию**, базирующуюся на интеллектуальных процессах (сравнение, аналогия и т.д.);

**предикативную эмпатию**, проявляющуюся как способность человека пред сказывать реакции другого в конкретных ситуациях.

# Методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко. (Тест-опросник на эмпатию Бойко):

*Инструкция к тесту-опроснику Бойко.*

Оцените, свойственны ли вам следующие особенности, согласны ли вы с утверждениями (ответ "да" или "нет").

Тестовый материал (вопросы).

1. У меня есть привычка внимательно изучать лица и поведение людей, чтобы понять их характер, наклонности, способности.
2. Если окружающие проявляют признаки нервозности, я обычно остаюсь спокойным.
3. Я больше верю доводам своего рассудка, чем интуиции.
4. Я считаю вполне уместным для себя интересоваться домашними проблемами сослуживцев.
5. Я могу легко войти в доверие к человеку, если потребуется.
6. Обычно я с первой же встречи угадываю «родственную душу» в новом человеке.
7. Я из любопытства обычно завожу разговор о жизни, работе, политике со случайными попутчиками в поезде, самолете.
8. Я теряю душевное равновесие, если окружающие чем- то угнетены.
9. Моя интуиция — более надежное средство понимания окружающих, чем знания или опыт.
10. Проявлять любопытство к внутреннему миру другой личности — бестактно.
11. Часто своими словами я обижаю близких мне людей, не замечая того.
12. Я легко могу представить себя каким-либо животным, ощутить его повадки и состояния.
13. Я редко рассуждаю о причинах поступков людей, которые имеют ко мне непосредственное отношение.
14. Я редко принимаю близко к сердцу проблемы своих друзей.
15. Обычно за несколько дней я чувствую: что-то должно случиться с близким мне человеком, и ожидания оправдываются.
16. В общении с деловыми партнерами обычно стараюсь избегать разговоров о личном.
17. Иногда близкие упрекают меня в черствости, невнимании к ним.
18. Мне легко удается копировать интонацию, мимику людей, подражая им.
19. Мой любопытный взгляд часто смущает новых партнеров.
20. Чужой смех обычно заражает меня.
21. Часто, действуя наугад, я, тем не менее, нахожу правильный подход к человеку.
22. Плакать от счастья глупо.
23. Я способен полностью слиться с любимым человеком, как бы растворившись в нем.
24. Мне редко встречались люди, которых я понимал бы без лишних слов.
25. Я невольно или из любопытства часто подслушиваю разговоры посторонних Людей.
26. Я могу оставаться спокойным, даже если все вокруг меня волнуются.
27. Мне проще подсознательно почувствовать сущность человека, чем понять его, “разложив по полочкам”.
28. Я спокойно отношусь к мелким неприятностям, которые случаются у кого-либо из членов семьи.
29. Мне было бы трудно задушевно, доверительно беседовать с настороженным, замкнутым человеком.
30. У меня творческая натура — поэтическая, художественная, артистичная.
31. Я без особого любопытства выслушиваю исповеди новых знакомых.
32. Я расстраиваюсь, если вижу плачущего человека.
33. Мое мышление больше отличается конкретностью, строгостью, последовательностью, чем интуицией.
34. Когда друзья начинают говорить о своих неприятностях, я предпочитаю перевести разговор на другую тему.
35. Если я вижу, что у кого-то из близких плохо на душе, то обычно воздерживаюсь от расспросов.
36. Мне трудно понять, почему пустяки могут так сильно огорчать людей

**Ключ к тесту**. Подсчитывается число правильных ответов по каждой шкале, а затем определяется суммарная оценка. Оценки по каждой шкале могут варьировать от 0 до 6 баллов и указывают на значимость конкретного параметра в структуре эмпатии.

1. Рациональный канал эмпатии: +1, +7, —13, +19, +25, -31;
2. Эмоциональный канал эмпатии: —2, +8, —14, +20, -26, +32;
3. Интуитивный канал эмпатии: —3, +9, +15, +21, +27, -33;
4. Установки, способствующие эмпатии: +4, —10, -16, -22, -28, -34;
5. Проникающая способность в эмпатии: +5, —11, -17, -23, -29, -35; 6. Идентификация в эмпатии: +6, +12, +18, -24, +30, -36.

Интерпретация результатов.

Анализируются показатели отдельных шкал и общая суммарная оценка уровня эмпатии.

В данной методике в структуре эмпатии различаются 6 тенденций (шкал).

Рациональный канал эмпатии характеризует направленность внимания, восприятия и мышления эмпатирующего на сущность любого другого человека — на его состояние, проблемы, поведение. Это спонтанный интерес к другому, открывающий шлюзы эмоционального и интуитивного отражения партнера. В рациональном компоненте эмпатии не следует искать логику или мотивацию интереса к другому. Партнер привлекает внимание своей бытийностью, что позволяет эмпатирующему непредвзято выявлять его сущность.

Эмоциональный канал эмпатии. Фиксируется способность эмпатирующего входить в одну эмоциональную "волну" с окружающими — сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость в данном случае становится средством “вхождения” в энергетическое поле партнера. Понять его внутренний мир, прогнозировать поведение и эффективно воздействовать возможно только в том случае, если произошла эмоциональная подстройка к эмпатируемому. Соучастие и сопереживание выполняют роль связующего звена, проводника от эмпатирующего к эмпатируемому и обратно.

Интуитивный канал эмпатии. Балльная оценка свидетельствует о способности человека видеть поведение партнеров, действовать в условиях нехватки объективной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции формируются различные сведения о партнерах. Интуиция менее зависит от стереотипов, чем осмысленное понимание партнеров. Установки, способствующие или препятствующие эмпатии, соответственно, облегчают или затрудняют действие всех эмпатических каналов.

Эффективность эмпатии снижается, если человек старается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убедил себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих. Подобные умонастроения резко ограничивают диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия.

Напротив, различные каналы эмпатии действуют активнее и надежнее, если нет препятствий со стороны установок личности. Проникающая способность в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности.

Каждый из нас своим поведением и отношением к партнерам способствует словесно- эмоциональному обмену или препятствует ему. Расслабление партнера содействует эмпатии, а атмосфера напряженности, неестественности, подозрительности препятствует раскрытию и эмпатическому постижению.

Идентификация — еще одно непременное условие успешной эмпатии. Это умение понять другого на основе со переживаний, постановки себя на место партнера. В основе идентификации легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию.

Шкальные оценки выполняют вспомогательную роль и интерпретации основного показателя — уровня эмпатии.

Суммарный показатель теоретически может изменяться и пределах от 0 до 36 баллов. Нормы теста Бойко на уровень эмпатии .

30 баллов и выше — очень высокий уровень эмпатии;

29-22 — средний;

21-15 — заниженный;

менее 14 баллов — очень низкий.

Выявление проблем организации образовательного процесса.

1. Диагностика образовательной среды по В.А. Ясвину.

Экспертная таблица по организационной подсистеме

МБОУ Павловской СШ №1 (диагностика В.А. Ясвина)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Позиция | Ключ | Результат |
| I | ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ЕДИНИЦЫ | |  |
| 1 | ***Образовательные подразделения*** | |  |
| 1.1 | Конфигурация подразделений | А. Сегментная модель  Б. Линейная модель  В. Коллегиальная модель и  матричная модель  Г. Модульная модель | Линейная модель |
| 1.2 | Размер подразделений | А. Сегментная модель  Б. Линейная модель,  коллегиальная модель и матричная модель  В. Модульная модель | Сегментная модель |
| 1.3 | Автономность подразделений | А. Сегментная модель и  модульная модель  Б. Линейная модель  В. Коллегиальная модель  Г. Матричная модель | Линейная модель |
| 2 | ***Методические объединения*** | |  |
| 2.1 | Участие педагогов | А. Сегментная модель  Б. Линейная модель  В. Коллегиальная модель, матричная модель и модульная модель | Линейная модель |
| 2.2 | Статус методических объединений | А. Сегментная модель  Б. Линейная модель, матричная модель и модульная модель  В. Коллегиальная модель | Линейная модель, матричная модель и модульная модель |
| 2.3 | Функции методических объединений | А. Сегментная модель  Б. Линейная модель  В. Коллегиальная модель и  матричная модель  Г. Модульная модель | Линейная модель |
| 3 | ***Отдел обеспечения (финансы и секретариат)*** | |  |
| 3.1 | Основная функция | А. Сегментная модель  Б. Линейная модель,  В. Коллегиальная модель, матричная модель и модульная модель | Коллегиальная модель, матричная модель и модульная модель |
| 3.2 | Принятие решений по использованию бюджета | А. Сегментная модель и  линейная модель  Б. Коллегиальная модель  В. Матричная модель  Г. Модульная модель | Коллегиальная модель |
| **4** | ***Органы сопровождения школьников (воспитания)*** | |  |
| 4.1 | Основная функция | А. Сегментная модель  Б. Линейная модель  В. Коллегиальная модель  Г. Матричная модель  Д. Модульная модель | Линейная модель |
| 4.2 | Исполнители функции | А. Сегментная модель и  Б. Линейная модель,  коллегиальная модель и матричная модель  В. Модульная модель | Модульная модель |
| 5 | ***Органы по совершенствованию образовательного процесса*** | |  |
| 5.1 | Основная функция | А. Сегментная модель  Б. Линейная модель и  коллегиальная модель  В. Матричная модель  Г. Модульная модель | Модульная модель |
| 5.2 | Инициаторы изменений | А. Сегментная модель  Б. Линейная модель  В. Коллегиальная модель  Г. Матричная модель  Д. Модульная модель | Матричная модель |
| 6 | ***Учителя*** | |  |
| 6.1 | Автономность | А. Сегментная модель  Б. Линейная модель  В. Коллегиальная модель  Г. Матричная модель  Д. Модульная модель | Сегментная модель |
| 6.2 | Воспитательные функции | А. Сегментная модель  Б. Линейная модель  В. Коллегиальная модель  Г. Матричная модель  Д. Модульная модель | Коллегиальная модель |
| II | ***КООРДИНАЦИОННЫЕ МЕХАНИЗМЫ*** | |  |
| 7 | ***Регулирование школьной деятельности*** | |  |
| 7.1 | Внешнее регулирование | А. Сегментная модель  Б. Линейная модель и  коллегиальная модель  В. Матричная модель и  модульная модель | Сегментная модель |
| 7.2 | Внутреннее регулирование | А. Сегментная модель  Б. Линейная модель  В. Коллегиальная модель  Г. Матричная модель  Д. Модульная модель | Линейная модель |
| 8 | ***Профессиональное мастерство педагогов*** | А. Сегментная модель  Б. Линейная модель  В. Коллегиальная модель  Г. Матричная модель и модульная модель | Линейная модель |
| 9 | ***Иерархия управления*** | А. Сегментная модель  Б. Линейная модель и  коллегиальная модель  В. Матричная модель и  модульная модель | Матричная модель и  модульная модель |
| **10** | ***Консультационные структуры*** | |  |
| 10.1 | *Количество*  *консультационных*  *структур* | А. Сегментная модель  Б. Линейная модель и  модульная модель  В. Коллегиальная модель и  матричная модель | Линейная модель и  модульная модель |
| 10.2 | Характер принятия решений | А. Сегментная модель  Б. Линейная модель  В. Коллегиальная модель  Г. Матричная модель  Д. Модульная модель | Матричная модель |
| 10.3 | Основные субъекты, принимающие решения | А. Сегментная модель  Б. Линейная модель  В. Коллегиальная модель  Г. Матричная модель  Д. Модульная модель | Линейная модель |
| **11** | ***Корпоративная культура***  ***(инициативность и сверхнормативная творческая активность педагога)*** | А. Сегментная модель  Б. Линейная модель  В. Коллегиальная модель  Г. Матричная модель  Д. Модульная модель | Модульная модель |
| III | **УПРАВЛЯЮЩИЙ ОРГАН И МЕНЕДЖМЕНТ** | |  |
| 12 | ***Задачи управляющего органа*** | А. Сегментная модель  Б. Линейная модель  В. Коллегиальная модель и  матричная модель  Г. Модульная модель | Модульная модель |
| 13 | ***Менеджмент*** | |  |
| 13.1 | Главные функции | А. Сегментная модель  Б. Линейная модель  В. Коллегиальная модель  Г. Матричная модель  Д. Модульная модель | Модульная модель |
| 13.2 | Позиция руководителя | А. Сегментная модель  Б. Линейная модель  В. Коллегиальная модель  Г. Матричная модель  Д. Модульная модель | Модульная модель |
| 13.3 | Задачи заместителей | А. Сегментная модель  Б. Линейная модель  В. Коллегиальная модель  Г. Матричная модель  Д. Модульная модель | Модульная модель |
| 13.4 | Субъект ответственности перед вышестоящими органами | А. Сегментная модель и линейная модель  Б. Коллегиальная модель, матричная модель и модульная модель | Сегментная модель и линейная модель |
| 14 | ***Позиция среднего менеджера*** | А. Сегментная модель  Б. Линейная модель  В. Коллегиальная модель, матричная модель и модульная модель | Коллегиальная модель, матричная модель и модульная модель |
| IV | **УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИИ** | |  |
| **15** | ***Число организационных структур*** | А. Сегментная модель  Б. Линейная модель  В. Коллегиальная модель и  модульная модель  Г. Матричная модель | Коллегиальная модель и  модульная модель |
| **16** | ***Организационное самосознание*** | А. Сегментная модель  Б. Линейная модель  В. Коллегиальная модель  Г. Матричная модель и модульная модель | Коллегиальная модель |

Обработка и графическое представление результатов

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Позиция | 1 расчет | 2 расчет | 3 расчет |
| Сегментальная модель | 4 | 4 | 9 % |
| Линейная модель | 11 | 12 | 25 % |
| Коллегиальная модель | 6 | 6 | 13 % |
| Матричная модель | 6 | 6 | 13 % |
| Модульная модель | 13 | 19 | 40 % |
|  |  | = 47 |  |

«Точки организационной модели» :

1. Л-К= 25% -13% = 12%- по вертикальной шкале (вниз)

Линейная модель – 25 %

Коллегиальная модель – 13%

1. Матр.+Модул.= 13%+40%= 53%

Матричная модель – 13%

Модульная модель- 40%

Сегментная модель – 9%; 53%> 9%

53%- 9%= 44%

**Линейно-постановочная модель**

Интегративно-матричная

Отборочно-

поточно-

сегментная

модель

44

12

Инновационно- модульная

Коллегиально-смешанная модель

Смешанно-коллегиальная модель. При обучении по модели смешанных способностей разделение учащихся на тех, кому нужна помощь учителя, и «одарённых» происходит внутри класса, т. е. не существует предварительного отбора и перегруппировок. Соответственно, перед учителями ставятся более сложные методические задачи: принимаются гибкие решения о времени изучения той или темы, о балансе использования групповых и индивидуальных форм работы, о делении учащихся на рабочие группы и т. п.

Модель «смешанных способностей» обладает существенным потенциалом для индивидуального обучения.

Деятельность учителя на уроке лимитируется в основном рекомендациями методического объединения и в меньшей мере требованиями администрации. Именно в рамках методических объединений организуются взаимные консультации учителей, постоянное повышение их преподавательского мастерства, координируются программы и учебные планы различных классов и т. п. Такие задачи могут успешно решаться только на основе коллегиальной организации. Однако, поскольку каждое методическое объединение обычно замыкается на решении узкопредметных проблем, возникает необходимость в создании общешкольного координационного органа, в который входят директор, его заместители и руководители методических объединений. Здесь на основе консенсуса вырабатываются решения, приемлемые для большинства участников. Таким образом, формируется некая общешкольная стратегия, хотя границы интересов методических объединений и отдельных предметов так до конца и не преодолеваются.

Воспитательная работа в рамках данной модели осуществляется классными руководителями и направлена на развитие личностного и группового функционирования учащихся. Сотрудничество учащихся рассматривается как необходимое условие эффективного обучения. Классные руководители информируют учителей о проблемах, возникающих у тех или иных учащихся, однако вопросы воспитания никогда не становятся предметом работы методических объединений.

Кооперация педагогов на основе методических объединений и коллегиального органа является хорошей предпосылкой для изменения организационных процессов и введения образовательных инноваций в школе, если эти нововведения не стирают границы между отдельными предметами. Кроме того, в такой модели особую роль приобретает характер организационной культуры педагогического коллектива, который может существенно ограничивать принятие инноваций, если они выходят за рамки принятых «культурных стереотипов».