

Научная статья
УДК 378.046.4
DOI: 10.20323/2686-8652-2022-3-13-132-154
EDN: LNEHRU

**Профессиональные обучающиеся сообщества учителей
как среда улучшения качества преподавания в сельской школе**

Ольга Вячеславовна Тихомирова

Кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
ovtikhomirova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5353-2746>

Аннотация. В статье поднимается проблема качества образования в сельских школах, которые зачастую функционируют в неблагоприятных социальных условиях. Актуальность статьи определяется необходимостью улучшения качества преподавания как одного из главных условий повышения образовательной результативности. Для решения проблемы качественного преподавания автор предлагает организовать в сельских школах профессиональные обучающиеся сообщества учителей и раскрывает их сущность, анализируя отечественный и зарубежный опыт. При рассмотрении профессиональных обучающихся сообществ автор обогащает идеи обучающихся организаций (П. Сенге, М. Фуллан и др.) идеями образовательной со-бытийности и общности (В. И. Слободчиков), территориальных образовательных сообществ (М. Певзнер, П. Петряков, О. Грауманн).

В статье предлагается взглянуть на профессиональное обучающееся сообщество как на со-бытийную общность педагогов. По мнению автора, это наиболее близкое к специфике сельской школы понимание сущности профессиональных обучающихся сообществ учителей. В материалах исследования показано применение алгоритма технологии их создания и сопровождения. В качестве основных этапов их создания и работы автор указывает выбор педагогической стратегии школы, налаживание сетевого партнерства с другими школами, формирование иной коллегиальности педагогов, формирование общности профессиональных обучающихся сообществ. Сопровождение педагогов в профессиональных обучающихся сообществах — необходимое условие деятельности таких сообществ в сельской школе. В результате проведенного исследования в условиях сельских школ была обогащена технология создания и сопровождения профессиональных обучающихся сообществ, отобраны технологии оценки эффективности их деятельности.

Ключевые слова: профессиональное развитие педагога; дополнительное профессиональное образование; профессиональное обучающееся сообщество; горизонтальное обучение

Для цитирования: Тихомирова О. В. Профессиональные обучающиеся сообщества учителей как среда улучшения качества преподавания в сельской школе // Педагогика сельской школы. 2022. № 3 (13). С. 132-154.
<http://dx.doi.org/10.20323/2686-8652-2022-3-13-132-154>. <https://elibrary.ru/lnehru>.

Original article

Professional learning communities of teachers as an environment for improving the quality of teaching in rural schools

Olga V. Tikhomirova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, FSBEI HE «Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky». 150000, Yaroslavl, Respublikan-skaya, 108/1

ovtikhomirova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5353-2746>

Annotation. The article raises the problem of the quality of education in rural schools, which often operate in adverse social conditions. The relevance of the article is determined by the need to improve the quality of teaching, as one of the main conditions for improving educational performance. As a solution to the problem of quality teaching, the author proposes the organization of professional learning communities of teachers in rural schools. The essence of professional learning communities of teachers is revealed, empirical domestic and foreign experience is analyzed. The author, in the understanding of professional learning communities, enriches the ideas of learning organizations (P. Senge, M. Fullan, etc.) with the ideas of educational coexistence and community (V. I. Slobodchikov) and territorial educational communities (M. Pevzner, P. Petryakov, O. Graumann).

The article proposes to look at the professional learning community as a co-existential community of teachers. According to the author, this is the closest understanding of the essence of professional learning communities of teachers to the specifics of a rural school. The research materials show the application of the technology algorithm for creating and supporting the activities of professional learning communities of teachers in a rural school. The main stages in the creation and operation of professional learning communities of teachers are the choice of the pedagogical strategy of the school, the establishment of network partnerships with other schools, the formation of a different collegiality of teachers, the formation of a community of professional learning communities. Accompanying teachers in professional learning communities is a necessary condition for the activities of such communities in rural schools. As a result of the study, in the conditions of rural schools, the technology for creating and supporting professional learning communities was enriched, technologies for evaluating the effectiveness of the activities of professional learning communities were selected.

Keywords: Professional development of a teacher; additional professional education; professional learning community; horizontal training

For citation: Tikhomirova O. V. Professional learning communities of teachers as an environment for improving the quality of teaching in rural schools. *Pedagogy of rural school*. 2022;(3): 132-154. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/2686-8652-2022-3-13-132-154>. <https://elibrary.ru/lnehru>.

Введение

В настоящее время качество образования является предметом мониторингов различного уровня, в результате которых ежегодно выделяется пул школ, показывающих стабильно низкие образовательные результаты. В качестве одной из причин снижения образовательной результативности аналитики называют неблагоприятные социальные условия функционирования школ. Особую категорию таких школ составляют сельские школы, характеризующиеся многими факторами неблагополучия: территориальная удаленность и изолированность, малочисленность контингента, высокий уровень девиантности как среди учащихся, так и в социуме, сложный поликультурный контекст.

Изменения в качестве управления и в качестве преподавания признаются разработчиками школьного импрувмента (от английского «improvement» — ‘управление изменениями’) как стратегия улучшения качества образования и преодоления академической неуспешности обучающихся [Пинская, 2012]. Определим, что качественное преподавание понимается как педагогическая деятельность, направленная на достижение наилучшего результата в любых условиях на основе общности це-

лей и смыслов участников образовательных отношений и свободного учения [Тихомирова, 2020]. В сельских школах процесс изменения качества преподавания затруднен в силу ряда причин: низкая мотивация учителей в достижении соответствующего требованиям качества образования; ограниченность профессиональных контактов педагогов; труднодоступность ресурсов дополнительного профессионального образования; отсутствие школьных методических объединений. Все это определяет необходимость изменения подходов к организации методической работы, внутрифирменного обучения, повышения квалификации педагогов сельских школ.

Обусловленность изменений диктуется и современными требованиями к дополнительному профессиональному образованию (ДПО), которые предполагают ориентированность повышения квалификации не только на обеспечение соответствующей квалификации, но и на удовлетворение профессиональных потребностей специалиста. Между тем наблюдается противоречие между обозначенными требованиями и реальными возможностями сельских школ. Данное противоречие, проявляется, прежде всего, в недоступности мероприятий курсовой подготовки,

внутрифирменного обучения, массовых мероприятий различного уровня (конференций, конкурсов, проектов) для учителей малочисленных удаленных школ. Выявленное противоречие определяет проблематику данной статьи: как должно быть организовано дополнительное профессиональное образование учителей сельских школ, чтобы отвечать актуальным потребностям и быть при этом доступным для всех педагогов?

Методология и методы исследования

Основная идея в решении данной проблемы заключается в том, что процесс улучшения преподавания должен протекать в непосредственной профессиональной деятельности учителя, а методическая работа и повышение квалификации должны стать поддерживающими процессами и встраиваться в работу педагога. При этом организация ДПО должна быть ориентирована на индивидуальные профессиональные потребности педагога, связанные с достижением наилучшего результата профессиональной деятельности. Способом такой организации выступают профессиональные обучающиеся сообщества учителей (ПОС).

Цель данной статьи — анализ возможностей ПОС для удовлетворения профессиональных потребностей учителей и повышения качества преподавания в сельской школе. Для этого будет определено понимание ПОС, описан алгоритм

технологии создания ПОС и рассмотрены особенности организации ПОС в сельских школах.

Понимание ПОС в данной работе базируется на исследованиях зарубежных и отечественных авторов в области обучающихся организаций: Чарльза Б. Майерса, Линн К. Майерс [Myers, 1995], П. Сенге [Сенге, 2003], Р. ДюФора [DuFour, 2015], М. Фуллана [Fullan, 2016], Ширли М. Хорд [Hord, 1997], Д. Шена [Schön, 1991], С. Г. Косарецкого, М. А. Пинской, М. И. Фрумина [Пинская, 2012]. и др.; на философии со-бытийности и концепциях сообществ и общностей: Д. Боссе, А. Буссе [Буссе, 2017], О. Грауманн, М. Певзнера, П. Петрякова [Певзнер, 2015], В. Слободчикова, М. Хайдеггера [Слободчиков, 2010] и др.

Методами исследования были выбраны анализ источников, педагогическое моделирование, полевое исследование деятельности педагогов сельских школ в ПОС, методы оценки эффективности деятельности ПОС, представленные технологиями самооценивания и взаимоеценивания, методы математической обработки данных.

Результаты исследования

В самых первых зарубежных исследованиях ПОС рассматривается как учебная деятельность учителей, тесно переплетенная с их ежедневной работой. Она разрабатывается для усиления преподавательских практик, целенаправленно для каждого предмета и с целью улучше-

ния образовательных результатов учащихся. Команды учителей определяют, как, чему и когда учиться. Термин professional learning community (профессиональные обучающиеся сообщества) впервые прозвучал в концепции «обучающихся организаций» [Сенге, 2003], связанной, в свою очередь, с идеей рефлексивных практик [Schön, 1991]. В последующих работах получило развитие понимание школ как профессионального обучающегося сообщества [Myers, 1995], что дало старт исследованиям ПОС, в которых такие сообщества рассматриваются в трех аспектах: взаимобмен педагогическими практиками внутри сообщества; вовлечение сообщества в педагогическую деятельность школы (например, в работу над составлением поурочного плана и заданий для учеников); вовлечение в объединение одновременно и учеников, и учителей, и администрации [Hord, 1997]. Это помогает уменьшить чувство изоляции, повысить чувство взаимной ответственности для учителей, а для учеников — достичь лучших образовательных результатов. При этом ПОС как стратегия организации педагогической деятельности акцентирует внимание на процессе обучения, совместной работе над улучшением качества преподавания, постоянном отслеживании результатов [DuFour, 1998, DuFour, 2015, Fullan, 2016]. Как отмечают исследователи, участие в работе ПОС меняет стиль мышления учи-

телей, которые уже контролируют не учеников, а то, какое воздействие они оказывает на учеников [Hattie, 2011].

В российской науке и практике понятие ПОС представлено в трудах Е. Ф. Матвеевой, А. М. Михайловой, М. А. Пинской, И. А. Салыгиной, О. В. Тихомировой и др. М. А. Пинская трактует ПОС как группу педагогов, «которые совместно ведут педагогическое исследование, то есть вводят изменения в практику преподавания для того, чтобы улучшить качество учения (учебной деятельности) школьников и повысить уровень их достижений. <...> ПОС фокусируются на образовательных результатах, индикаторах образовательных успехов и лучших практиках» [Компетенции «4К» ... , 2019, с. 62]. И. А. Салыгина рассматривает ПОС как целостную рефлексивную практику педагогов [Салыгина, 2020]. В совместном российско-германском исследовании в понимании сущности ПОС заложена идея образовательной со-бытийности В. И. Слободчикова: принятие людьми друг друга; устойчивая духовная связь; диалог участников со-бытийной общности; взаимодоверие и сопереживание; взаимодействие [Тихомирова, 2018]. Е. Ф. Матвеева, ссылаясь на ряд зарубежных и отечественных авторов, говорит о том, что целью ПОС является обмен опытом между учителями для улучшения до-

стижений учащихся [Матвеева, 2020, с. 63].

Таким образом, исследователи единодушны в том, что ПОС, являясь, по сути, объединением учителей для постоянного изучения и совершенствования образовательной практики, имеет большой потенциал для улучшения качества преподавания и образования в школе.

Немаловажным, в понимании ПОС, является его сущность как сообщества. Различные научные дисциплины формируют многообразие определений и подходов к изучению понятия «сообщество», свою лепту вносит и практика. В сфере образования как профессиональные сообщества закрепились методические объединения — предметные, межпредметные, метапредметные; школьные, муниципальные, региональные. Кроме того, на уровне школы часто создаются рабочие (проектные) группы и/или творческие группы учителей. Сообщества также могут уходить в интернет (сетевые сообщества), объединяя педагогов, у которых нет возможности общаться лицом к лицу в силу территориальной удаленности или иных причин. Можно говорить о том, что российская образовательная практика имеет достаточный опыт различных объединений, однако в современных реалиях их деятельность в условиях сельской школы весьма ограничена. Кроме того, образовательные организации сельской местности —

это неотъемлемая часть социума, влияющая на уклад, традиции, культуру, развитие, поэтому можно говорить о том, что любые объединения людей в таких условиях проявляются как совместная бытийность, со-бытийность. И, пожалуй, именно со-бытийная общность — наиболее гармоничная форма существования ПОС в условиях села. Для пояснения данной мысли остановимся на философии и психологии со-бытийности.

В. И. Слободчиков, опираясь на мысль М. Хайдеггера о том, что человек — это не только «бытие-в-мире», но и «бытие-с-другими», определяет человеческую природу в стремлении выйти за пределы самого себя, стремлении быть собою с другими. Поэтому суть со-бытийной общности рассматривается Слободчиковым не только в социальном или историческом, но и в личностно-смысловом аспекте. Общность характеризуется устойчивой духовной связью между ее участниками, обеспечивающей понимание одной индивидуальности другой на основе постоянного общения, диалога, доверия, сопереживания. Общность создается совместными усилиями ее участников, которые определяют нормы, цели, ценности, смыслы общения и взаимодействия в общности, делая ее подлинно со-бытийной.

Если В. И. Слободчиков говорит о внутреннем, фактически природном, побуждении человека к общности с другими, то некоторые ав-

торы рассматривают сообщества с точки зрения внешних факторов. С точки зрения социума сельской школы представляют интерес исследования

М. Певзнера, П. Петрякова, О. Грауманн о территориальных образовательных сообществах. Они говорят о следующих факторах, влияющих на возникновение образовательных сообществ: усиление внешней и внутренней миграции; обострение межэтнических и межконфессиональных конфликтов в поликультурном социуме; обострение проблем интеграции в общество индивидов и групп с особыми потребностями (лица с ограниченными возможностями, социально незащищенные слои населения, лица с девиантным поведением, интеллектуально и творчески одаренные люди и др.) [Певзнер, 2015]. Авторы рассматривают термин «территориальное сообщество» как обобщающее понятие, которое может обозначать региональные, городские и местные образовательные сообщества, что может быть полезно в понимании контекстных условий профессиональных обучающихся сообществ учителей в социуме села.

Анализ результатов исследований и эмпирического опыта выводит на концептуальное видение ПОС, базирующееся на следующих позициях: идея обучающихся организаций Питера Сенге [Сенге, 2003]; идея образовательной сообщественности и общности

В. И. Слободчикова [Слободчиков, 2010]; взгляды М. Фуллана на ПОС как на стратегию педагогической деятельности, направленной на изучение того, как и чему учится школьник, как происходит отслеживание результатов обучения и решаются возникающие проблемы [Fullan, 2016]; идея территориальных образовательных сообществ (М. Певзнера, П. Петрякова, О. Грауманн), которая позволяет выделить условия внешней среды деятельности ПОС: взаимодействие различных образовательных, социальных учреждений, общественных организаций, инициативных групп населения [Певзнер, 2015]. На основе этого ПОС понимается как «со-бытийная 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 с другими участниками образовательных отношений» [Тихомирова, 2018, с. 30].

Далее для того, чтобы определить специфику организации ПОС в сельских школах, рассмотрим условия деятельности ПОС и алгоритм его создания. Эмпирические исследования свидетельствуют о том, что деятельность ПОС необходимо поддерживать специальными условиями, необходимыми для их успешной работы [Fisher, 2012]. В первую очередь, на директора

ложится ответственность за переструктурирование рабочего времени сотрудников, нормативно-правовое сопровождение деятельности ПОС, а также продумывание системы стимулирующих мер.

Кроме того, деятельность ПОС нуждается в сопровождении специалистов. Примером может быть опыт полевого исследования Университета г. Кассель (ФРГ), в рамках которого в одной из школ были созданы ПОС — «рабочие группы учителей, деятельность которых заключается в совместном планировании и анализе педагогических практик и учебного процесса с целью повышения профессиональной компетентности учителя, что в итоге сказывается на образовательных результатах учеников» [Буссе, 2017]. Для поддержки деятельности ПОС проходили регулярные встречи (один раз в месяц по два часа) трех экспертов из сферы педагогического образования с тремя учителями, которые преподавали в 8-м классе основной школы. При этом приоритетными являлись следующие вопросы: «Какие актуальные педагогические проблемы имеют место в классе? Какая форма совместной работы может облегчить преподавание? Какие советы (идеи) трех экспертов могут быть полезными?» Три педагога, которые преподавали в классе математику (директор школы), немецкий (классный руководитель) и английский язык, а также трудовое обучение, получили возможность обмени-

ваться мнениями о своей актуальной преподавательской практике и о поведении отдельных учеников в рабочем и учебном процессах [Буссе, 2017].

М. Бонсен и К. Хюбнер выделяют следующие пять основных условий деятельности ПОС: 1) формирование и развитие общей этики ответственности учителей за процессы учения и развития учеников; 2) приобретение и закрепление умений взаимодействия в группе учителей, которое понимается как повод и возможность для кумулятивного профессионально направленного повышения квалификации с акцентом на задачах развития практики преподавания; 3) фокусирование педагогических действий на процессе учения учащихся с целью стабилизации их совместной жизни и работы, а также их активизации в процессе учения и обучения на уроке; 4) открытие классного пространства с целью создания школьной публичности и придания прозрачности рутинным действиям на уроке, преодоление профессионального одиночества учителя; 5) рефлексивный диалог внутри группы учителей, в котором непрерывно наблюдаются, оцениваются и документируются учебные успехи как всей группы обучающихся, так и каждого ученика в отдельности [Буссе, 2017].

И. А. Салыгина говорит о том, что для формирования сообщества необходимо соблюдение двух групп условий: организационных и

андрагогических. В их числе формирование малых групп, распределение ролей в сообществе обучающихся педагогов, введение роли координатора для реализации принципа обратной связи и быстрого реагирования на текущие ситуации, наличие другого (ментора, коуча, наставника) человека, задающего другую планку или другой фокус рассмотрения педагогической деятельности на основе абстрагирования и перехода учителя к роли «наблюдателя», обеспечение ритмичности встреч в сообществе, изменение режима работы педагогов [Салыгина, 2020].

В авторских исследованиях на основе анализа теоретических основ и эмпирического опыта предложен следующий алгоритм технологии создания ПОС:

- Выбор педагогической стратегии школы.
- Налаживание сетевого партнерства с другими школами.
- Формирование иной коллегальности педагогов.
- Формирование ПОС [Тихомирова, 2019].

При этом для городских школ данный алгоритм ПОС может быть применен практически в неизменном виде, а для сельских школ нуждается в некотором пересмотре. Особенно это касается взаимодействия различных образовательных, социальных учреждений, общественных организаций. В этом отношении ресурсы сельской школы очень ограничены, и «проводни-

ком» становится специалист «извне». Кроме того, весьма затруднена кооперация учителей и профессиональное общение, поскольку они в большинстве проживают в разных населенных пунктах и «привязаны» к школьному транспорту. Внутренние ресурсы педагогического коллектива также ограничены: типичными для Ярославского региона являются сельские школы с преподавательским составом 6-10 человек.

Рассмотрим, как приведенный выше алгоритм, апробированный в 2016-2018 гг. в городских школах, «работает» в условиях сельской школы.

Выбор стратегии школы. Управленческая команда проводит анализ образовательных результатов, выявляет многолетние тенденции в снижении результатов и определяет причины учебных трудностей. Далее эту информацию управленческая команда выносит на обсуждение в педагогическом коллективе. Общей задачей педагогического коллектива является выбор подходящей педагогической стратегии. Поскольку общей проблемой школ, работающих в неблагоприятных социальных условиях, является сниженная учебная мотивация детей и нарушение коммуникации, то педагогическая стратегия должна быть направлена на организацию интересной лично значимой совместной деятельности. Соответственно, педагогическая стратегия должна реализовываться

посредством технологий фасилитации совместной учебной деятельности. На основе многолетнего опыта сопровождения сельских школ в качестве таких стратегий могут быть рекомендованы субъект-ориентированный подход, индивидуализация образовательной деятельности [Байбородова, 2019], образовательная со-бытийность, формирующее оценивание [Тихомирова, 2019], смысловое чтение [Сысуева, 2019].

Налаживание сетевого партнерства с другими школами. Такое партнерство является «жизненной» необходимым для сельской школы в силу недостаточности собственных ресурсов. Школа находит одну или более партнерскую школу в другом районе, регионе, стране. Школа-партнер в деятельности ПОС — это организация со схожими проблемами и стратегией их решения. Отношения со школой-партнером строятся на личных дружеских связях между педагогами и детьми. Необходимо спланировать совместные мероприятия, встречи, праздники, позволяющие объединиться, лучше понять друг друга, решать конкретные проблемы. Дружеские отношения между педагогами позволяют сделать это партнерство частью жизни учителей. Кроме того, такой подход экономит бюджет школы. Для поддержки партнерства школ создается сеть школ, работающих в сельской местности. Функционирование сети на федеральном и региональном

уровне сопровождают, например, специалисты федеральных научных центров научно-методического сопровождения педагогических работников (ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского (ЯГПУ)»), научного центра РАО на базе ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, тьюторского центра непрерывного педагогического образования (ЯГПУ им. К. Д. Ушинского) через организацию совместных мероприятий по взаимному обмену практикой (семинары, вебинары, конференции, «летние школы», виртуальные сообщества и проч.).

На муниципальном уровне меры поддержки осуществляют муниципальные координаторы — специалисты муниципальных методических служб и тьюторы. Хороший вариант, когда тьютор, сопровождающий школу с низкими образовательными результатами, является членом педагогического коллектива школы-партнера с высокой образовательной результативностью.

Формирование иной коллегиальности. Управленческая команда формирует «педагогическое ядро» школы (в него могут входить как администрация, так и просто педагоги). Это «педагогическое ядро» должно в совершенстве знать вы-

бранную педагогическую стратегию на уровне ее философско-педагогической концепции, верить в ее эффективность, стараться воплотить ее в педагогическом процессе. Миссия членов «педагогического ядра» состоит в том, чтобы вовлечь в свою «орбиту» весь педагогический коллектив, чтобы это были не просто коллеги, а соратники, единомышленники, совместно решающие возникающие проблемы.

В условиях сельской школы создание педагогического ядра и последующее присоединение к нему коллег имеет наиболее благоприятные условия, нежели в городской школе, в силу малочисленности педагогического коллектива, уже состоявшихся тесных дружеских, а порой и родственных связей. Созданию такой коллегиальности в сельской школе способствуют школьные и местные праздники, наличие традиций в школе и окружающем социуме, поэтому в совместные мероприятия можно ввести встречи, на которых изучаются основные положения философско-педагогической концепции стратегии школы, совместное обсуждение книг, фильмов, социальных ситуаций. При этом каждый педагог имеет возможность стать лидером в каком-либо вопросе, в том числе любой педагог может стать членом «педагогического ядра» школы. Директор должен поддерживать встречи педагогов, участвовать в них, сделать частью традиций шко-

лы. 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. Деятельность педагогического коллектива по формированию иной коллегиальности — это внутренний процесс школы, он проходит без внешнего участия. В начале работы управленческая команда может обратиться за помощью к тьютору.

Формирование ПОС. Исходя из изложенного выше понимания ПОС, создание сообщества необходимо основывать на индивидуальных профессиональных потребностях учителей. Поэтому управленческая команда или тьютор, сопровождающий педагогов, организует диагностику профессиональной компетентности, позволяющую выявить профессиональные «дефициты» педагогов в реализации выбранной педагогической стратегии.

Для каждого учителя этот шаг имеет особую значимость, так как определяет личностно-профессиональные результаты обучения в сообществе, формирует потребность кооперироваться. Следует отметить, что в городской (многочисленной) школе педагоги могут объединяться в ПОС по разным основаниям: по «дефицитам», по занимаемой позиции (лидера, ведомого), по личностным предпочтениям, по работе с одним клас-

сом. В малочисленной сельской школе учителя, как правило, преподают несколько предметов, работают фактически со всеми классами, выполняют многообразные функции, поэтому в одно сообщество объединяется практически весь коллектив. У ПОС должно быть время для встреч в течение рабочего дня на протяжении учебного года. Группы должны фокусировать свои усилия на ключевых вопросах обучения детей и генерировать такие продукты, как перечень основных достижений, различные схемы оценки, алгоритмы анализа данных оценки, стратегии улучшения результатов.

Формирование общности внутри ПОС начинается с первой встречи ПОС и продолжается в процессе совместной деятельности по исследованию уроков. Многолетняя практика работы с учителями сельских школ показывает, что создание и деятельность ПОС в сельской школе нуждаются в сопровождении, так как в сельских школах, а иногда и в муниципалитетах нет методической службы, куда участники ПОС могли бы оперативно обратиться за консультацией и помощью. Кто же в такой ситуации может осуществлять сопровождение? В качестве действенного решения по поддержке деятельности ПОС можно предложить создание муниципальной тьюторской команды, осуществляющей сопровождение профессионального развития

педагогов в процессе деятельности ПОС.

Проиллюстрируем, как это происходит в практике, на основе обобщенного опыта работы муниципальных тьюторских команд Ярославской области в период 2020/2021 учебного года.

Тьюторское сопровождение педагогов в процессе профессионального развития и деятельности ПОС было организовано в 45 сельских школах из 9 муниципальных районов Ярославской области с участием 358 педагогов. В каждом муниципальном районе были созданы муниципальные тьюторские команды (далее — МТК), в которые в качестве тьюторов профессионального развития вошли различные специалисты: методисты муниципальных методических служб, учителя-предметники, заместители директоров школ, руководители районных методических объединений. Надо отметить, что в подавляющем большинстве муниципальных районов ПОС были созданы во всех сопровождаемых школах (рис. 1).

Остановимся на содержании встреч тьютора с педагогами по созданию общности ПОС.

Определение общих смыслов деятельности. На встрече педагоги совместно определяли приоритет деятельности ПОС. Это достаточно трудный шаг, так как выбранный приоритет должен отражать реальную ситуацию, а учителя не всегда готовы объективно оценить причины возникающих трудностей,

склонны искать их в неблагополучном социуме, нехватке педагогических кадров и проч. Для осуществления выбора учителя с помощью тьютора обсуждали, 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? Важным моментом является то, что проблеме, решение которой станет смыслом деятельности ПОС должен предположить один из его участников, а не человек извне. По отзывам тьюторов МТК, свой педагог вызывает больше доверия у коллег, он их соратник, знает ситуацию школы, класса.

Определение личностных смыслов деятельности. После совместно принятого решения каждый участник ПОС определял для себя актуальность и ценность выбранного направления (почему это важно для меня), прогнозировал результаты в профессиональном развитии (конкретный ожидаемый «прирост»). На данном шаге возникла необходимость в составлении (или корректировке) индивидуального плана профессионального развития. В этом приходил на помощь тьютор.

Совместное проектирование содержания деятельности. Участники ПОС договаривались о результатах их совместной деятельности, формулировали результаты профессионального развития (конкретный ожидаемый «прирост») и

определяли, каков ожидаемый прогресс учеников. Каждый педагог фиксировал для себя ценность этих результатов (мои мотивы). Очень важно было определить, как будут измеряться запланированные результаты (критерии, инструменты). Были выбраны две основных технологии оценивания: технология Lesson Study, позволяющая совместно осуществить планирование, преподавание, наблюдение, анализ обучения и преподавания и оценить правильность выбранных педагогических походов (стратегий) с точки зрения образовательной результативности; технология таксономии учебных задач Д. Толлингеровой, позволяющая оценить дидактическую ценность урока (учебного занятия) как на этапе проектирования, так и на этапе анализа. Далее происходила постановка конкретной цели ПОС и планирование деятельности (определение задач деятельности и мероприятий под каждую задачу; результат по каждой задаче и форма его представления как методический или образовательный продукт).

Совместное исследование и проектирование учебных занятий. Общность формировалась в процессе совместного бытия участников ПОС. Формами такого события стали учебные прогулки (структурированный визит на урок или на любое другое учебное занятие с использованием согласованных критериев сбора информации по определенной теме) в своей

школе, школе-партнере, 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, самооценивания и взаимооценивания проектов и результатов уроков, принятия совместных решений; встречи с интересными и полезными людьми, консультантами. На данном шаге ПОС поддерживались тьюторами при проектировании деятельности ПОС и учебных занятий. Участники ПОС оформляли результаты самооценивания и взаимооценивания проектов и уроков в Дневниках ПОС. Поскольку сельские школы в большинстве своем достаточно удалены друг от друга, от районного и регионального центра, то Дневники ПОС оформлялись в виртуальной среде. Это давало возможность тьюторам и самим педагогам иметь к ним доступ в любое время, работать в них, оставлять друг другу комментарии.

И наконец, когда произошло становление сообщества, сформировалась внутренняя общность, оно готово «открыться» для продуктивной коммуникации с другими ПОС и посмотреть на себя другими глазами. Тьюторы совместно с управленческими командами организовали взаимообмен достижениями между ПОС школы и школ-

партнеров, оценивание результативности деятельности ПОС.

Представление достижений ПОС. Участники ПОС докладывали о своих достижениях в своей школе, проводили мастер-классы для коллег, привлекали их для экспертизы материалов. Учителя представляли свои достижения, находки в школах-партнерах на муниципальном и региональном уровне (семинары, мастер-классы), размещали материалы ПОС в виртуальном сообществе, готовили публикации в научно-методических изданиях. Тьюторы оказывали поддержку педагогам в организации внешних мероприятий по презентации результатов деятельности ПОС.

Оценивание результативности деятельности ПОС. Тьютор совместно с координатором МТК привлекали экспертов к оценке результатов деятельности ПОС, проводили исследование профессиональной компетентности и анализ образовательных результатов. Интересен опыт одного из муниципальных районов, где такое взаимооценивание ПОС разных школ произошло на Муниципальной летней школе «Вместе к успеху!». 10 профессиональных обучающихся сообществ муниципальных общеобразовательных учреждений представили опыт работы в команде, поделились своими достижениями, успехами обучающихся. Каждая команда получала от коллег «Две звезды» за достижения, которые стали гордостью профессионального сообще-

ства, — за сплочение, умение работать сообща, реализацию разработанных учебно-практических задач, за умение видеть перспективы роста, за новую организацию методической работы в образовательном учреждении и др.

Общий анализ эффективности деятельности ПОС проводился по выбранным технологиям оценивания, указанным выше. Для этого члены МТК анализировали Дневники ПОС, собирали данные оценки педагогами своих уроков, включая и оценку тьюторов и внешних экспертов, осуществляли обработку и обобщенный анализ данных.

Всего было проанализировано 73 Дневника ПОС, в которых педагогами в ходе совместной деятельности фиксировались технологические карты уроков, совместно разработанные педагогами сообщества, видеоролики уроков, протоколы Lesson Study, карты оценки дидактической ценности и методической грамотности уроков. Анализ проводился по следующим параметрам:

- динамика достижения образовательных результатов: наличие соответствия планируемых образовательных результатов достигнутым (зафиксированным в ходе наблюдения на уроке) у разных групп обучающихся;

- повышение дидактической ценности уроков ПОС: индекс варибельности учебных задач, операционная ценность набора учебных задач, дидактическая ценность

набора учебных задач относительно образовательных результатов;

- повышение методической грамотности уроков ПОС: соответствие выбранных методов деятельности подходу, общей педагогической стратегии, технологическая грамотность проекта урока, его результативность [Тихомирова, 2021].

Рассмотрим результаты анализа. ПОС были созданы в 85 % сопровождаемых МТК школ. Это можно считать достаточно высоким показателем, поскольку такой тип объединения очень непривычен для учителей, он не является устоявшейся школьной практикой, педагоги внутренне (психологически) не готовы к работе в ПОС [Серафимович, 2022]. Из общего числа школ, в которых были созданы ПОС, в 76 % школ произошли изменения в качестве преподавания хотя бы по одному или двум параметрам, положительная динамика по всем параметрам зафиксирована в 39 % школ. По одному из муниципальных районов данные проанализировать не удалось, так как несмотря на то, что ПОС в школах были созданы, документация (дневники) педагогами не велась.

Необходимо отметить роль тьютора, сопровождающего педагогов в ПОС. Она заключалась в стимулировании, «запуске» основных этапов создания и разворачивания деятельности ПОС: определение проблем, выбор стратегии, осознание профессиональных дефицитов и приоритетов профессионального

развития, горизонтальное обучение, исследование уроков (учебных занятий), анализ и рефлексия.

Чтобы осуществить «запуск» ключевых моментов, тьютор, несомненно, должен быть подготовлен. Помимо общей подготовки по программе повышения квалификации, тьютор должен быть вооружен практическими материалами для организации встреч с педагогами. Общая цель таких встреч — стимулировать потребность в изменениях и «задействовать» внутренние профессиональные ресурсы для ее удовлетворения. Поэтому формы про-

ведения встреч должны отвечать общей цели, то есть способствовать осознанию, принятию решений на основе сделанных выводов, разработке принятых решений, реализации необходимых действий. В связи с этим, кроме обязательных индивидуальных и групповых консультаций тьютора с тьюторантами, были выбраны две основных формы организации встреч тьютора с педагогическим коллективом — это воркшоп и тьюториал.

В Таблице 1 приведены основные виды работ муниципальной тьюторской команды (МТК).

Таблица 1

Основные виды работ тьютора муниципальной тьюторской команды по поддержке учителей сельских школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях

<i>Виды работ</i>	<i>Результат</i>	<i>Количество встреч</i>
Воркшоп «Анализ ситуации и выбор стратегии»	В школе выбрана общая педагогическая стратегия и классы с наибольшими рисками неуспешности	1
Воркшоп «Планирование ВФО и методической работы»	Составлены индивидуальные планы профессионального развития педагогов. В школе составлен план горизонтального обучения педагогов	1
Воркшоп «Экспертиза результатов работы ПОС»	Составлен план мероприятий по оцениванию деятельности ПОС. Собраны данные для аналитики	2
Проектировочные семинары для коллектива школы «Создание ПОС»	В школе сформированы ПОС	1
Обучающие семинары для коллектива школы «Технологии исследования урока»	В ПОС составлены планы работы по технологии Lesson Study	2
Педсовет «Презентация результатов ПОС»	Проведено оценивание результатов ПОС	1
Обработка материалов деятельности ПОС (диагностических и методических) по заданному инструменту	Материалы сданы координатору МТК, переданы региональному куратору направления	
Участие во встречах МТК	Подготовлена информация по протеканию процесса	4

Обобщение анализа зарубежных и отечественных исследований, эмпирического опыта организации ПОС позволило актуализировать алгоритм технологии создания ПОС применительно к специфическим условиям сельской школы.

– Анализ учебной ситуации и профессиональных потребностей педагогов: зачем и что хотим изменить?

– Выбор общей педагогической стратегии и поиск партнеров: каковы наши смыслы и общие цели, чему и как мы будем учить наших детей?

– Объединение педагогов в группы и формирование общности: чему и как мы будем учиться, что важно для каждого из нас и что важно нам вместе?

– Совместное действие и рефлексия: совпадают ли достигаемые результаты с желаемыми, каков наш прогресс и прогресс детей, что мы должны делать дальше?

– Презентация достижений ПОС: какие изменения произошли в детях? Какие изменения произошли в членах ПОС? Как изменилась ситуация в классе (группе)? Насколько эффективным было стратегическое решение?

Представленные результаты исследования деятельности ПОС, данные о положительных изменениях в качестве преподавания говорят о действенности данного алгоритма как инструмента сопровождения педагогов сельских школ. Возможно, дискуссионным будет

вопрос о том, что именно привело к повышению качества преподавания. Являются ли достигнутые результаты исключительно «заслугой» ПОС?

Не претендуя на оценку степени влияния ПОС на повышение качества преподавания в сельской школе, приведем, тем не менее, данные опроса учителей-участников ПОС в одном из муниципальных районов Ярославской области. На вопрос «Какие возможности для педагога открывает участие в работе ПОС?» были получены следующие ответы: актуализация своих знаний по использованию технологий, методов и приемов в преподавании (62 % респондентов); осознание необходимости изменений в своей профессиональной деятельности (60 %); коллективное планирование методической работы (57 %); возможность быть полезным коллегам (56 %); работа в команде (55 %); профессиональное общение (37 %); помощь со стороны тьютора (22 %); взаимопосещение уроков (15 %).

Примечательно и то, какие значимые результаты своего участия в деятельности ПОС видят педагоги: «осознала необходимость изменений в своей работе; серьезнее отношусь к планированию рабочего дня; научилась эффективно планировать свою работу; немного разобралась, как спроектировать урок на основе технологии таксономии учебных задач и образовательных результатов; начала активно при-

менять новые технологии; создала индивидуальный план профессионального развития; выявила профессиональные дефициты и работаю над ними; мои ученики стали более внимательными и самостоятельными в выполнении заданий» Последнее высказывание говорит о том, как изменения в педагоге влияют на прогресс учеников [Тихомирова, 2020].

В другом муниципальном районе учителя на презентации достижений своих ПОС говорили о том, что благодаря совместной деятельности «поняли необходимость анализа урока с позиции его дидактической ценности», отмечали ценность открытой командной работы: «учителя очень редко имеют возможность увидеть урок со стороны, обсудив при этом не мастерство и открытый урок подготовленного учителя, а реальные достижения детей. При проведении уроков с применением подхода Lesson Study коллеги могли сотрудничать, делиться опытом, знаниями, видениями той или иной проблемы, так как обычно учителя работают “наедине” со своим классом».

Важно, что педагоги увидели не только свой профессиональный прогресс, но и сделали выводы о влиянии деятельности ПОС на достижения учеников: «активность ученика зависит от окружения, поддержки учителя, индивидуального подхода к учащимся, правильно продуманных и составленных заданий на каждом этапе работы и

определения целей для каждого ученика»; «обучающиеся активно включаются в диалог, самостоятельно формулируют учебные задачи, цели урока, составляют план, умеют презентовать продукты и выступать перед группой с аргументацией, оценивать и себя и других учеников, принимают роль помощника (слабый-сильный), умеют правильно составлять и читать схемы» [I Муниципальная летняя ... , 2021].

В связи с этим позволим себе сделать обоснованное предположение о том, что в современных условиях ПОС является одним из самых доступных для сельского учителя способов конструктивной профессиональной коммуникации и сотрудничества, позволяет преодолеть методическое одиночество учителя-предметника, организовать повышение квалификации на основе горизонтального обучения даже в самой малочисленной школе.

Заключение

Результаты исследования свидетельствуют, что ПОС является эффективной средой для профессионального развития педагогов и улучшения качества преподавания. Педагоги определяют трудности школьников, собственные профессиональные проблемы и в ПОС учатся тому, как лучше учить детей. Участие в ПОС позволяет педагогу не только преодолеть свои профессиональные дефициты, но и «прожить на себе» совместную учебно-профессиональную дея-

тельность — от осознания потребности в изменениях и совместного проектирования до анализа полученного результата. При этом деятельность ПОС в сельской школе имеет свою специфику: одним сообществом может быть весь педагогический коллектив, профессиональные взаимосвязи между школами становятся взаимосвязями между сообществами. При этом организация ПОС в сельской школе — достаточно трудный процесс в силу открытости уклада школьной жизни социуму, и педагоги зачастую не готовы «отрыть» еще и класс всему социуму. Все это детерминирует отношение к ПОС как к со-бытийной общности.

Для создания такой общности необходим ряд условий. К внешним условиям можно отнести поддержку со стороны администрации: поощрение учителей, объединяющихся в ПОС, гибкий график рабо-

чего времени участников ПОС, наличие поддерживающих локальных актов о деятельности ПОС. Также необходимо сопровождение профессионального развития учителей сообщества муниципальными тьюторскими командами и научно-методическими центрами: анализ учебных трудностей детей, совместная диагностика профессиональных дефицитов педагогов, помощь в составлении индивидуального плана профессионального развития, организация внутри- и межшкольных мероприятий по взаимообмену практикой, взаимодействию с экспертами. Внутренние условия — это взаимодействие и взаимответственность участников ПОС, общее для всех видение смыслов деятельности, профессионально-личностная значимость участия в ПОС для каждого педагога, групповое обучение как постоянный диалог участников.

Библиографический список

1. Байбородова Л. В. Современные экономические и социальные условия образования сельских школьников // Педагогика сельской школы. 2019. № 1. С. 9–23.
2. Буссе А. К развитию профессиональных обучающихся сообществ в школах, работающих в сложных социальных контекстах: подготовка совместного российско-германского научного исследования / А. Буссе, Д. Боссе // Образовательная панорама. 2017. № 1 (7). С. 48-57.
3. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке : практические рекомендации / М. А. Пинская, А. М. Михайлова. Москва : Корпорация «Российский учебник», 2019. 250 с.
4. Матвеева Е. Ф. Профессиональные обучающиеся сообщества в системе непрерывного профессионального развития учителей в России и Сингапуре // Известия Восточного института. 2020. № 3 (47). С. 59-69.
5. Певзнер М. Н. Территориальное образовательное сообщество на пути к многообразию / М. Н. Певзнер, П. А. Петряков, О. Грауманн // Известия Смоленского государственного университета. 2015. № 2 (30). С. 370-380.

6. Пинская М. А. Школы, работающие в сложных социальных контекстах / М. А. Пинская, С. Г. Косарецкий, И. Д. Фруммин // Выравнивание шансов детей на качественное образование : сборник материалов. Москва : ВШЭ, 2012. 208 с.
7. Салыгина И. А. Профессиональное сообщество обучающихся педагогов как рефлексивная практика // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 2020. № 12. С. 97-104.
8. Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации / пер. с англ. Москва : Арт-Пресс, 2003. 408 с.
9. Серафимович И. В. Предикторы психологической готовности педагогов к горизонтальному обучению в профессиональных обучающихся сообществах / И. В. Серафимович, О. В. Тихомирова // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2022. № 3. С. 65-72.
10. Слободчиков В. И. Со-бытийная образовательная общность — источник развития и субъект образования // Ученые записки. 2010. Т. 3. Серия: Психология. Педагогика. № 2 (10). С. 3-8.
11. Сысуева Л. Ю. Повышение образовательных результатов в сельской школе на основе стратегии смыслового чтения / Л. Ю. Сысуева, О. М. Ильинская // Проблемы и перспективы развития сельских образовательных организаций : материалы Международной научно-практической конференции [28–30 марта 2019 года]. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. С. 57-67.
12. Тихомирова О. В. Инструменты тьюторского сопровождения деятельности профессиональных обучающихся сообществ учителей // Образовательная панорама. 2021. № 1 (15). С. 32-43.
13. Тихомирова О. В. Организация тьюторского сопровождения профессионального развития педагогов школ с низкими образовательными результатами. Ярославль : ИРО, 2020. 152 с.
14. Тихомирова О. В. Технология создания в школе профессиональных обучающихся сообществ учителей // Вести непрерывного образования. 2019. № 2 (25). С. 57-65.
15. Тихомирова О. В. Улучшение качества преподавания в школах с неблагоприятными социальными условиями средствами профессиональных обучающихся сообществ учителей // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 1. С. 28-34.
16. I Муниципальная летняя школа «Вместе к успеху!» // Муниципальное учреждение дополнительного профессионального образования «Информационно-образовательный центр» Тутаевского МР : сайт, 2021. URL: https://ioctut.edu.yar.ru/innovatsionnaya_deyatelnost/uchastie_v_regionalnih_proe_31.html (дата доступа 01.08.2022).
17. Du Four, Richard; Eaker, Robert E. Professional learning communities at work: best practices for enhancing student achievement. Bloomington ; Alexandria, VA : National Educational Service; Association for Supervision and Curriculum Development, 1998. 358 pp.
18. DuFour Rick. Advocates for Professional Learning Communities: Finding Common Ground in Education Reform // 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: URL:

<http://www.allthingsplc.info/files/uploads/AdvocatesforPLCs-Updated11-9-15.pdf> (дата доступа 01.08.2022).

19. Fisher D., Frey N., Pumpian I. How to create a culture of achievement in your school and classroom. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2012. 223 pp.

20. Fullan, Michael [1982]. «Enter change». The NEW meaning of educational change (5th ed.). New York : Teachers College Press, 2016. pp. 107–120.

21. Hattie John Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. New York : Routledge, 2011. 286 pp.

22. Hord, Shirley M. Professional learning communities: communities of continuous inquiry and improvement // United States Department of Education, 1997. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410659.pdf> (дата доступа 01.08.2022).

23. Myers Charles B., Myers Lynn K. The professional educator: a new introduction to teaching and schools. Belmont, CA : Wadsworth Publishing, 1995. 752 pp.

24. Schön Donald A. The reflective turn: case studies in and on educational practice. New York : Teachers College Press, 1991. 384 pp.

Reference list

1. Bajborodova L. V. Sovremennye jekonomicheskie i social'nye uslovija obrazovanija sel'skih shkol'nikov = Modern economic and social conditions for the education of rural schoolchildren // Pedagogika sel'skoj shkoly. 2019. № 1. S. 9-23.

2. Busse A. K razvitiyu professional'nyh obuchajushhihsja soobshhestv v shkolah, rabotajushhih v slozhnyh social'nyh kontekstah: podgotovka sovmestnogo rossijsko-germanskogo nauchnogo issledovanija = To the development of professional learning communities in schools operating in complex social contexts: preparation of a joint Russian-German scientific study / A. Busse, D. Bosse // Obrazovatel'naja panorama. 2017. № 1 (7). S. 48-57.

3. Kompetencii «4K»: formirovanie i ocenka na uroke = Competencies «4K»: formation and evaluation in the lesson : prakticheskie rekomendacii / M. A. Pinskaja, A. M. Mihajlova. Moskva : Korporacija «Rossijskij uchebnik», 2019. 250 s.

4. Matveeva E. F. Professional'nye obuchajushhihsja soobshhestva v sisteme nepreynnogo professional'nogo razvitija uchitelej v Rossii i Singapore = Professional learning communities in the system of continuing professional development of teachers in Russia and Singapore // Izvestija Vostochnogo instituta. 2020. № 3 (47). S. 59-69.

5. Pevzner M. N. Territorial'noe obrazovatel'noe soobshhestvo na puti k mnogoobraziju = Territorial educational community on the path to diversity / M. N. Pevzner, P. A. Petrjakov, O. Graumann // Izvestija Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta. 2015. № 2 (30). S. 370-380.

6. Pinskaja M. A. Shkoly, rabotajushhie v slozhnyh social'nyh kontekstah = Schools operating in complex social contexts / M. A. Pinskaja, S. G. Kosareckij, I. D. Frumin // Vyravniwanie shansov detej na kachestvennoe obrazovanie : sbornik materialov. Moskva : VShJe, 2012. 208 s.

7. Salygina I. A. Professional'noe soobshhestvo obuchajushhihsja pedagogov kak reflektivnaja praktika = Professional community of trained teachers as a reflective prac-

tice // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 2020. № 12. S. 97-104.

8. Senge P. Pjataja disciplina. Iskusstvo i praktika samoobuchajushhejsja organizacii = Fifth discipline. The art and practice of a self-learning organization / per. s angl. Moskva : Art-Press, 2003. 408 s.

9. Serafimovich I. V. Prediktory psihologicheskoy gotovnosti pedagogov k gorizonta'lnomu obucheniju v professional'nyh obuchajushhihsja soobshhestvah = Predictors of teacher psychological readiness for horizontal learning in professional learning communities / I. V. Serafimovich, O. V. Tihomirova // Upravlenie kachestvom obrazovanija: teorija i praktika jeffektivnogo administrirovanija. 2022. № 3. S. 65-72.

10. Slobodchikov V. I. So-bytijnaja obrazovatel'naja obshhnost' — istochnik razvitija i sub#ekt obrazovanija = Co-existential educational community — a source of development and a subject of education // Uchenye zapiski. 2010. T. 3. Serija: Psihologija. Pedagogika. № 2 (10). S. 3-8.

11. Sysueva L. Ju. Povyshenie obrazovatel'nyh rezul'tatov v sel'skoj shkole na osnove strategii smyslovogo chtenija = Improving educational outcomes in a rural school based on a semantic reading strategy / L. Ju. Sysueva, O. M. Il'inskaja // Problemy i perspektivy razvitija sel'skih obrazovatel'nyh organizacij : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii [28-30 marta 2019 goda]. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2019. S. 57-67.

12. Tihomirova O. V. Instrumenty t'jutorskogo soprovozhdenija dejatel'nosti professional'nyh obuchajushhihsja soobshhestv uchitelej = Tutor support tools for professional learning communities of teachers // Obrazovatel'naja panorama. 2021. № 1 (15). S. 32-43.

13. Tihomirova O. V. Organizacija t'jutorskogo soprovozhdenija professional'nogo razvitija pedagogov shkol s nizkimi obrazovatel'nymi rezul'tatami = Organization of tutoring support for the professional development of school teachers with low educational results. Jaroslavl' : IRO, 2020. 152 s.

14. Tihomirova O. V. Tehnologija sozdaniya v shkole professional'nyh obuchajushhihsja soobshhestv uchitelej = Technology for creating professional learning communities of teachers in the school // Vesti nepreryvnogo obrazovanija. 2019. № 2 (25). S. 57-65.

15. Tihomirova O. V. Uluchshenie kachestva prepodavanija v shkolah s neblagopriyatnymi social'nymi uslovijami sredstvami professional'nyh obuchajushhihsja soobshhestv uchitelej = Improving the quality of teaching in schools with unfavorable social facilities of professional learning communities of teachers // Jaroslavskij pedagogicheskiy vestnik. 2018. № 1. S. 28-34.

16. I Municipal'naja letnjaja shkola «Vmeste k uspehu!» = I Municipal Summer School «Together to Success!» // Municipal'noe uchrezhdenie dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija «Informacionno-obrazovatel'nyj centr» Tutaevskogo MR : sajt, 2021. URL: https://ioctut.edu.yar.ru/innovatsionnaya_deyatelnost/uchastie_v_regionalnih_proe_31.html (data dostupa 01.08.2022).

17. Du Four, Richard; Eaker, Robert E. Professional learning communities at work: best practices for enhancing student achievement. Bloomington ; Alexandria, VA : Na-

tional Educational Service; Association for Supervision and Curriculum Development, 1998. 358 pp.

18. DuFour Rick. Advocates for Professional Learning Communities: Finding Common Ground in Education Reform // 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: URL: <http://www.allthingsplc.info/files/uploads/AdvocatesforPLCs-Updated11-9-15.pdf> (data dostupa 01.08.2022).

19. Fisher D., Frey N., Pumpian I. How to create a culture of achievement in your school and classroom. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2012. 223 pp.

20. Fullan, Michael [1982]. «Enter change». The NEW meaning of educational change (5th ed.). New York : Teachers College Press, 2016. pp. 107-120.

21. Hattie John Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. New York : Routledge, 2011. 286 pp.

22. Hord, Shirley M. Professional learning communities: communities of continuous inquiry and improvement // United States Department of Education, 1997. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410659.pdf> (data dostupa 01.08.2022).

23. Myers Charles B., Myers Lynn K. The professional educator: a new introduction to teaching and schools. Belmont, CA : Wadsworth Publishing, 1995. 752 pp.

24. Schön Donald A. The reflective turn: case studies in and on educational practice. New York : Teachers College Press, 1991. 384 pp.

Статья поступила в редакцию 17.09.2022; одобрена после рецензирования 11.10.2022; принята к публикации 01.11.2022.

The article was submitted on 17.09.2022; approved after reviewing 11.10.2022; accepted for publication on 01.11.2022.